

EDUCAÇÃO

DESAFIOS, INOVAÇÕES E CAMINHOS PARA O FUTURO

VOL. 2

ORGANIZADORA

Liliane Pereira de Souza

**EDUCAÇÃO: DESAFIOS, INOVAÇÕES E
CAMINHOS PARA O FUTURO**



Liliane Pereira de Souza
(Organizadora)

**EDUCAÇÃO: DESAFIOS, INOVAÇÕES E
CAMINHOS PARA O FUTURO**

Volume 2

MATO GROSSO DO SUL
EDITORA INOVAR
2025

Copyright © dos autores.

Todos os direitos garantidos. Este é um livro publicado em acesso aberto, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons



Editora-chefe: Liliane Pereira de Souza

Diagramação: Vanessa Lara D Alessia Conegero

Capa: Juliana Pinheiro de Souza

Revisão de texto: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alexsande de Oliveira Franco

Profa. Dra. Aldenora Maria Ximenes Rodrigues

Prof. Dr. Arlindo Costa

Profa. Dra. Care Cristiane Hammes

Profa. Dra. Carla Araújo Bastos Teixeira

Prof. Dr. Carlos Eduardo Oliveira Dias

Prof. Dr. Claudio Neves Lopes

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins

Profa. Dra. Débora Luana Ribeiro Pessoa

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa

Prof. Dr. Francisco das Chagas de Loiola Sousa

Prof. Dr. Gabriel Mauriz de Moura Rocha

Profa. Dra. Geyanna Dolores Lopes Nunes

Prof. Dr. Guilherme Antônio Lopes de Oliveira

Profa. Dra. Ivonalda Brito de Almeida Moraes

Profa. Dra. Janine Silva Ribeiro Godoy

Prof. Dr. João Vitor Teodoro

Profa. Dra. Juliani Borchardt da Silva

Prof. Dr. Leonardo Jensen Ribeiro

Profa. Dra. Lina Raquel Santos Araujo

Prof. Dr. Márcio Mota Pereira

Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos

Prof. Dr. Marcus Vinicius Peralva Santos

Profa. Dra. Nayára Bezerra Carvalho

Profa. Dra. Roberta Oliveira Lima

Profa. Dra. Rúbia Kátia Azevedo Montenegro

Profa. Dra. Susana Copertari

Profa. Dra. Susana Schneid Scherer

Prof. Dr. Sílvio César Lopes da Silva

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas ad hoc.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(BENITEZ Catalogação Ass. Editorial, MS, Brasil)

E26

1.ed.

Educação : desafios, inovações e caminhos para o futuro,

vol. 2 [livro eletrônico] / organização Liliane Pereira de Souza.

– 1.ed. – Campo Grande, MS : Editora Inovar, 2025. 523 p.; PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5388-324-6

DOI [10.36926/editorainovar-978-65-5388-324-6](https://doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-324-6)

1. Educação. 2. Inovações educacionais. 3. Prática pedagógica.

I. Souza, Liliane Pereira.

06-2025/147

CDD 370

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Aline Grazielle Benítez – Bibliotecária - CRB-1/3129

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra assumem publicamente a responsabilidade pelo seu conteúdo, garantindo que o mesmo é de autoria própria, original e livre de plágio acadêmico. Os autores declaram, ainda, que o conteúdo não infringe nenhum direito de propriedade intelectual de terceiros e que não há nenhuma irregularidade que comprometa a integridade da obra. Os autores assumem integral responsabilidade diante de terceiros, quer de natureza moral ou patrimonial, em razão do conteúdo desta obra. Esta declaração tem por objetivo garantir a transparência e a ética na produção e divulgação do livro. Cumpre esclarecer que o conteúdo é de responsabilidade exclusiva dos autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da editora, organizadores da obra ou do conselho editorial.

APRESENTAÇÃO

O livro *Educação: Desafios, Inovações e Caminhos para o Futuro – Volume 2* reúne estudos científicos de pesquisadores e docentes de diferentes regiões do Brasil, oferecendo ao leitor um panorama plural, crítico e propositivo sobre os rumos da educação contemporânea.

Em um cenário marcado por rápidas transformações sociais, tecnológicas e culturais, os capítulos apresentados abordam temáticas que dialogam diretamente com a realidade das escolas, universidades e instituições formadoras. Os textos abordam desde o uso das tecnologias digitais no processo pedagógico até metodologias voltadas à inclusão de alunos com deficiência, passando pela educação indígena, práticas inovadoras de alfabetização, saúde mental docente, ludicidade na infância, uso da inteligência artificial no ensino, educação feminista na Amazônia, museologia afrocentrada, entre outros temas de grande relevância.

A obra contempla múltiplas abordagens teóricas e metodológicas, reafirmando o compromisso da pesquisa educacional com a transformação social, a equidade e a valorização das diversidades. Ao analisar questões como a construção da memória e da identidade discente, os efeitos da prática de yoga na comunidade acadêmica, o ensino de ciências por meio da gamificação ou ainda o impacto das estratégias literárias na compreensão de fenômenos históricos, os autores evidenciam como a educação pode e deve ser um espaço de diálogo, inovação e resistência.

Este volume contribui significativamente para o debate acadêmico e para a prática docente, sendo indicado a educadores, gestores, pesquisadores, estudantes de licenciatura e demais interessados em compreender os desafios e as possibilidades que se colocam para a educação no século XXI.

Que esta leitura inspire novas práticas, fomenta pesquisas transformadoras e fortaleça o compromisso coletivo com uma educação mais inclusiva, crítica e humanizada.

Boa leitura!

Profa. Dra. Liliane Pereira de Souza
Organizadora do livro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	14
A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E MEMÓRIA NA FORMAÇÃO DOS DISCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR RONALDO MARQUES DA SILVA, CIDADE DE ITACOATIARA - AM/BRASIL-2024	
<i>Maria Ivone Lopes Lamarão Monteiro</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-324-6_001	
CAPÍTULO 2	37
A INFLUÊNCIA DAS ESTRATÉGIAS LITERÁRIAS NAS NARRATIVAS DA HISTÓRIA DAS CRISES ECONÔMICAS OCORRIDAS COM ÊNFASE NA CRISE DO SUBPRIME DE 2008	
<i>Juracy Santana Rodrigues</i>	
<i>Thiago Martins Caldas Prado</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-324-6_002	
CAPÍTULO 3	53
A MUSEOLOGIA COMO PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR EM UMA EDUCAÇÃO AFROCENTRADA	
<i>Jardel Sousa Inácio Lima</i>	
<i>Antonia Karoline Torres Silveira</i>	
<i>Ériton Luís Vêras Lima</i>	
<i>Margarida Lima de Moura Nascimento</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-324-6_003	
CAPÍTULO 4	68
ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A IMPORTÂNCIA DO DIAGNÓSTICO PRECOCE E A INSERÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NA EETI MARIA IZABEL FERREIRA XAVIER DESTERRO E SILVA, LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DE IRANDUBA, AMAZONAS, BRASIL, NO PERÍODO DE 2023 E 2024	
<i>Dianna Isadora dos Santos Guimarães Aquino</i>	
<i>Arlindo Costa</i>	
doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-324-6_004	

CAPÍTULO 5

90

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NO PROCESSO PEDAGÓGICO

Júnior Fernandes da Silva

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-324-6_005

CAPÍTULO 6

103

EDUCAÇÃO BASEADA EM COMPETÊNCIAS PARA ESTUDAR PATOLOGIA NO ENSINO DA GRADUAÇÃO

Maiara de Moraes

Cláudia Nunes Oliveira

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-324-6_006

CAPÍTULO 7

113

EDUCAÇÃO E (TRANS)FORMAÇÃO: UMA ANÁLISE MULTIDISCIPLINAR SOBRE O ENSINO NA PÓS-MODERNIDADE

Adriano Rosa da Silva

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-324-6_007

CAPÍTULO 8

128

EDUCAÇÃO FEMINISTA NA AMAZÔNIA: CLUBE DAS MANAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS EM TEFÉ/ AMAZONAS

Hemily Pastanas Marinho

Marcela da Silva Barbosa

Suzana da Silva Barbosa

Virna Máisa da Costa Almeida

Luiz de Oliveira Auleriano

Rita de Cássia Fraga Machado

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-324-6_008

CAPÍTULO 9

146

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL EM PERSPECTIVA DECOLONIAL: A CONTRIBUIÇÃO DAS DATAS COMEMORATIVAS NÃO HEGEMÔNICAS

Wennington Dias dos Santos Silva

Laudicéia Borges Aquino

Kellison Lima Cavalcante

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-324-6_009

CAPÍTULO 10

159

ENSINO DE ANATOMIA HUMANA POR MEIO DE MODELOS TRIDIMENSIONAIS: APLICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS ATIVAS NO ESTUDO DO SISTEMA ESQUELÉTICO

Girlany Souza Pereira

Giovanna Sabrinne dos Santos da Costa

Ana Catarina de Moraes Carvalho

Vilma Maria Dantas Sarmiento Patron

Ivanir de Sousa Silva

Elisson Alves dos Santos

Roger Reis Campos

Wesley Sene de Oliveira

Bruno Cardoso dos Santos

Raimunda Cardoso dos Santos

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-324-6_010

CAPÍTULO 11

173

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA “D. PEDRO MASSA”: UM ESTUDO DE CASO

Josimar Ramos Marinho

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-324-6_011

CAPÍTULO 12

195

GAMIFICAÇÃO COMO METODOLOGIA DE ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Kelly Christiane Silva de Souza

Bruna Fernanda Nery de Oliveira

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-324-6_012

CAPÍTULO 13

208

INFÂNCIA E LUDICIDADE: ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM OS ALUNOS DE 5 ANOS, NA ESCOLA MUNICIPAL PRÉ-ESCOLAR CRIANÇA FELIZ, NO MUNICÍPIO DE CODAJÁS-AM/BRASIL, NO PERÍODO DE 2023-2024

Elma Brito da Costa

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-324-6_013

CAPÍTULO 14

230

INVESTIGAÇÕES SOBRE O USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NO ENSINO DE FÍSICA: UMA REVISÃO DA LITERATURA

Jeferson Danilo Lima Silva

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-324-6_014

CAPÍTULO 15

248

LECIONANDO INGLÊS COM O SCRATCH: UMA MEDIAÇÃO DA LINGUAGEM DE PROGRAMAÇÃO

Maria das Graças Machado Rodrigues

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-324-6_015

CAPÍTULO 16

267

LETRAMENTOS E FORMAÇÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS SURDOS EM UMA PERSPECTIVA TRANSLINGÜÍSTICA

Luciana Gonçalves Rangel Maneschy

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-324-6_016

CAPÍTULO 17

283

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS

Elma Brito da Costa

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-324-6_017

CAPÍTULO 18

306

METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Elma Brito da Costa

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-324-6_018

CAPÍTULO 19

329

MONITORIA NO SERTÃO: EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM PSICOLOGIA SOCIAL NA UFC SOBRAL E OS CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Eduardo Tales da Costa

Juliana Maria do Nascimento Mota

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-324-6_019

CAPÍTULO 20

345

O CAMPO DAS ORGANIZAÇÕES DE EDUCAÇÃO COOPERATIVISTA NA PERSPECTIVA DE BOURDIEU

Palloma Rosa Ferreira

Diego Neves de Sousa

Simone Dias Farias Santos

Newton Gomes Miranda Neto

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-324-6_020

CAPÍTULO 21

359

O GÊNERO HQ COMO RECURSO MULTIMODAL DE INCENTIVO À LEITURA PARA PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

Nicolas Costa dos Anjos

Kelly Christiane Silva de Souza

Maria Evany do Nascimento

Andrezza Belota Lopes Machado

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-324-6_021

CAPÍTULO 22

387

OFICINAS INTERDISCIPLINARES DE MATEMÁTICA E FÍSICA COMO ALTERNATIVA PEDAGÓGICA: REFLEXÕES SOBRE A EXTENSÃO NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Carlito Farias da Silva

Josimauro Borges Carvalho

Andreza de Souza Pereira

Hemily Pastanas Marinho

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-324-6_022

CAPÍTULO 23

403

OS EFEITOS DA PRÁTICA DE YOGA NA COMUNIDADE ACADÊMICA - ESTUDO DE CASO EM PROJETO DE EXTENSÃO

Selene de Souza Siqueira Soares

Claudia Dei Agnoli

Juliane Regina Schmitt

Geissiane Felizardo Vivian

Angela Danielle Nicchellatti de Oliveira

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-324-6 023

CAPÍTULO 24

424

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIGITAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA: UMA PROPOSTA INCLUSIVA COM TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL

Maria Giovana Fagundes de Oliveira

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-324-6 024

CAPÍTULO 25

435

PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INDÍGENA NO DISTRITO DE PARI CACHOEIRA – AMAZONAS

Josimar Ramos Marinho

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-324-6 025

CAPÍTULO 26

456

SAÚDE MENTAL DOS DOCENTES: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS QUE INFLUENCIAM EM SUA PRÁTICA ESCOLAR, NOS ANOS INICIAIS, NA ESCOLA ESTADUAL DÍDIMO SOARES NO MUNICÍPIO DE MANICORÉ/ AMAZONAS/BRASIL NO PERÍODO DE 2023 A 2024

Ana Eleide Nascimento da Costa

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-324-6 026

CAPÍTULO 27

478

UMA ANÁLISE DA INCLUSÃO DE UM ALUNO AUTISTA NA CRECHE MUNICIPAL SÃO JOÃO EM RECIFE/PE: UM ESTUDO DE CASO

Carlos Eduardo Sousa de Almeida

Edenise Maria de Santana do Nascimento

Eliza Nascimento Chagas

Fábio Dênis dos Santos

Islayne Bezerra de Lima

Jadson Felix Nóbrega

José Rodrigo da Silva

Ladijane Maria Oliveira Cardoso de Brito

Leilane Jordão Pessoa da Silva

Rogério Soares Boeckmann

doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-324-6 027

CAPÍTULO 28	495
USOS DE DOCUMENTOS ESCRITOS NO ENSINO DA HISTÓRIA DO AMAPÁ: INDÍGENAS E JESUÍTAS NO PERÍODO COLONIAL	
<i>Bruno Rafael Machado Nascimento</i>	
<u>doi.org/10.36926/editorainovar-978-65-5388-324-6_028</u>	
SOBRE A ORGANIZADORA	521
<i>Liliane Pereira de Souza</i>	
ÍNDICE REMISSIVO	522

CAPÍTULO 1

A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E MEMÓRIA NA FORMAÇÃO DOS DISCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR RONALDO MARQUES DA SILVA, CIDADE DE ITACOATIARA - AM/BRASIL-2024

THE IMPORTANCE OF CONSTRUCTING IDENTITY AND MEMORY IN THE EDUCATION OF STUDENTS IN ELEMENTARY SCHOOL II: A CASE STUDY AT THE STATE SCHOOL PROFESSOR RONALDO MARQUES DA SILVA, CITY OF ITACOATIARA - AM/BRAZIL-2024

Maria Ivone Lopes Lamarão Monteiro

Escola Estadual Professor Ronaldo Marques da Silva
Itacoatiara - AM
ivonemayri@hotmail.com

RESUMO

A pesquisa desenvolvida nesta dissertação de mestrado consistiu em analisar a importância da construção cultural de identidade e memória na formação dos educandos do Ensino Fundamental II no âmbito da Escola Professor Ronaldo Marques da Silva na Cidade de Itacoatiara-AM, tendo como objeto de estudo os estudantes do Ensino Fundamental II no âmbito da Escola. A escolha do tema partiu da inquietação pedagógica enfrentada na prática docente do ensino de História com os discentes da Escola citada. A problemática da proposta foi viabilizada metodologicamente pela análise dos participantes que fazem parte da pesquisa composta por 4 alunos do 6º ano, 4 alunos do 7º ano e 4 alunos do 9º Anos da Escola Professor Ronaldo Marques da Silva na Cidade de Itacoatiara-AM. A pesquisa terá como instrumento metodológico o estudo de caso através de questionários, entrevistas individuais com os educandos da Escola Professor Ronaldo Marques da Silva na Cidade de Itacoatiara-AM a fim de verificar os impasses e os desafios que os professores terão de enfrentar para sanar as dificul-

dades dos alunos no ensino de História. Parte-se da hipótese de que ao colocar em evidência no processo ensino-aprendizagem a vertente cultural e da construção da identidade e memória dos educandos pode-se contribuir para sanar as dificuldades no ensino de história no âmbito da Escola Professor Ronaldo Marques da Silva na Cidade de Itacoatiara-AM, isto é, contribuir com a perspectiva de que a disciplina História é algo mais amplo e passa necessariamente por introduzir métodos onde os educandos se sintam sujeitos do processo histórico e no processo ensino-aprendizagem. A pesquisa foi realizada através da abordagem qualitativa de natureza analítica e descritiva sobre a importância pedagógica da construção cultural de identidade e memória na formação dos educandos do Ensino de História. Dessa forma a proposta analítica foi mostrar os desafios e lançar novas possibilidades pedagógicas de aprendizagens no ensino de História dos discentes do Ensino fundamental II da Escola Professor Ronaldo Marques da Silva na Cidade de Itacoatiara- Amazonas.

Palavras-chave: Identidade, Memória, História local, Ensino de História.

ABSTRACT

The research developed in this master's dissertation consisted of analyzing the importance of the cultural construction of identity and memory in the education of students in Elementary School II at the Professor Ronaldo Marques da Silva School in the City of Itacoatiara-AM, having as the object of study the students of Elementary School II at the School. The choice of the theme came from the pedagogical concern faced in the teaching practice of History with the students of the mentioned School. The problematic of the proposal was made viable methodologically by the analysis of the participants who are part of the research composed of 4 students of the 6th grade, 4 students of the 7th grade and 4 students of the 9th grade of the Professor Ronaldo Marques da Silva School in the City of Itacoatiara-AM. The research will have as a methodological instrument the case study through questionnaires, individual interviews with the students of the Professor Ronaldo Marques da Silva School in the City of Itacoatiara-AM in order to verify the impasses and challenges that the teachers will have to face to solve the difficulties of the students in the teaching of History. The hypothesis is that by highlighting the

cultural aspect and the construction of students' identity and memory in the teaching-learning process, it is possible to contribute to overcoming the difficulties in teaching history at the Professor Ronaldo Marques da Silva School in the city of Itacoatiara-AM, that is, to contribute to the perspective that the discipline of History is something broader and necessarily involves introducing methods in which students feel like subjects of the historical process and in the teaching-learning process. The research was carried out through a qualitative approach of an analytical and descriptive nature on the pedagogical importance of the cultural construction of identity and memory in the training of students in History Education. Thus, the analytical proposal was to show the challenges and launch new pedagogical possibilities for learning in the teaching of History to students in Elementary School II at the Professor Ronaldo Marques da Silva School in the city of Itacoatiara-Amazonas. Keywords: Identity, Memory, Local History, History Education.

INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida nesta dissertação de mestrado consiste em analisar a importância da construção cultural de identidade e memória na formação dos educandos do Ensino Fundamental II no âmbito da Escola Professor Ronaldo Marques da Silva na Cidade de Itacoatiara-AM, tendo como objeto de estudo os estudantes do Ensino Fundamental II no âmbito da Escola.

Nesse sentido, podemos dizer que o contexto da globalização foi determinante para aproximar diversas culturas, possibilitando que múltiplas identidades fossem postas lado a lado. Levando em consideração que a identidade é um processo em curso (Hall, 2006), o indivíduo forma a sua identidade a partir das conexões e da continuidade, formando assim, um sujeito descentrado que vai se modelando ao longo da história.

Logo, a Escola torna-se um espaço de construção da memória e identidade com as estruturas que auxiliam na sua manutenção, como as escolas e museus. A escola não fica inerente à ideia de que a identidade se constrói com a convivência entre os sujeitos e a sua relação simbólica com a cultura (Geertz, 2011).

Sendo assim, esta dissertação tem como objetivo analisar a relação entre a construção da memória e a identidade na formação dos educandos no ensino de História, baseado nas intervenções do poder público no ambiente escolar. O recorte se dará entre os educandos dos 6º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental da Escola Professor Ronaldo Marques da Silva na Cidade de Itacoatiara-AM. O caminho metodológico adotado para esta dissertação é baseado nos aportes teóricos e no estudo de caso realizado no espaço escolar.

O foco nos estudantes se deve pelas observações pessoais que venho adquirindo ao longo do percurso de minha docência e, principalmente, devido ao desenvolvimento de meus alunos quanto à aquisição das competências curriculares. As observações e inquietações me fazem acreditar que o professor, ao moldar sua prática pedagógica, pode, em certa medida, alcançar de forma mais ampla os seus alunos, isto é, podem colocar em evidência a importância da construção cultural de identidade e memória na formação dos educandos do Ensino Fundamental II no âmbito da Escola Professor Ronaldo Marques da Silva na Cidade de Itacoatiara-AM.

Diante do exposto, a proposta é analisar a importância da construção cultural da identidade e da memória na formação dos educandos do Ensino Fundamental II no âmbito da Escola Professor Ronaldo Marques da Silva na Cidade de Itacoatiara-AM, tendo como objeto de estudo um estudo de caso no ensino fundamental II no âmbito da Escola.

Pergunta central: Qual a importância da identidade e da memória na formação dos discentes do ensino Fundamental II no ensino de História em razão da dificuldade encontrada no âmbito da Escola Professor Ronaldo Marques da Silva na Cidade de Itacoatiara-AM?. E as perguntas foram assim descritas: Por que se faz necessário analisar a importância a construção da identidade e da memória dos discentes no ensino fundamental II da Escola Estadual Professor Ronaldo Marques da Silva na Cidade de Itacoatiara-AM? Quais os antepassados e históricos culturais dos discentes do ensino fundamental lidos na Escola Professor Ronaldo Marques da Silva na Cidade de Itacoatiara-AM? Como trabalhar esse conceito de identidade e de memória identificando a causa da invisibilidade das histórias de vidas dos edu-

candos no espaço escolar? Em relação ao objetivo geral procurou-se a partir da problemática analisar a importância da construção cultural da identidade e da memória na formação dos educandos do Ensino Fundamental II no âmbito da Escola Professor Ronaldo Marques da Silva na Cidade de Itacoatiara-AM. Quanto aos objetivos específicos procurou-se Investigar as histórias de vidas na construção de identidades dos educandos do Ensino Fundamental II da Escola estadual Professor Ronaldo Marques da Silva na Cidade de Itacoatiara-AM.2. Demonstrar a importância dos conceitos de identidade e de memória na formação dos educandos no ensino de História como meio pedagógico de visibilidade das trajetórias dos indivíduos no processo de ensino aprendizagem na Escola Estadual Professor Ronaldo Marques da Silva na Cidade de Itacoatiara-AM. Descrever as formações identitárias e históricos culturais dos educandos e que impactam no processo de ensino de História do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Professor Ronaldo Marques da Silva na Cidade de Itacoatiara-AM

Na justificativa, entre as mudanças ocorridas nesse processo de ensino da História, está o surgimento dos estudos baseados na memória, na identidade e na história local, que surgiram a partir de um novo campo de pesquisa desenvolvido pela História Cultural. Segundo Burke (2008, p. 38), esse novo campo de pesquisa nasceu por conta da “[...] preocupação em reagir às deficiências de abordagens anteriores, onde pessoas comuns eram ausentes nas narrativas”. Ele visa “[...] possibilitar o estudo das culturas sem falsas suposições de unidade e homogeneidade cultural”. Entre as hipóteses destacam-se: Os alunos desconhecem a construção da identidade e de memória. O conceito de identidade pode ser trabalhado de forma interdisciplinar

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 O CONCEITO DE IDENTIDADE E MEMÓRIA NO ENSINO DA HISTÓRIA

Segundo Bauman (2001, p. 97), “[...] as identidades, que não tornam o fluxo mais lento e muito menos o detêm, são mais parecidas com crostas que vez por outra endurecem sobre a lava vulcânica

ca e que se fundem e dissolvem novamente antes de ter tempo de esfriar e fixar-se”. Sob tais perspectivas, o indivíduo, no contemporâneo, é caracterizado por transformações estruturais; institucionais, culturais e políticas, e pela mínima interferência de instituições sociais, como a família e o Estado, levando-o à individualidade.

Como aponta Paulino (2011) o termo identidade constrói-se a partir do princípio Identidade Reconhecimento e é pautado pelo seu caráter relacional entre os indivíduos que reconhecem os papéis dentro de sistemas de representação social e que os diferencia. Silveira (2010, p.68) explica que: “A partir da década de 1960, conceitos como memória, discurso identitário e identidade social (seja esta individual ou coletiva) se tornaram aportes indispensáveis para explicar as relações humanas na contemporaneidade”.

1.2 MEMÓRIA

A memória também pode influenciar a identidade. Muitas vezes, o que pensamos e queremos tem relação com o que já foi dito ou vivido por um grupo de indivíduo em outra época. A memória, pode-se afirmar, permite que o indivíduo tenha uma identidade. É ela um dos elementos fundantes da cultura de uma comunidade e são seus traços que dão voz e consistência às validações do passado.

A memória, se bem revelada, pode evidenciar o passado, usá-la no presente e no futuro contando fatos relevantes, fazendo com que possa ser elemento essencial para a construção da identidade de um povo, que vive sob influência da tradição a qual está inserida. Para Le Goff (1992, p.438) a memória é o antídoto para o esquecimento, uma fonte de imortalidade.

1.3 COTIDIANO E O ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL

Considerando o eixo temático ‘história e cotidiano’, a proposta do PCN é a de que, no primeiro ciclo, os alunos iniciem seus estudos históricos no presente, mediante a identificação das diferenças e das semelhanças existentes entre eles e suas famílias. Com os dados presentes, a proposta é que desenvolvam estudos do passado

A História do Cotidiano tem-se convertido em uma das correntes assumidas por gerações de historiadores preocupados com uma história social capaz de redimensionar a visão política. Historiadores inspirados nos pressupostos marxistas, como Agnes Heller (2008), em suas reflexões reconheceram a necessidade dos estudos do cotidiano a fim de fazer emergirem as tensões sociais do dia a dia, as formas improvisadas de lutas, de resistência e de organizações diferentes das estabelecidas pelo poder institucional.

Esta preocupação é também demonstrada por Le Goff (1997), para quem o cotidiano só tem valor histórico e científico no interior de uma análise de sistemas históricos que contribuem para explicar seu funcionamento, não se tratando de uma simples descrição de determinada sociedade numa época qualquer, tampouco de privilegiar histórias individuais.

1.4 SUJEITOS SOCIAIS E HISTÓRICOS: MEMÓRIA E IDENTIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA

O ensino da História tem sofrido modificações ao longo das décadas; nessa perspectiva, novos conceitos foram sendo entendidos como de fundamental importância para o entendimento da História, como a memória, que é fundamental para a concepção da identidade de um grupo social.

Partindo dessa explanação, surge a indagação: como os conceitos de memória e identidade são abordados no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de História na escola? Uma vez que a História, como ciência e disciplina escolar, tem sofrido modificações ao longo das décadas, novos conceitos foram sendo entendidos como de fundamental importância para o estudo da História e para o entendimento da sociedade onde o aluno está inserido, percebendo que a história, em primeiro lugar, não seria mais entendida como uma “ciência do passado”, uma vez que, segundo Bloch, “passado não é objeto de ciência”. Ao contrário, era no jogo entre a importância do presente para a compreensão do passado e vice-versa que a partida era, de fato jogada (Bloch, 2001, p. 7).

1.4.1 Espaço escolar: lugar de construção da Memória e Identidade

A socialização que se desenrola no ambiente escolar vai muito além da mera transmissão de conhecimento teórico. Ela se insere profundamente na teoria da cultura, como proposta por Geertz (2011), que enfatiza a interpretação densa dos símbolos e significados culturais. Através dessa lente, podemos entender a escolaridade apenas como um local de aprendizado acadêmico, limitado pelo conteúdo do currículo, mas também como um espaço de intensa criação e expressão cultural.

Desta forma, vamos observar a escola como um ambiente que constitui parte das memórias, coletivas e individuais, e da identidade. A luz das concepções de Pollak (1992, p. 5), podemos definir a memória como um “elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo de sua reconstrução de si”.

1.5 A CONSTRUÇÃO CULTURAL DA IDENTIDADE DOS ALUNOS

A memória mostra a importância da experiência para a formação intelectual, social e cultural, é ela o tema central das SD que serão apresentadas e analisadas nesta pesquisa, configurando o produto educacional da dissertação. E como a memória pode ser trabalhada em sala de aula?

E os alunos? Como a memória pode auxiliá-los a perceberem-se parte de uma série de grupos sociais, que influenciam direta ou indiretamente sua formação como indivíduos? Para aclarar essa questão é necessário entender que, por conta da multiplicidade de instâncias que atuam na formação dos alunos, a memória, para eles, é confessar a própria vida.

1.6 ENSINO DE HISTÓRIA E A PRÁTICA DOCENTE

A visão dos professores de História na relação com a memória, a identidade e o espaço de professores na sala de aula faz revelar ló-

cus de excelência para o estudo de memória e identidade no ensino-aprendizagem, apontando a memória direta ou indireta como questão trabalhada e que, por ventura, é percebida nas entrelinhas da fala dos alunos adolescentes ou jovens, em sala de aula de diferentes grupos, pois existe o enfoque da memória e identidade no ensino de história, uma memória estruturada com suas hierarquias e classificações, uma memória também que define o que é comum a um grupo e o que o diferencia dos outros.

O ser humano por si já é um agente histórico, além de não poder confundir memória histórica com a memória coletiva, como afirma Verдум (1994, p. 146): “se, por memória histórica, entendermos a sequência dos acontecimentos dos quais a história nacional conserva a lembrança, não é ela, não são seus os quadros que representam o essencial daquilo que chamamos memória coletiva”. Em outras palavras: as diferenças fazem perceber que, apesar das discussões teóricas que se multiplicam, pode-se entender que falta maior aprofundamento teórico-prático.

1.7 HISTÓRICA LOCAL

Um dos principais conceitos a ser desenvolvido com os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em História, trata-se das noções temporais como: sucessão, duração, simultaneidade, mudanças e permanências. Conforme destacam Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2009), essas noções não existem naturalmente, elas são construídas a partir de experiências culturais, do livro didático e da escolarização. Tais representações do tempo histórico e as noções temporais auxiliam para compreender: a causalidade histórica, marcos temporais, relações entre épocas, fatos históricos e transformações históricas.

São nos Anos Iniciais do ensino Fundamental que essas noções básicas precisam ser desenvolvidas com as crianças. As sugestões para alcançar esse intento são apontadas por diferentes autores da área do ensino de História que sugerem trabalhar com comparação de objetos de épocas diferentes, com termos como durante, enquanto, ao mesmo tempo que e também com fatos que acontecem próximos

do aluno, na realidade local. Elementos capazes de contribuir para construção da noção de temporalidade.

2 METODOLOGIA

Para que a pesquisa esteja de acordo com os propósitos metodológicos, logo é necessário a construção de uma metodologia adequada à pesquisa e seus objetivos. Michel Thiollent (2000, p. 25) afirma que a metodologia trabalha diretamente com a avaliação das técnicas de uma pesquisa, bem como com produção e ou experimentação métodos novos que venham proporcionar efetivamente a aquisição e o processamento de informações e resolução de um significativo conjunto de categorias de situações problemas teóricos e práticos investigativos. Tal pensamento deixa visível a importância que o autor pesquisador dá à metodologia e suas técnicas dentro de uma pesquisa.

Neste contexto se utilizou o método indutivo através do qual trabalhou-se partindo sempre das particularidades de cada família, visando melhor entender o todo da realidade de onde se encontra o referido fenômeno. A pesquisa em questão foi realizada em caráter qualitativo, valorizando primeiramente os dados coletados ao longo da pesquisa, dados estes de grande relevância à pesquisa em estudo.

A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Os participantes da pesquisa foram 4 educandos do sexto ano, quatro do sétimo ano e quatro do nono do Ensino Fundamental II da Escola Professor Ronaldo Marques da Silva, em Itacoatiara. A pesquisa direcionou a análise para a diversidade de informações, centrando nessa relação entre prática pedagógica e processo de aprendizagens no ensino da História para que a coleta possibilitasse o máximo de informações e representações sobre os impasses e desafios da prática pedagógica no ensino matemática no espaço escolar.

O local foi Escola Estadual da Escola Estadual Professor Ronaldo Marques da Silva, localizada na Avenida Liberdade, nº 4520, no bairro de Mamoud Amed, em Itacoatiara/Amazonas foi uma conquista

da comunidade local, visto que a carência de um estabelecimento escolar nesta área era de suma importância por ser muito distante.

E, a entrevista estruturada elaborada pelo pesquisador para Marconi e Lakatos (1996, p. 93), entrevista estruturada “é aquela em que o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido.

A pesquisa foi iniciada a partir da anuência e autorização da direção da Escola Estadual Professor Ronaldo Marques da Silva - Itacoatiara/Amazonas. Desse modo, todo o percurso passou antes pela observação cuidadosa da pesquisadora e por ter conhecimento prévio do espaço escolar em função da atividade que exerce na escola como professora. Assim, definiu-se os participantes da pesquisa, 4 estudantes do 6º ano, 4 estudantes do 7º ano e 4 estudantes do 9º ano da disciplina de Ensino de História.

A pesquisa foi por estudo de caso, portanto será uma amostragem e o foco da investigação nas narrativas dos estudantes em relação a prática metodológica dos professores em relação às atividades em História ministradas em sala de aula, intercalando com a percepção de cada entrevistado sobre a temática da produção e construção das identidades e memórias no Ensino de História.

Dados dos pesquisados: 4 estudantes do 6º ano, 4 estudantes do 7º ano e 4 estudantes do 9º ano da Escola Estadual Professor Ronaldo Marques da Silva - Itacoatiara/Amazonas. Total: 12 estudantes do Ensino Fundamental II.

*- **Alisson**, 10 anos, 6º ano, morador próximo do bairro da Instituição. A Família se dedica ao comércio local. É identificado como **Estudante 1.***
Gustavo**, 11 anos, 6º ano, morador da periferia da cidade. A família é beneficiária do programa social do Governo Federal, como bolsa família. É identificado como **Estudante 2.
Pedro**, 10 anos, 6º ano, morador da periferia da cidade. A família é beneficiária do programa social do Governo Federal, como bolsa família. É identificado como **Estudante 3.
Laís**, 10 anos. 6º ano, moradora próxima da Escola. A família se dedica a comércio e as vendas informais e é beneficiária do programa social do Governo Federal, como bolsa família. É identificado como **Estudante 4.
André**, 12 anos, 7ª ano, morador próximo a da escola. A família vive de agricultura. É identificada como **Estudante 5.
***Helena**, 12 anos, 7º ano,*

*moradora na zona rural. A família se dedica a agricultura e é beneficiária do Bolsa Família. É identificado como **Estudante 6. Rosa**, 12 anos, 7º ano, moradora do bairro próximo da escola. A família vive da pesca e de vendas. É identificado como **Estudante 7. David**, 12 anos, 7º ano, morador na zona rural. A família se dedica a agricultura É identificado como **Estudante 8. Isabela**, 13 anos, 9º moradora na periferia, antiga ocupação. A família vive do comércio local e vendas. É identificada como **Estudante 9. Lidia**, 13 anos, 9º ano, moradora do bairro próximo da escola. A família ocupa cargo no funcionalismo público da cidade. É identificado como **Estudante 10. Otávio**, 14 anos, 9º ano, morador da antiga ocupação. A família é beneficiária do programa social do Governo Federal, como bolsa família. É identificado como **Estudante 11. Anelise**, 13 anos, 9º ano. Moradora na zona rural. A família vive de agricultura e Vendas. É identificada como **estudante 12.***

Dados dos pesquisados Fonte: Dados da autora da pesquisa

As perguntas da entrevista focal para os estudantes da Escola Estadual Professor Ronaldo Marques da Silva - Itacoatiara/Amazonas

- 1- Você pode narrar a memória individual que faz parte da sua História e como ela está vinculada a memória coletiva dos grupos? Como você se identifica (individual, de grupo, social e cultural), reconhecendo sua origem e/ou pertencimento?
- 2- Você se sente sujeito do processo histórico?
- 3- De que forma a disciplina histórica se relaciona com a realidade (local) que você vive?
- 4- Qual a sua sugestão para a disciplina histórica tornar-se mais atrativa e responder suas expectativas?

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Após as perguntas, os entrevistados já mencionados na pesquisa respondem às pesquisas. O questionário foi elaborado pela proponente da pesquisa, com perguntas abertas e foi respondido por meio de entrevista com os pesquisados, previamente apresentado com to-

das as explicações sobre o teor da proposta da dissertação, reflexão sobre o papel da memória e da identidade.

Para preservar as fontes, todos os estudantes serão mencionados nas entrevistas como Estudante 1, Estudante 2, Estudante 3, Estudante 4, estudante 5, Estudante 6, Estudante 7, Estudante 8, Estudante 9, Estudante 10, Estudante 11, Estudante 12.

Quadro 1: Pergunta 1 e respostas dos 12 estudantes

1) Você pode narrar a memória individual que faz parte da sua História e como ela está vinculada a memória coletiva dos grupos?

Quadro 1: Você pode narrar a memória individual que faz parte da sua História e como ela está vinculada a memória coletiva dos grupos?

Estudante 1.	<i>“sim, posso, lembro de ter nascido em um lugar com poucos recursos, meus pais sempre trabalharam com comércio, tenho 4 irmãos, mas mesmo assim sempre tivemos comida em casa. O que lembro é que nossos vizinhos também eram como nós pobres. Minha mãe sempre ajudou meu pai nas despesas e buscou trabalho fora para estudarmos”</i>
Estudante 2	<i>“Não tenho muita memória não, mas eu lembro que a minha família não morava na cidade, viemos de outra cidade perto, mas meus pais sempre quiseram uma vida melhor, por isso viemos para a ocupação para ter uma casa. Hoje vive com nossos pais e avós, sempre brincamos perto do lago, onde meus pais pescam”</i>
Estudante 3	<i>Olha, eu não sei se lembro de muita coisa para falar aqui, mas do que lembro é que sempre gostei muito de história, mas ainda estou no 6º ano, eu tenho um caderno que anoto tudo, mas tem muitas coisas que a professora fala que eu não sei, porque é longe, e nunca consegui falar de mim e do que lembro”</i>
Estudante 4.	<i>“Eu não sei responder essa pergunta, estou na 6ª série, se a minha história tem a ver com memória coletiva, o que é? dos outros? Mas sei que sempre moramos aqui perto da escola, toda minha família também, meus avós e irmãos, mas não gosto de lembrar muito”</i>
Estudante 5	<i>“ Eu gosto de lembrar, lembro que quando eu e meus irmãos “gostava” de passear na pracinha do relógio da cidade e nos portos, visitar a orla e a praça do Mirante, mas não conheço muito a história, só lembro que nós gostava de ir”.</i>
Estudante 6	<i>“Posso falar da memória que me vem à cabeça, eu nasci aqui perto, meus pais sempre trabalharam na roça, sempre foi muito difícil, mas eu lembro de que comida nunca faltou, e lembro também dos outros amigos morar próximo de nós. Eu gosto de morar aqui”.</i>

Estudante 7	<i>“ Meus pais são pescadores, eu aprendi desde cedo a pescar com eles, de onde comemos por muito tempo, mas a minha infância é boa. Nós saímos muito pouco daqui, eu e meus irmão vamos na Escola, tem lugar que eu nem conheço na cidade, mas quero conhecer para ficar na minha memória”</i>
Estudante 8	<i>“Minha memória é da minha infância, estou ainda no 7º ano, mas lembro que a minha família que vende coisas ao redor, sempre conversou com muitas pessoas, e conheço também um pedaço da cidade, a pedra pintada e a catedral, mas o que lembro mesmo é que sempre gostei de ouvir as histórias”</i>
Estudante 9	<i>“A minha memória é de quando viemos morar aqui na ocupação, lugar que moramos até hoje, nós, meus pais e irmãos sofremos muito, mas nunca desistimos, hoje vou par a escola e temos casa, mas a vida ainda é dura. Vem muita gente aqui, mas a minha lembrança é essa”</i>
Estudante 10	<i>“Minha lembrança é que gostava muito de andar na cidade, meus pais não deixava, eu sempre gostei de ver o Túnel verde, na avenida Parque na cidade é lindo, e da minha história meus pais não moravam aqui nesse bairro, vieram do outro lado da cidade e lá ficaram meus amigos, viemos porque meu pai passou no emprego”.</i>
Estudante 11	<i>“ Eu não tenho muitas lembranças, mas vou te contar a minha lembrança, minha família vem de um lugar distante, nós somos do Pará, viemos para cá para viver melhor, meus pais e avós eram pessoas que trabalhavam na roça, eu conheço pouco aqui eu venho na aula e já estou no 9º ano”</i>
Estudante 12	<i>“Eu lembro sempre que desde pequeno gostava de frequentar a escola, mas meus pais nãoconseguia ajudar muito, meus pais lidam com a terra e dali tiramos nossos alimentos. Minha mãe não conhece muito as letras, mas eu explico para ela e ela gosta”</i>

Fontes: Dados da pesquisa

2) Como você se identifica (individual, de grupo, social e cultural), reconhecendo sua origem e/ou pertencimento?

Quadro 2: Pergunta 2 e respostas dos 12 estudantes

Estudante 1.	<i>“sim, posso. Eu me chamo Allisson, tenho 10 anos, estudo no 6º ano. Minha família é daqui mesmo. Tenho três irmãos que estudam aqui também. Eu sou curioso, gosto de ler, mas nem sempre entendo. Onde moro tem bastante crianças, brincamos bastante, e os pais delas também trabalham no comércio ”</i>
Estudante 2	<i>“Eu me chamo Gustavo, tenho 11 anos, estudo no 6º ano. Moro na invasão, meus pais vieram para cá para mudar de vida. Meus irmãos se chamam, Idalina, Dayse e Luan. Gosto de jogar no celular, mas não tenho um, queria ter, mas meus pais não podem me dar. Eu sou bem ligeiro nas contas”</i>

Estudante 3	<i>"Eu sou Pedro, estudo no 6º ano da Escola Estadual Professor Ronaldo Marques da Silva e gosto muito da escola, meus pais recebem ajuda do governo, mas eles também trabalham. Tenho 2 irmãos. Eu sou um menino feliz e que gosta de brincar. Tenho dificuldade em matemática, mas a professora ensina."</i>
Estudante 4.	<i>"Eu sou Laís, meus pais sempre moraram aqui perto da escola, mas viemos das vendas do meu pai. Os vizinhos é igual nós, aqui ao redor todos é igual, mas eu tenho muitos amiguinhos para brincar. Gosto muito de ir a escola. A cidade eu não conheço muito, mas eu sei que tem lugar bonito para ver".</i>
Estudante 5	<i>"Meu nome é André, tenho 12 anos estou no 7º ano. Meus pais trabalham na roça, e sempre que dá vendem coisas na cidade. Eu tenho 3 irmãos, um chama Aderval outro, Adelino e a minha irmã chama Adelaide. Todos com A, bonito. Eu gosto do meu nome, mas sua pergunta eu não sei muito. Na escola a professora manda escrever da nossa história, mas eu não sei muito"</i>
Estudante 6	<i>"Eu me chamo Helena, tenho 12 anos, estou no 7º ano. Nós viemos da roça, até hoje meus pais vivem desse trabalho. Lá é bom porque plantamos para comer. Minha mãe também recebe dinheiro do governo. Meus avós já moravam aqui, então eu sou filha de pessoas que trabalham na roça e pesca. Eu sou assim, não sei muito mais"</i>
Estudante 7	<i>"Eu sou a rosa, bonito meu nome, rosa, tenho 12 anos e estudo na escola dede sempre, gosto muito dos professores e dos colegas.,o bairro Mamoud Amed é muito bom,tem a festa Festejos de Santo Antônio, Divino, Nossa Senhora do Rosário além de São Mateus que é o padroeiro do bairro". . "</i>
Estudante 8	<i>" Eu sou David, tenho 12 anos, estudo no 7º ano. Meus pais vivem do trabalho na terra e ganha auxílio do governo. Eu sou um menino que gosta de jogos, mas também gosto do projeto de música na escola e o xadrez na matemática e do de atletas. Queria ser um jogador de futebol"</i>
Estudante 9	<i>"Isabela 13 anos, estudo no 9º ano, meus pais vieram para cá para a invasão, hoje graças a Deus eles vivem melhor, meus pais vivem das vendas e todos nós ajudamos. Eu me identifico assim tá bom?"</i>
Estudante 10	<i>"Eu sou a Lídia, meus pais vieram para cá para trabalhar na prefeitura, eu gosto muito da escola e do bairro Mamoud Amed e da festa Festejos de Santo Antônio, Divino, Nossa Senhora do Rosário, sempre viemos e tem muita comida. Eu tenho mais 2 irmãos, o caio e o Natan. Gosto de visitar os lugares históricos da cidade, como Pedra Pintada e a catedral Nossa Senhor do Rosário, mas nem sempre podemos ir"</i>
Estudante 11	<i>"Eu me chamo Otávio, tenho 14 anos e nossa família veio do Pará. Tenho mais irmãos e vivemos aqui na invasão,meus pais já fizeram de tudo um pouco, hoje minha mãe recebe dinheiro do governo. Eu gosto da escola e da música no ensino de história e e Geografia, que visitamos muitos lugares da cidade. Eu conhecia Pedra Pintada e a praça do Relógio".</i>

Estudante 12	<i>“Eu sou Anelise, tenho 13 anos, estou estudando no 9º ano, ano que vem já vou para o ensino médio. Gosto de ler um pouco. Nós viemos da roça e meus pais sabem ler pouco, mas na escola aprendemos bastante, eu gosto de vir aqui”</i>

Fonte: Dados da pesquisa

As respostas dos estudantes denotam a vontade de saber mais sobre o seu entorno e ao mesmo tempo elucidam que são protagonistas das suas vivências e localidades, pois reconhecem as próprias identidades e de onde vieram. Isso significa que os entrevistados, mesmo em graus diferentes por turmas (anos de escolarização) reconhecem que pertencem à história local e regional.

Quadro 3: Pergunta 3 e respostas dos 12 estudantes

3) Você se sente sujeito do processo histórico?

Estudante 1.	<i>“Às vezes sim, mas eu não entendo muito ainda, mas como a professora explica nós é que fazemos nossa história, eu sei que ainda vou fazer, mas ainda não sei como. Quando eu leio na escola sobre a vida dos outros eu gosto, eu fico admirado de ver as pessoas fazendo tantas coisas bonitas”</i>
Estudante 2	<i>“Não sei muito bem, sei que na escola sempre aprendemos que para ser alguém precisamos fazer alguma coisa de especial, eu tenho muitos sonhos, sonho em ser uma pessoa importante, mas para isso preciso aprender mais”</i>
Estudante 3	<i>Para ser isso que a senhora perguntou, sujeito da história preciso conhecer a minha história e dos outros, e fazer minha parte na história, não é, ou posso também fazer junto com os outros?</i>
Estudante 4.	<i>“Sim, eu vou fazendo devagarzinho, pois sei que ainda sou criança, precisa muito tempo, mas se faço um pouco já vou fazendo minha vida e dos meus pais. Ainda não posso dizer que sou sujeito”.</i>
Estudante 5	<i>“Eu disse na outra pergunta que ainda não sei muito da nossa história, preciso saber mais, para entender melhor. Sei que todos nós temos um história que se junta com a dos outros”</i>
Estudante 6	<i>“Eu acho que na escola podemos nos sentir sujeitos, pois ela nos ensina tantas coisas, a cultura, a vida dos povos, a ler e a escrever, vamos fazendo junto com a nossa família nossa vida junto com os outros, e podemos nos encontrar ali onde aprendemos tudo”</i>
Estudante 7	<i>“Ainda não sei muito entender, mas gosto de pensar que posso ser autor da minha vida e do meu futuro, vou estudar para isso. Eu sempre estou com as outras pessoas, e converso com elas, isso me ajuda a entender um pouco”</i>

Estudante 8	<i>"Como eu te disse na outra pergunta, quero ser um jogador de futebol, a escola me ensina que tenho que lutar pelo meu sonho, se eu conseguir vou ser sujeito, assim como você fala, mas participando também da vida da escola e dos meus amigos também posso ser melhor"</i>
Estudante 9	<i>"Eu vivo em uma invasão, lá tem pessoas que passam muitas dificuldades, crianças que não tem o que quer, de vez em quando tem atividades no bairro e nós ajudamos, também na escola, quando fazemos estamos sendo sujeitos?"</i>
Estudante 10	<i>"Quando eu faço minha história junto com meus amigos da Escola eu sei que estou construindo a história, a professora já explicou, por isso tem que estudar e se sentir ligado a todos"</i>
Estudante 11	<i>"Gosto de conhecer os lugares da cidade, mas qdo vou parece longe. Queria saber porque somos chamados de cidade da pedra pintada, para ver se tem alguma coisa a ver com a minha história, mas eu sei que vou saber"</i>
Estudante 12	<i>"Não é só as pessoas importantes que tem história, nós temos também, mas é daqui perto, não somos conhecidos muito, mas somos conhecidos na escola, então também posso dizer que sou importante aqui no bairro para meus amigos, não é?"</i>

Pode-se observar pelas respostas observações nas duas turmas 6º ano, duas turmas do 7º ano e uma do 9º ano na disciplina de História na Escola Estadual Professor Ronaldo Marques da Silva na cidade de Itacoatiara/AM que o conceito de sujeito do processo histórico ainda está bastante incipiente, há sim entendimento de que a história se faz no individual e no coletivo e que essa apropriação se dá na convivência na coletividade, mas ainda falta clareza e a ideia de que como se tornar sujeitos da própria História.

Quadro 4: Pergunta 4 e respostas dos 12 estudantes

4) De que forma o ensino de história se relaciona com a realidade (local) que você vive?

Estudante 1.	<i>"Quando a professora explica a história eu entendo que nós também fazemos parte dessa história, mas eu ainda não sei muito se tem a ver onde vivo, tem a ver com a história geral, só quando falado dos povos que viviam no Brasil, eu acho que parece com o povo que aqui vive"</i>
Estudante 2	<i>"Quando a professora fala dos rios nos povos que usavam os rios pra navegar, nós sempre falamos dos nossos rios aqui no Amazonas, o rio Solimões e o Rio Negro, e falamos também do lago que fica aqui pertinho"</i>

Estudante 3	<i>“ A professora explicou para nós do mundo antigo, acho que falou da Grécia, aí eu não entendo muito e acho que não tem muito a ver com a nossa história, mas pode ser que explicou e eu não lembro</i>
Estudante 4.	<i>“ Quando a professora falou da África e dos árabe, ela mostrou que aqui temos muitos árabes que vivem em Itacoatiara, e trouxe fotografias pra vermos, as casas, as comidas deles, então a história antiga também tem a ver com o povo que vive aqui”.</i>
Estudante 5	<i>“Sim, um pouco tem sim, quando a professora explicou de quando os europeus chegaram aqui e tiveram contato com o povo indígena, ela explicou como se estranharam os hábitos de cada um. É igual a nós quando chega o povo de longe e não conhece nosso sambaqui, aqui nossa comida é muito de pesca”.</i>
Estudante 6	<i>“Sim, tem sim, não tanto como eu acho que deveria ter, mas na aula de história disse que muitas das doenças mataram os índios daqui com a chegada dos europeus e até hoje eles ainda sofrem e nós também muitas vezes com doenças que vem de fora”</i>
Estudante 7	<i>“Um pouco acho que não muito , mas muitas vezes fica uma história longe, da minha vida. A professora quando fala do Brasil lá atrás, fala da mineração lá em Minas e do açúcar, sinto falta dela falar do trabalho que tem aqui na cidade de Itacoatiara</i>
Estudante 8	<i>”Um pouco tem, quando a professora fala da colonização portuguesa, falamos do trabalho escravo e como foi passando para o trabalho livre. Ai a professora falou par nós daqui do trabalho e do modo como as pessoas daqui lutaram também”</i>
Estudante 9	<i>“Quando falamos da chegada da chegada dos imigrantes aqui e do nordestinos que vieram para o ciclo da borracha aí sempre falamos nossa diversidade, de povos, acho que tem a ver com a nossa história, porque todos formaram o povo que vive aqui no nosso município”</i>
Estudante 10	<i>“Bem! tem muita história da cidade e a nossa história também que podia ser mais contada, mas quando fala da república, a professora conta das revoltas, da guerra de Canudos e do Cangaço e conta também das revoltas daqui. Eu queria saber mais daqui do nosso lugar”</i>
Estudante 11	<i>“ Um pouco nós falamos, mas nem sempre dá, mas falamos sim. No outro ano que eu estudei falava mais, agora estamos estudando a 1ª guerra mundial, agora não dá”</i>
Estudante 12	<i>“Eu penso que quando estudamos sobre os outros lugares é bom para aprender o que aconteceu e ajuda a gente entender aqui também a nossa história. Eu gosto de saber da cultura dos outros lugares”.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

É interessante que conforme se avança nos anos finais do Ensino Fundamental II os estudantes vão mostrando clareza e a necessidade de estudar história para a compreensão das suas próprias vivências, ao mesmo, tempo denotando a fragilidade de um conhecimento deslocado da produção local e identidades.

Quadro 5: Pergunta 5 e respostas dos 12 estudantes

5) Qual a sua sugestão para a disciplina histórica tornar-se mais atrativa e responder suas expectativas?

Estudante 1.	<i>“Eu gosto das aulas, não sei dizer, eu acho que poderia ser mais com vídeos, com mais imagens para ver tudo, fica mais interessante. Também visitar os lugares é bom, dá mais vontade de estudar, para não ficar só dentro da sala. ”</i>
Estudante 2	<i>Bem! A aula com mais fotografias para a gente ver como foi a história, eu não entendo porque tem muitas datas, e aí me perco nas datas, os assuntos também é meio chato, mas eu tento prestar atenção ”</i>
Estudante 3	<i>“ Eu penso que se tivesse mais gincana e aulas juntas, dá para aprender mais, com figurinhas, pois temos que estudar para ganhar a gincana e aí uma equipe ajuda a outra”</i>
Estudante 4.	<i>“Tinha que ser aula com mais vídeos, eu gosto, entendo mais também, só a professora falando, tem vezes que eu não entendo. Também a gente ajuda com o que temos em casa, podemos recolher revistas para ajudar a entender”</i>
Estudante 5	<i>“Hum! para as aulas de história ficar mais interessante eu acho buscar os vestígios na cidade, com revistas ,loais e usar a internet para pesquisar e nos trabalhos. Também contar a história do nosso bairro é bom”.</i>
Estudante 6	<i>“Essa pergunta eu não sei muito, queria conhecer mais a história daqui, mas eu sei que nem sempre pode, também gosto de jogos, dá para aprender mais com os jogos que contam a História e nós também podemos montar as histórias.</i>
Estudante 7	<i>“Eu gosto como a professora ensina, mais se tivesse como explicar com outros materiais ajuda, porque só falando eu não entendo tudo. E também sair para visitar os locais que tem história é muito diferente.</i>
Estudante 8	<i>“Aqui na escola já tivemos aula com músicas e também quando temos as festas podemos aprender a história dos Festejos de Santo Antônio, Divino, Nossa Senhora do Rosário além de São Mateus que é o padroeiro do nosso bairro”.</i>

Estudante 9	<i>“Olha, usar mais o computador e a internet para a gente pesquisar, e também fazer festival de gastronomia com as comidas e contar a história das comidas e dos nosso hábitos da cidade”</i>
Estudante 10	<i>“AS aulas são boas, mas acho que a aula pode ter mais interação, nós também podemos ajudar com os trabalhos que nós fazemos sobre a mudanças na história, também aprender com outro material que não seja só livro”</i>
Estudante 11	<i>“Não sei explicar muito, porque os assuntos tem muito detalhes e nem sempre consigo entender todos, agora estamos estudando mais o Brasil aí fica mais perto, mas dá para trazer mais perto, eu acho”</i>
Estudante 12	<i>“Para as aulas de história ficar mais interessante pode ser com encenação, teatro. Pode ser mais fácil para entender. E Nós também organizar e participar. As datas são muitas e nem sempre decoramos tudo, mas meu me esforço porque depois vai ficar mais difícil no ensino médio.</i>

Fonte: Dados da pesquisa

As respostas dos entrevistados sobre a prática pedagógica do Ensino de História na Escola Estadual Professor Ronaldo Marques da Silva evidenciam a necessidade de atualização e novas metodologias no espaço escolar, tanto no que diz respeito aos novos recursos didáticos, quanto aos recursos tecnológicos como o uso mais frequente de vídeos para ensinar a disciplina.

CONCLUSÃO

A problemática da proposta foi viabilizada metodologicamente pela análise dos participantes que fizeram parte da pesquisa composta por 4 alunos do 6º ano, 4 alunos do 7º ano e 4 alunos do 9º Anos da Escola Estadual Professor Ronaldo Marques da Silva na Cidade de Itacoatiara-AM. A pesquisa teve como instrumento metodológico o estudo de caso através de questionários, entrevistas individuais com os educandos da citada escola.

Após a observação, os participantes da pesquisa responderam em entrevista focal o questionário com 5 perguntas, direcionado para suas histórias, origens, pertencimento distintos e diversos, todos com cinco perguntas, perguntas que versavam sobre as vivências e subjetividade dos 12 educandos e perguntas (as duas últimas) sobre a im-

portância de relacionar a História local com a história global e de que modo esta perspectivado o Ensino de história e como essa visão pode efetivamente contribuir com a construção das identidades e das memórias dos educandos para que se sintam pertencentes à História.

A pergunta central da pesquisa dessa dissertação foi respondida através do estudo de caso, amostra *in loco* do fenômeno científico através das observações do pesquisador e das perguntas e respostas dos entrevistados, pois o objetivo foi responder a seguinte pergunta: Qual a importância da identidade e da memória na formação dos discentes do ensino Fundamental II no ensino de História em razão da dificuldade encontrada no âmbito da Escola Estadual Professor Ronaldo Marques da Silva na Cidade de Itacoatiara-AM?

Nas respostas dos 12 estudantes pesquisados ficou evidente que o Ensino de História na citada escola ainda precisa atualizar os instrumentos pedagógicos como uso de vídeos, músicas e um projeto voltado para a construção do “álbum histórico: Retalhos de Memórias dos educandos” com vários capítulos ou temas, construído pelas turmas, partindo da história local e que amplie para história do Município e da cultura Amazonense, como uma forma de potencializar o ensino da História Local e as histórias de vidas dos estudantes na cidade de Itacoatiara.

O recurso didático do “Álbum histórico: retalhos de memórias” dos educandos, pode ser pensado como uma alternativa pedagógica e didática para trabalhar com novas fontes históricas, novas metodologias de ensino, proporcionando aos estudantes a oportunidade de construir seu próprio conhecimento histórico, embasado em sua realidade e suas vivências. Além das imagens, o álbum histórico pode também contar com mapas, tabelas, gráficos e pequenas explicações históricas que visam levar os alunos a conhecer os aspectos socioculturais do município, bem como valorizar as suas próprias vivências, origens sociais e étnicas nas quais eles estão historicamente localizados, a região amazonense.

A pesquisa oportunizou acesso às memórias que motivaram a entender o espaço ocupado pelos estudantes no bairro Mamoud Amed ao redor da Escola Estadual Professor Ronaldo Marques da Sil-

va. Daí a importância de continuar a pensar e trabalhar com projetos que contemplem as memórias na formação de identidades dos alunos.

Concluimos que é de salutar que os programas de formação docente sejam flexíveis e que os acessos aos recursos de suporte pedagógicos sejam disponibilizados e apoio técnico para os professores, adaptados às especificidades da região amazônica e mais especificamente, a história local do município de Itacoatiara e dos educandos da escola pesquisada.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. Um quase objeto, algumas reflexões em torno da relação entre história e região. In: DE ANDRADE LEAL, Maria das Graças; FARIAS, Sara Oliveira (org). **História Regional e Local III: reflexões e práticas nos campos da teoria, pesquisa e do ensino**. Salvador: EDUNEB, 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL/MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 1º e 2º Ciclos – História**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **PARÂMETROS curriculares nacionais: história, geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei nº 9.394/96 – **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 20 dez. 1996, Artigo 22.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio: Conhecimentos de História**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CAIMI, Flávia Eloisa. Meu lugar na História: de onde eu vejo o mundo. In: **MEC, Coleção explorando o ensino – História**, volume 21. Brasília: 2010, p. 59-82.

CAVALCANTI, Erinaldo Vicente; ARAÚJO, Raimundo Inácio Souza; CABRAL, Geovanni Gomes, CABRAL, Ramon de Souza. (Orgs). **História: memória, narrativa e ensino na Amazônia brasileira**. São Luís: EDUFMA, 2021

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2009.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2015.

MARTINS, M. L. História regional. In: PINSKY, C. B. (Org.). **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2013. p.135-152.

MINAYO, Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 18ed. Petrópolis: Vozes, 2001

THOMSON, Alistar. **Recompondo a memória: questões sobre a relação entre história oral e as memórias**. Projeto História, São Paulo, n.15, abr. 1997.

ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUH, Sônia. **Repensando o ensino da História**. São Paulo: Cortez, 2003.

VÁSQUEZ. R. R., & ANGULO, R. F. **Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2003.

CAPÍTULO 2

A INFLUÊNCIA DAS ESTRATÉGIAS LITERÁRIAS NAS NARRATIVAS DA HISTÓRIA DAS CRISES ECONÔMICAS OCORRIDAS COM ÊNFASE NA CRISE DO SUBPRIME DE 2008

*THE INFLUENCE OF LITERARY STRATEGIES ON THE
NARRATIVES OF THE HISTORY OF ECONOMIC CRISES,
WITH AN EMPHASIS ON THE 2008 SUBPRIME CRISIS*

Juracy Santana Rodrigues

Doutorando em Estudos de Linguagens
Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Salvador – Bahia
<https://orcid.org/0009-0001-3499-3261>
prof.juracy@gmail.com

Thiago Martins Caldas Prado

Doutor em Estudos de Linguagens – UNEB
Docente na Universidade Estadual da
Bahia – UNEB – Salvador Bahia
<https://orcid.org/0000-0003-4093-6498>

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a importância das estratégias literárias, com ênfase na retórica, nas narrativas que buscaram explicar os acontecimentos que culminaram na crise econômica de 2008. A retórica, entendida como a arte de argumentar e persuadir, é utilizada como ferramenta fundamental para compreender como diferentes discursos foram construídos com a intenção de dar sentido, justificar ou influenciar a percepção pública sobre a crise. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, foram selecionadas e analisadas produções teóricas e narrativas científicas que evidenciam o papel das figuras de linguagem e das estruturas argumentativas na consolidação de discursos com forte apelo persuasivo. A análise parte do pressuposto de que as estratégias discursivas são essenciais para a elaboração

de mensagens que pretendem alcançar o interlocutor de forma clara e convincente. Autores como Gancho (2006) apontam que a verossimilhança é o que confere à narrativa um sentido de verdade, pois os fatos, mesmo ficcionalizados, devem apresentar uma lógica interna. Martins (2021) destaca a profusão de discursos científicos surgidos após a crise e o uso de recursos argumentativos para construir legitimidade. Meyer (2018) reforça a retórica como um processo de negociação entre orador e público, onde se articulam posições, identidades e intenções. Já Krugman (2015) explora os fatores econômicos estruturais da crise, em especial o colapso do setor imobiliário nos Estados Unidos e seus efeitos globais. Dessa forma, o artigo demonstra como as estratégias literárias e retóricas se tornam ferramentas eficazes para interpretar e comunicar eventos econômicos complexos, como a crise de 2008. Ao investigar a construção dessas narrativas, busca-se compreender como o discurso molda a percepção coletiva dos fatos e contribui para o debate público e acadêmico sobre economia, política educação e sociedade.

Palavras-chave: Retórica - Crise econômica de 2008 - Estratégias literárias

ABSTRACT

This article analyzes the role of literary strategies, with emphasis on rhetoric, in narratives that sought to explain the events leading to the 2008 economic crisis. Rhetoric, understood as the art of argumentation and persuasion, is presented as a key tool to understand how different discourses were constructed to make sense of, justify, or influence public perception of the crisis. Through bibliographic research, theoretical works and scientific narratives were selected to highlight how rhetorical figures and argumentative structures contributed to the formation of persuasive discourse. Drawing on authors such as Gancho (2006), Martins (2020), Meyer (2018), and Krugman (2015), the article shows how narrative plausibility and rhetorical negotiation play a central role in shaping meaning and legitimacy. Ultimately, the study demonstrates how rhetorical and literary strategies serve as effective tools to interpret and communicate complex economic events, shaping both academic and public discourse.

Keywords: Rhetoric - 2008 Economic Crisis - Literary Strategies

INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre a influência e efeito das narrativas literárias no processo de convencimento frente às informações disseminadas a respeito dos acontecimentos e fatos que circulavam na sociedade sobre a crise de 2008, bem como a sua aplicabilidade no processo de persuasão presente na retórica do que se pretendia expor, é extremamente desafiador. Pois, a sequência de fatos e o acúmulo de informações pela qual transcorreu o desenrolar desse fenômeno histórico, fez das narrativas literárias o elemento fundamental para identificar, contextualizar e problematizar de forma crítica e reflexiva os diferentes caminhos da retórica na trilha persuasiva na trajetória do ocorrido.

Pois, sendo as estratégias literárias o caminho percorrido pelos elementos que fomentam a prática desse discurso, entende-se que este é um processo que exige argumentos consistentes para melhor conduzir essa prática discursiva e argumentativa por meio de elementos que melhor possam transmitir uma mensagem visando chegar de fato ao sujeito o que se pretende propagar. Assim, No âmbito das discussões teóricas acerca das estratégias literárias empregadas na construção das narrativas históricas, especialmente em contextos de natureza econômica, observa-se que tais narrativas adquirem relevo ao exercerem um significativo poder de persuasão, conferindo verossimilhança aos fatos representados. À luz dos pressupostos da linguística, reconhece-se que as narrativas de cunho literário não possuem, necessariamente, o compromisso de refletir a realidade objetiva. Todavia, a depender das estratégias discursivas adotadas, é possível a constituição de uma realidade simbólica, construída por meio de uma organização lógica e estruturada dos eventos narrados, atribuindo-lhes coerência interna e, por vezes, legitimidade interpretativa.

Considerando esse contexto, mesmo que a argumentatividade dos discursos econômicos possa ser o palco das narrativas literárias em meio a uma cena de disputas pela hegemonia interpretativa a respeito da crise de 2008, por mais que sejam pertinentes para o entendimento dos métodos de produção de verdade na ciência econômica. Prado (2021), argumenta que estudos entre retórica e economia não têm encontrado consenso dentro da comunidade acadêmica e científi-

ca, e isso tem afetado maiores desenvolvimentos e proeminentes fertilidades diante da relação que se poderia estabelecer como contribuição para o campo da economia. Olivier Reboul (2004), ressalta que “a retórica é anterior à sua história, e mesmo a qualquer história, pois é inconcebível que os homens não tenham utilizado a linguagem para persuadir”.

De um modo geral, tais estudos encontram-se ainda muito centrados nas discussões iniciais sobre a validação dessas investigações, onde réplicas e tréplicas acabam concentrando-se nos textos fundadores que despertaram esse tipo de análise em relação aos discursos do campo literário e consequentemente estendendo-se ao campo econômico.

Para tanto, imbuído de entender o percurso persuasivo realizado por meio das estratégias literárias e a sua contribuição no processo de convencimento e persuasão de uma verdade que se pretende estabelecer sobre os acontecimentos em determinados contextos, é que este artigo será desenvolvido com vista nos fatos ocorridos na crise de 2008 e anos seguintes. Assim, torna-se relevante destacar a relação e os procedimentos realizados em torno da organização estrutural de um determinado discurso com o objetivo no poder de convencimento dos fatos. Para melhor compreender esse universo das narrativas literárias é que o referido artigo será realizado.

PONDERAÇÕES ACERCA DA CRISE DE 2008 E SEUS IMPACTOS NO PROCESSO DE CONVENCIMENTO

Considerando o contexto das narrativas que versam sobre a crise econômica ocorrida em setembro de 2008, o sistema bancário norte americano teve uma forte influência na tomadas de decisão, pois, começa a dar sinais que entraria em colapso e consequentemente o Banco Lehman Brothers, um dos mais sólido e antigo banco, declarou falência (KRUGMAN, 2015). Dessa forma, o referido banco fundado em 1850, destacava-se como um dos mais importantes do período anterior a crise econômica que levaria não somente os Estados unidos a uma imensa retração econômica, como a Europa e diversas outras economias do mundo. (TORRES, 2008), pouco tempo depois,

o que era uma retração, evolui-se para uma recessão econômica, causando desemprego e um exponencial aumento da população de rua dos Estados Unidos.

Para Iuri Tonelo (2016), A crise de 2008, tem como foco referencial a quebra do banco de investimentos Lehman Brothers, no entanto, na concepção do autor, a crise está relacionada aos seus antecedentes no qual implica fatores geopolíticos, econômicos, sociais e culturais oriundos das práticas do liberalismo e do modo de produção capitalista e de suas organizações que tem como prisma a teoria do capital. Nesse contexto o autor reflete sobre o sistema capitalista, seus reflexos no mundo globalizado e suas contradições enquanto sistema político vigente.

Na Europa, onde a financeirização do mercado imobiliário alcançou grau parecido com o ocorrido na América, os efeitos também foram devastadores na vida da população. Os reguladores não conseguiram conter essa crise, devido a crença na perfeição da alta regulação do mercado, (KRUGMAN, 2015). Essa falta de regulação, a crença no ‘deus’ mercado adotada pelos neoliberais levou a uma situação econômica muito parecida com que havia ocorrido na crise 1929. (FILHO E SILVA, 2011). Para Paul Krugman (2015), A crise de 2008, está profundamente relacionada com aspectos que abalaram a economia norte americana e o mundo na qual se desenhou como consequência da mesma, na concepção do autor, os males que provocaram a “grande depressão” estavam de volta, Krugman aponta para a falta de reflexão e incapacidade dos mecanismos econômicos reguladores de acompanhar os avanços de um sistema financeiro fora de controle, essa falta de reflexão, possibilitaram aos Estado Unidos e ao mundo, mergulhar na mais grave crise financeira desde a década de 1930. (KRUGMAN 2015)

Antes desse anúncio que deixaria o mundo perplexo, havia ocorrido nos Estados Unidos o fenômeno da financeirização do mercado imobiliário, o sistema bancário criou a modalidade de título de investimento atrelado às hipotecas de alto risco, (subprimes) do mercado imobiliário. (MUNHOZ, 2009).

Esse tipo de título, antes muito atrativo por seu alto retorno financeiro, se desvalorizou, a partir do momento que o FED (Banco

Central Norte Americano) resolve ajustar a taxa de juros da economia, essa medida precipitou o colapso o qual o sistema bancário, juntamente com o mercado de imóveis vinham maquiando a muitos anos. Em 2007, a bolha criada pelos bancos e imobiliárias estourou, e o efeito manada na economia mundial foi inevitável.

Era o início da crise econômica que tomava proporções por toda América do Norte. (MUNHOZ, 2009), conhecida também como crise dos (Subprimes), recessão que abalou profundamente a sociedade americana, também impactou a economia a nível mundial, já que a modalidade de securitização do mercado imobiliário estava disseminada na Europa e em diversos países do mundo. Nesse contexto destaca-se uma série de eventos socioeconômico oriundos da crise como a eclosão de uma bolha no mercado imobiliário nos Estados Unidos, que começa no final da década de 90, era o período da grande recessão que repercutiu nos âmbitos das esferas políticas, econômicas, sociais e culturais (KRUGMAN, 2015).

Do ponto de vista econômico, a referência que se tem, na qual é a pontada como uma das principais causas da crise, está relacionada com o estouro na bolha do mercado imobiliário dos EUA, que se iniciou na década de 90, com a grande expansão da oferta de crédito nos Estados Unidos, com o avanço das tecnologias a utilização da internet, possibilitou por parte do setor bancário o desenvolvimento de políticas de incentivo ao crédito financeiro (KRUGMAN 2015). Seguindo essa linha de raciocínio, todo e qualquer cidadão americano poderia adquirir empréstimo bancário e como garantia e segurança de retorno a devolutiva ao referido banco, era contabilizado um bem que ficaria como empenho numa prática que ficou conhecida como hipoteticação, (SILBER, 2010). Dessa forma, esse sujeito deixaria como garantia um imóvel, caso não pudesse pagar, o banco poderia requerer o imóvel se a dívida não fosse quitada. Assim, uma pessoa poderia realizar vários empréstimos hipotecando o mesmo bem, onde boa parte da população, em particular a classe média, começou a fazer vários empréstimos com imóveis, inclusive à casa própria para adquirir capital e aplicar no mercado imobiliário que não parava de crescer. (KRUGMAN 2010).

Os bancos por sua vez, ofereciam mais empréstimos para atrair cada vez mais clientes, inclusive, até mesmo sem renda com-

provada ou meios para honrar o seu crédito. Assim, a política de crédito por parte dos bancos gerou muitos compradores valorizando os imóveis. Porém, com um contingente muito grande de credores, os juros subiram causando assim a desvalorização dos imóveis. Com o aumento dos juros, os credores acumularam dívidas com valor superior a hipotética.

Diante deste contexto, muitos clientes deixaram de pagar os seus empréstimos e com isso acumulavam cada vez mais dívidas e problemas do ponto de vista econômico. Alguns tentavam renegociar as dívidas deixando o mesmo imóvel como garantia, em contra partida, os bancos emitiam títulos no mercado financeiro com base nas hipotecas. Acreditando que os empréstimos seriam pagos. Os títulos por sua vez, eram vendidos e negociados entre os próprios bancos e instituições financeiras. (MUNHOZ, 2009).

No entanto, devido o aumento dos juros, os credores não conseguiam quitar suas dívidas, por sua vez, o imóvel hipotecado, não correspondia ao valor suficiente para os débitos. Dessa forma, os bancos não recebiam e com isso mergulhavam na descapitalização, com a tentativa de buscar meios de sobrevivência, os bancos começaram a fazer empréstimos uns dos outros numa perspectiva de especulação buscando valorizar os títulos e dívidas. Depois de anos de investimento centrado nessa prática, a bolha estourou e como um efeito dominó, dezenas de bancos faliram e milhares de pessoas ficaram sem suas economias, desempregadas ou desabrigadas. Com a falência dos bancos e perda de confiança que os empréstimos seriam pagos, causou profundo abalo na economia Norte Americana, proporcionando queda nas bolsas de valores a nível nacional e mundial. (KRUGMAN, 2015).

Referente à crise de 2008, vale ressaltar que 12,3% da população dos Estados Unidos vivia em situação de extrema pobreza em 2012, o que correspondia a cerca de 38 milhões de pessoas; revelando um acréscimo de 15%, ou seja, aproximadamente 10 milhões de indivíduos em condições de vida precárias. Segundo Saskia Sassen (2014), esse processo pode ser entendido como uma “expulsão” social provocada pelo sistema financeiro global, que desloca os mais vulneráveis para fora do campo da sobrevivência econômica digna.

Paralelamente, o índice de desemprego crescia de forma acelerada. Em 2006, o desemprego era de 4,4%; já em 2009, atingia cerca de 9,9%, o que representava quase 30 milhões de pessoas desempregadas. Para Joseph Stiglitz (2010), esse salto abrupto é reflexo direto de um sistema financeiro desregulado, no qual os riscos privados são transferidos para o setor público, penalizando as classes trabalhadoras. Paul Krugman (2009) também enfatiza que o desemprego massivo resultante da crise poderia ter sido mitigado com maior intervenção estatal e estímulo econômico, e não com as políticas de austeridade adotadas posteriormente. Juntamente a isto, a renda média das famílias caiu significativamente, e o Produto Interno Bruto (PIB) dos EUA encolheu 2,5% em apenas um ano. Essa retração econômica é analisada por Adam Tooze (2018), que destaca o impacto profundo da crise não apenas no setor financeiro, mas em toda a estrutura produtiva global, causando uma estagnação prolongada nos rendimentos familiares e comprometendo o consumo doméstico como motor do crescimento. A crise também gerou um dos maiores fenômenos de vulnerabilidade habitacional da história recente: o aumento da população em situação de rua. Em 2005, cerca de 750 mil pessoas eram consideradas sem teto; em 2009, esse número saltou para 1,6 milhão de pessoas. Este fenômeno é amplamente discutido por Matthew Desmond (2016), que associa o aumento dos despejos e da falta de moradia à crise hipotecária de 2008, revelando como o colapso financeiro afetou de forma devastadora as famílias de baixa renda.

Para Carlos Marichal (2008), os efeitos da crise de 2008, bem como, suas causas e consequências, perpassam por conjunto de fatores e de mecanismos referentes às crises das democracias liberais de uma globalização econômica ainda preliminar que se situa entre a decorrocada de 1873, e a deflagração da primeira guerra mundial em 1914. Na concepção do autor, para entender o surgimento da crise e seus efeitos na sociedade do capital, se faz necessário um amplo debate de sua origem, seus antecedentes e principais causas e consequências.

Para Jorge Viana Monteiro (2011), a crise de 2008, requer análise ampla de todos os seus dispositivos no que concerne a complexidade da estrutura e organização desses elementos no que tange a regulação econômica e que considere suas estratégias de autoanáli-

se. Nesse sentido, o autor reflete sobre as discussões das implementações das políticas neoliberais para a possível superação da crise e a retomada das economias. Dessa maneira o autor aponta caminhos e sugere um debate mais amplo sobre eficiência ou ineficiência das implementações das políticas de recuperação de uma economia em um mundo globalizado.

Para Syriza Yanes Varoufakis (2018), a principal razão para o surgimento da crise econômica de 2008, está fortemente enraizada na ganância global do setor financeiro, o que ele denomina de “monstruosidade” referindo-se a bulimia que causou o colapso de 2008. Nesse contexto, o autor traz para o centro do debate que no qual se posiciona contra a afirmação que a regulamentação dos bancos é ruim para a saúde financeira. Nesse contexto, o autor reflete sobre a conscientização e de medidas de políticas responsáveis com perspectivas tanto no presente como no futuro.

Segundo Murilo Chaves (2011), no que concerne a crise de 2008, se faz necessário realizar um estudo aprofundado e comparativo das particularidades factuais e institucionais acerca das políticas públicas no que tange a regulação dos mercados especulativos. Para o autor, é de fundamental importância a ênfase das análises aos cenários monetários e financeiros.

De acordo com George Soro (2009), os efeitos da crise 2008, foram devastadores, segundo o autor, não houve uma preocupação por parte do setor financeiro no sentido de reagir antes da bolha estourar, na concepção do autor, sempre que o setor financeiro entrava em crise, medidas eram tomadas na tentativa de resolver os problemas e buscar possíveis soluções. Nesse contexto, o autor sinaliza para a neutralidade e ineficiência de ações que pudessem reverter o colapso financeiro ou pelo menos que, amenizassem os efeitos devastadores da crise de 2008. Dessa forma, o autor, Problematisa os efeitos da crise e a ponta para novos paradigmas dos mercados financeiros e reflete sobre o significado da crise de 2008.

Na visão de Diogo Ramos Coelho (2014), a crise de 2008, foi um evento de proporções imagináveis no qual, colocou a maior economia do planeta em recessão, ameaçou a economia da Europa e se espalhou por diversos países emergentes da Ásia a América Latina. No

entanto, na concepção do autor, a crise financeira ainda é um fenômeno pouco conhecido no Brasil, nesse contexto, O autor, sinaliza para importância da retomada dos debates e das transformações políticas no mundo, apontando caminhos e direcionamento para preenchimento de lacunas que permeiam e obscurecem a compreensão dos fatores que permitiram o surgimento da crise, seus efeitos e suas principais causas e consequências.

AS ESTRATÉGIAS LITERÁRIAS E SUA ENFASE NAS FIGURAS DE RETÓRICA NO PROCESSO DE PERSUAÇÃO

No contexto que abrange as estratégias literárias frente as figuras de retórica, bem como as alegorias presentes em cada figura, que visavam um certo convencimento a respeito do discurso elucidado se constituíam como instrumentos de produção no campo das narrativas e dos discursos que de forma alegórica, através das referidas figuras eram utilizados como enunciados para explicar ou justificar tais discursos que visavam explicitar as causas e consequências da crise de 2008.

No que concerne a esse cenário, várias figuras de retórica surgiram como forma de chamar a atenção do leitor para a construção e produção das diversas narrativas que possibilitaram discussões e debates acerca do estouro das bolhas que permitiu e ocasionou o surgimento da crise financeira em níveis nacionais e globais. Nesse sentido, vários pensadores, historiadores, economistas começaram a produzir os seus discursos com base nessas estratégias, como: a alegoria da mão invisível de Adam Smith, em 1776, que preconizava que as relações socioeconômicas que giravam em torno de interesses particulares e de livre mercado, onde se acreditava que essas práticas contribuíam para a iniciativa privada sem a necessidade de interferência do estado. Dessa maneira, considerado o pai da economia moderna, sua teoria alegórica serviu para ilustrar a explicação dos autos ajustes e das autorre-gulações dos mercados, que serve de suporte às teorias neoclássicas atuais. (PRADO, 2021).

Seguindo essa linha de análise, destaca-se a obra *A Lógica do Cisne Negro* (2007), de Nassim Nicholas Taleb, cuja alegoria se tornou central para a compreensão de eventos imprevisíveis e de alto impac-

to no sistema financeiro global. Taleb argumenta que, fenômenos raros, embora improváveis, podem provocar consequências devastadoras, especialmente quando os modelos econômicos tradicionais não estão preparados para lidar com a complexidade e a incerteza. Nesse contexto, é pertinente também mencionar as contribuições de Hyman Minsky (1992), que antecipou, por meio de sua hipótese da instabilidade financeira, os riscos sistêmicos associados à euforia dos mercados e à excessiva desregulamentação. Ambos os autores oferecem perspectivas complementares sobre as tensões, fragilidades e incertezas que permeiam o mercado financeiro, sobretudo em relação às políticas de investimento voltadas para o setor hipotecário. Como observa Prado (2021), essas análises se mostram fundamentais para compreender as dinâmicas especulativas que culminaram na crise do subprime em 2008, revelando a vulnerabilidade estrutural de um sistema ancorado em expectativas irracionais e promoções arriscadas.

Ainda dentro desse cenário, é pertinente destacar a obra *Alegoria do Efeito Pipoca*, apresentada por Henry Paulson em 2013. O autor, que esteve diretamente envolvido na gestão da crise de 2008 enquanto Secretário do Tesouro dos Estados Unidos, oferece uma análise contundente sobre os fatores sistêmicos que levaram ao colapso financeiro, especialmente no que se refere à crise do subprime. Segundo Paulson, o chamado “efeito pipoca” descreve a rápida e descontrolada propagação dos impactos negativos no mercado financeiro, semelhante ao estouro sequencial dos grãos de milho: um evento inicial desencadeia uma reação em cadeia incontrolável. Para o autor, essa dinâmica está fortemente associada às práticas interligadas e de risco adotadas pelas grandes instituições financeiras globais, impulsionadas por redes complexas de associações bancárias e pela falta de transparência nos ativos. Conforme destaca Prado (2021), tais práticas não apenas ampliaram a exposição ao risco sistêmico, como também demonstraram a fragilidade do sistema bancário diante de choques econômicos, revelando a interdependência entre as instituições e a ausência de mecanismos eficazes de contenção.

A alegoria das bolhas econômicas, desenvolvida por Charles Mackay em 1841, apresentava-se como uma espécie de pirâmide que, segundo o autor, tinha como propósito atrair multidões por meio

do que ele denominou de “loucura coletiva”. Essa metáfora contribuiu para o entendimento dos riscos associados à instabilidade dos mercados, nos quais os ativos passam a ser negociados por valores muito superiores ao seu valor intrínseco, impulsionados por um surto especulativo de caráter coletivo. Conforme observa Prado (2021), os trabalhos de Mackay e sua teoria continuam relevantes, permitindo análises críticas e reflexivas sobre o funcionamento dos mercados financeiros na contemporaneidade.

A tradução hiperbólica da teoria do estoque monetário, promovida por William T. Still (1996) e por Joseph (2008), foi apropriada como uma influente narrativa utilizada para sustentar o discurso inflacionário. No entanto, sob a ótica desses autores, tal prática não deveria ser entendida como uma consequência de distúrbios inflacionários casuais ou irregulares. Ao contrário, eles a concebiam como parte de um sofisticado mecanismo de controle da produção e da circulação de bens em escala global. Assim, segundo essa perspectiva, o controle monetário serviria menos como resposta a desequilíbrios econômicos e mais como um instrumento estratégico de organização do sistema produtivo em escala global (PRADO, 2021).

A alegoria do Minotauro Global, elaborada por Yanis Varoufakis (2011), apresentou os mecanismos de reciclagem de excedentes do comércio internacional, articulados a partir de Washington, que acabaram entrando em colapso. Segundo o autor, esse sistema teve como uma de suas principais causas o elevado grau de financeirização dos fluxos de capital oriundos de diversos países e direcionados a Wall Street. Essa reflexão é compartilhada também por Prado (2021), que corrobora a tese de que a financeirização desempenhou papel determinante na gênese da crise.

Assim, diante das reflexões levantadas ao longo do trabalho dando ênfase aos teóricos e estudiosos da economia que necessariamente precisavam fortalecer os seus discursos econômicos, se apropriaram das figuras de retórica para a produção e fortalecimento de suas narrativas para dar explicações sobre a crise econômica de 2008, bem como, suas causas e consequências e seus impactos em escala nacionais e globais, se faz necessário destacar a importância que as estratégias literárias exerce no processo de persuasão.

No entanto, percebe-se a utilização dessas figuras, não somente para chamar atenção de um determinado público, mas, também como estratégias didáticas, pedagógicas e literárias na tentativa de explicar os fenômenos ocorridos como o estouro das bolhas dos ativos das questões voltadas as hipotecas imobiliárias que desencadearam a referida crise econômica de 2008, conhecida como crise do subprime.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista a análise de contextos vivenciados pela sociedade em determinados momentos da história da economia, percebe-se que importantes terminologias ou arquinarrativas da ciência econômica transcorreram asseguradas por figuras de retórica, figuras as quais interligadas ao discurso econômico de modo persuasivo a influenciarem até mesmo as atuais condições institucionais de gestores no setor econômico ou ainda a demarcarem posições distintas nas discussões sobre a temática buscando por meio do seu discurso certo convencimento do que se desejava expor em meio a tantas indagações.

No tocante ao contexto da temática estudada, o discurso literário presente em cada situação vivenciada teve uma forte influência nas suas singularidades e papel fundamental no entendimento do sujeito a partir das narrativas contextualizadas frente aos fatos ocorridos. Dessa forma, analisando por esse viés, percebe-se que as estratégias literárias estão presentes por toda parte e se faz necessárias no processo de entendimento e convencimento daquilo que se pretende expor sobre determinado contexto com vista no fortalecimento da retórica.

Assim sendo, as análises apresentadas neste estudo, acerca da importância das Estratégias Literárias com ênfase na retórica os seus efeitos frente as narrativas que descreveram as questões que culminaram na crise econômica de 2008; visam contribuir com o entendimento da abordagem em destaque e dos elementos que corroboraram no processo.

REFERÊNCIAS

COELHO, Diogo Ramos. **Mundo em crise: a história da crise financeira, seus impactos nas relações internacionais e os atuais desafios**, Editora: EDU – UNB.2014

CURVO, Raul Murilo Chaves. **Comparação entre as grandes crises sistêmicas do sistema capitalista (1873, 1929 e 2008)** / Raul Murilo Chaves Curvo. – Rio de Janeiro : UFRJ, 2011. 222 p.

DESMOND, Matthew. **Despejados: pobreza e lucro na cidade americana**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Todavia, 2019.

FILHO, F.F. e SILVA, G.T.F. **A crise financeira internacional de 2007-08 e a Grande Depressão**: uma análise comparativa. IV Encontro Internacional da Associação Keynesiana Brasileira (AKB), 3 a 5 de Agosto de 2011, Rio de Janeiro.

FIORIN, José Luiz. **Figuras de retórica**. São Paulo: Contexto, 2014. 205 p.

GANCHÓ, Cândida Vilares. **A narrativa literária**. In: Como analisar narrativas. 9 ed. São Paulo: Ática, 2006.

STIGLITZ, Joseph E. **Queda livre: os bastidores da crise financeira mundial**. Tradução de Donaldson M. Garschagen. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

KRUGMAN, Paul. **A volta da economia da depressão e a crise atual**. Tradução de Cláudia Camargo. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

KRUGMAN Paul, WELLS, Robin. **Microeconomia: uma abordagem moderna**. Campus, 2014.

_____. **Macroeconomia**. 3. Elsevier. 2015

KRUGMAN. Paul. **Economia Internacional**. 10 ed. Pearson. 2015.

_____. **Uma nova recessão? O que deu errado. Como entender a crise da economia mundial**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

MACKAY, Charles. **Delírios populares extraordinários e a loucura das multidões**. Tradução de Pedro Jorgensen Jr. São Paulo: Edi- pro, 2011.

MARICHAL, Carlos. **Nova História das grandes Crises Financeiras: Uma perspectiva global, 1873-2008.** Rio de Janeiro: FGV, 2016. 345 p.

MEYER, Michel. **Questões de retórica: linguagem, razão e sedução. Tradução:** Antonio Hall. Lisboa: Edições 70, 2018.

MINSKY, Hyman P. **Estabilizando uma economia instável.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

MONTEIRO, J. V. **Fundamentos da política pública.** Rio de Janeiro: Ipea/Inpes, 1982

_____. **Como funciona o governo:** escolhas públicas na democracia representativa. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

_____. **Comportamento, formulação de decisões e organização: contribuição de Herbert Simon à Economia. Pesquisa e Planejamento Econômico.** Rio de Janeiro, 9 (1), pp. 261-264, abr. 1979.

_____. **Coordenação e interdependência de atividades na organização governamental. Pesquisa e Planejamento Econômico.** Rio de Janeiro, 9 (2), pp. 505-516, ago. 1979.

MUNHOZ, D.G. **A fragilidade brasileira na crise pós-subprime.** In: Crise financeira mundial: impactos sociais e no mercado de trabalho. ANFIP (Associação Nacional dos Auditores Fiscais da Receita Federal do Brasil). Brasília, 2009. 200 p.

PAULSON, Henry M. **Na beira do abismo: o inside da luta para deter o colapso do sistema financeiro global.** São Paulo: Campus/Elsevier, 2013.

PRADO, Thiago Martins. **A crise de 2008 sob a perspectiva da linguagem.** Salvador: Quarteto, 2021.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica.** 2. ed. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SASSEN, Saskia. **Expulsões: brutalidade e complexidade na economia global.** Tradução de André Fischman. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas.** Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SOROS, George. O novo paradigma dos mercados financeiros: **A crise financeira de 2008 e o seu significado**. Editora; Almedina, 2ª edição, 2009.

STILL, William T. **The Money Masters [documentário]**. Still Productions, 1996. Disponível em: <https://www.themoneymasters.com>. Acesso em: 18 jun. 2025.

TALEB, Nassim Nicholas. **O cisne negro: o impacto do altamente improvável**. Tradução de Natalie Gerhardt. 2. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2008.

TONELO, Iuri. **No entanto, ela se move: a crise de 2008 e a nova dinâmica do capitalismo**. São Paulo, Boitempo, 2021, 288 págs.

TOOZE, Adam. **Crashed: como uma década de crises financeiras mudou o mundo**. Tradução de Cássio de Arantes Leite. São Paulo: Editora Intrínseca, 2019.

TORRES, H.F.S. **A crise financeira e as economias emergentes**. Meridiano 47 n. 100, Nov. 2008 [p. 29 a 31].

TORRES, E. “**Entendendo a crise do subprime**”. Visão do Desenvolvimento, BNDES, n. 44, 2008

VAROUFAKIS, Yanis. **O minotauro global**. São Paulo: Autonomia Literária, 2016.

CAPÍTULO 3

A MUSEOLOGIA COMO PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR EM UMA EDUCAÇÃO AFROCENTRADA

MUSEOLOGY AS AN INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVE IN AFROCENTRATED EDUCATION

Jardel Sousa Inácio Lima¹

Mestrando em Humanidades pela Universidade da Integração
Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB
Licenciatura em História-UNILAB
Bacharel em Humanidades-UNILAB
Redenção - Ceará
ORCID 0009-0007-3648-4659
jardelsousa10@outlook.com

Antonia Karoline Torres Silveira²

Mestranda em Humanidades pela Universidade da
Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Licenciatura em História-UNILAB
Bacharela em Administração Pública -UNILAB
Redenção - Ceará
ORCID 0009-0000-9744-8554
karolinettsilveira@gmail.com

Ériton Luís Vêras Lima³

Mestre Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade da
Integração da Internacional da Lusofonia Afro - Brasileira - UNILAB.
Professor efetivo do Município de Redenção – CE. Vinculado
ao Grupo Interdisciplinar Marxista - GIM/UNILAB/CE.
ORCID 0009-0004-2070-087X
prof.eriton@gmail.com

-
- 1 Mestrando em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Bacharel em Humanidades e Licenciado em História (UNILAB). E-mail: jardelsousa10@outlook.com
 - 2 Mestranda em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Licenciatura em História-UNILAB e Bacharela em Administração Pública -UNILAB. E-mail: karolinettsilveira@gmail.com
 - 3 Mestre Interdisciplinar em Humanidades pela Universidade da Integração da Internacional da Lusofonia Afro - Brasileira - UNILAB. Professor efetivo do Município de Redenção – CE. Vinculado ao Grupo Interdisciplinar Marxista - GIM/UNILAB/CE.

Margarida Lima de Moura Nascimento⁴

Mestranda em Humanidades pela Universidade da Integração
Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB

Redenção - Ceará

ORCID 0009-0005-6802-6607

megglimaunilab@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo analisar a museologia como um instrumento interdisciplinar que promove o conhecimento em comunidades historicamente marginalizadas, resgatando e legitimando suas vivências culturais e suas Histórias. Ademais, aborda o contexto da educação afrocentrada, tanto em ambiente escolar como de produção do conhecimento, posicionando a museologia como um mecanismo necessário para se compreender uma história “invisibilizada” dessas populações, cumprindo um papel necessário na construção de uma educação plural e inclusiva. Utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, com destaque para a análise documental de textos produzidos acerca da museologia e de legislações pertinentes ao presente escrito. Dessa forma, conclui-se que a museologia desempenha um importante e significativo papel na construção coletiva de um patrimônio representativo de populações marginalizadas, como a História africana e indígena.

Palavras-chaves: Museologia; Educação; Interdisciplinaridade; Conhecimento.

ABSTRACT

This article aims to analyze museology as an interdisciplinary instrument that promotes knowledge in historically marginalized communities, rescuing and legitimizing their cultural experiences and histories. Furthermore, it addresses the context of Afro-centered education, both in the school environment and in the production of knowledge, positioning museol-

⁴ Bacharel em Humanidades pela UNILAB-CE - Graduanda em Antropologia pela UNILAB-CE
- Mestranda em Humanidades pela UNILAB-CE. Email: megglimaunilab@gmail.com

ogy as a necessary mechanism to understand the “invisible” history of these populations, fulfilling a necessary role in the construction of a plural and inclusive education. The methodology used was qualitative bibliographic research, with emphasis on the documentary analysis of texts produced about museology and legislation relevant to this paper. Thus, it is concluded that museology plays an important and significant role in the collective construction of a heritage representative of marginalized populations, such as African and indigenous history.

Keywords: Museology; Education; Interdisciplinarity; Knowledge.

1. Introdução

A educação contemporânea em geral, enfrenta desafios constantes para a promoção de práticas de inclusão de populações e comunidades que historicamente foram marginalizadas dos espaços de poder e do controle de sua própria história. Os povos africanos por sua vez, depois de quase três séculos de escravidão e consequentemente da intensa discussão de reparação histórica, que culminou em políticas públicas educacionais, como: a lei 11.645/08 que visa sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar público e privado. Entretanto, mesmo com a implementação da devida lei o ambiente educacional não consegue abarcar a completude dessa temática, incorrendo a generalizações que quando descontextualizadas promovem visões preconceituosas e estereotipadas.

Diante desse cenário de desencontros, silenciamentos e apagamentos, emerge a necessidade de práticas que dialoguem com a vertente interdisciplinar de conhecimento, que auxilie na mitigação dessas problemáticas e combata a fragmentação do saber. Tomando essa perspectiva como caminho possível, a escola poderá se constituir como um espaço privilegiado para a mitigação desses problemas, através de uma aprendizagem de construção e reconstrução do saber que “[...] precisa acompanhar as transformações da ciência contemporânea, adotar e simultaneamente apoiar as exigências interdisciplinares que transversam hoje a construção de novos conhecimentos. [...]” (Thiesen, 2008, p.95).

Esses novos conhecimentos, apresentam a importância da constituição de um saber dialogado com disciplinas, como a história social, a sociologia e a antropologia e consequentemente com a sociedade. Nesse contexto, o campo museológico assume um papel estratégico, visto que os museus, são espaços de memória e reflexão crítica, pois ocorre que de que existe nesses espaços a constante (in) reinterpretação do passado e do presente. Dessa forma, esses espaços se inserem na discussão como um ambiente propício para o diálogo interdisciplinar, no qual a educação escolar pode se amparar para a criação de experiências e diálogos de múltiplas perspectivas, inclusive com uma orientação afro-referenciada.

Nesse sentido, a temática da museologia está intrinsecamente ligada com a interdisciplinaridade. Assim, é inegável a articulação que a museologia tem com outras disciplinas, podemos citar: História, Antropologia, Sociologia dentre outras, o que corrobora com definição de Pimenta (2013, p. 17) sobre interdisciplinaridade que “refere-se essencialmente à relação entre diversas ciências ou disciplinas”.

A museologia, ao atuar na preservação, pesquisa e comunicação do patrimônio cultural e natural, desempenha um papel crucial nessa expansão do campo educativo. Museus e centros de memória, ao invés de serem vistos como meros depositórios de objetos, tornam-se plataformas dinâmicas para a interação com o conhecimento, a história e a identidade local, fomentando o senso de pertencimento e a valorização do território.

Ao abraçar essa perspectiva ampla e integrada, a educação tem o potencial de formar cidadãos mais conscientes, críticos e capazes de atuar de forma transformadora em suas comunidades e no mundo. A museologia, nesse contexto, deixa de ser apenas uma guardiã do passado para se tornar uma protagonista ativa na construção de um futuro educativo mais inclusivo e significativo.

A museologia, integrada a perspectivas subalternizadas. Isso significa reconhecer os museus, e os territórios que eles representam, como espaços de contação de histórias que desconstróem narrativas únicas, valorizando o patrimônio material e imaterial de comunidades indígenas, quilombolas e afro-brasileiras, por exemplo.

Diante desse cenário, problematizamos: qual espaço é relegado à História africana em ambiente escolar?; como se dá a produção desses conhecimentos em África? e por fim analisaremos a museologia a partir de uma vertente educativa que promova uma visão mais inclusiva e afro-referenciada.

2. Revisão de Literatura

2.1. Pela necessidade de uma Educação Afro-brasileira efetiva.

A relevância da Lei 11.645/08, que altera a lei 10.639/03 (que dispunha sobre o ensino obrigatório da História e Cultura Afro-Brasileira, nos ambientes escolares públicos e privados) é inegável. A presente legislação dispõe sobre o ensino obrigatório da História e cultura Afro-Brasileira e Indígena nos ambientes escolares públicos e privados (Brasil, 2008). Seu impacto é notório no reconhecimento da diversidade cultural do país e na promoção das contribuições histórico-culturais destes para a formação da sociedade brasileira.

Diante disso, é correto afirmar que a ampliação da legislação atual reflete a urgência de reconhecer, valorizar e promover a História e a Cultura de povos historicamente marginalizados no ambiente escolar. Como destaca Laureano (2011), essa invisibilidade mantida pelas instituições de ensino está enraizada em uma perspectiva eurocêntrica do conhecimento, que sustenta a ideia de superioridade cultural, política, social e econômica europeia frente a outros povos, considerados inferiores e, por isso, predispostos à subalternização.

Ademais, essa perspectiva acentuou-se por meio da ideia de raça na modernidade. No tocante a isso, Dantas (2015, p.24) salienta que isso acarreta duas consequências significativas: “primeiro, retirou qualquer identidade histórica que fosse singular dos povos ameríndios e africanos; segundo, a nova identidade, com conteúdo racial, colonial e negativo, implicou na exclusão do lugar desses povos na história da humanidade”.

No Brasil, conforme destacado por Laureano (2011) ao longo do contexto histórico-escolar a presença e a importância da população negra foi sistematicamente silenciada e invisibilizada em diversos âm-

bitos. Primeiro, isso se deu pela exclusão do acesso à educação para pessoas negras e, por conseguinte, a exclusão de suas contribuições histórico-culturais de materiais didáticos, perpetuando assim uma lógica eurocêntrica de ensino e aprendizagem.

Nessa conjuntura, é fundamental pensar e refletir sobre a descolonização curricular. Mignolo (2008) aborda que a opção descolonial, rompe com a lógica de conceitos ocidentais, por mais que não ignore os conteúdos que já foram institucionalizados. Nesse sentido, para o autor o pensar descolonial significa entender as dinâmicas por meio da subalternidade frente à hegemonia epistêmica instaurada, em outras palavras, significa pensar fora da lógica de dominação do pensamento ocidental através de histórias e culturas das populações marginalizadas. No tópico seguinte, veremos os desafios e perspectivas dos estudos africanos em sua produção contra hegemônica de conhecimento.

2.2. Desafios e perspectivas contemporâneas dos estudos africanos na produção do conhecimento.

A produção do conhecimento é condicionada aos modos de produção de uma sociedade, e a escola, como instituição central nesse processo, não é neutra. Ela reflete e reforça estruturas socioeconômicas, como o capitalismo nos EUA, que influencia o que é validado e digno de reconhecimento nos estudos em geral (Taiwó, 2016).

Com esse efeito, os estudos contemporâneos sobre ciência africana têm sido afetados constantemente por interesses de produção, que podem ser desde notoriedade de carreira, interesse políticos ou até um fascínio pela África como foco epistêmico de nações europeias. Além disso, as instituições financiadoras priorizam relações geopolíticas, seja como melhorar as relações dos EUA, Canadá com a África visando a exploração continental.

Sobre a suposta neutralidade da ciência, Janara Sousa (2006, p. 150) põe em discussão o questionamento da ideia de desvinculação do conhecimento científico com a política, tendo em vista que:

Todo conhecimento científico é uma ação política. A produção do conhecimento científico dialoga com as neces-

sidades da sociedade e com as próprias necessidades da comunidade acadêmica. Isto é política Ciência que não faz isto dificilmente é reconhecida como ciência. Nas próprias universidades, é preciso um movimento político para se conseguir recursos para uma ou outra pesquisa. Dentro do meio acadêmico brasileiro, existem instituições de ensino que ganham mais recursos que outros. Por quê? Não porque uns produzem um conhecimento melhor que outros, mas pelo simples fato de que as ações políticas de um são mais efetivas que os outros na busca do reconhecimento.

Esse debate demonstra como instituições como a escola e a universidade não são neutras, mas campos de disputa entre poder e reconhecimento. Além disso, outro desafio particular na produção do conhecimento africano, segundo Olufemi Taiwó (2016), seria a idealização dos estudos africanos como “sub-conteúdo da ciência”. Essa marginalização ocorre em virtude de uma visão sobre estudos africanos, como periféricos e, assim, não essenciais para o progresso do conhecimento, especialmente o da ciência política.

No entanto, Táíwò (2016) argumenta que a própria forma como os africanistas conduzem os estudos sobre a África contribui para essa marginalização, como vemos a seguir:

Se os “problemas políticos na África não foram problemas especificamente ou genericamente africanos”, então é necessário perguntar como eles têm sido estudados por africanistas. A resposta simples é que, atacados pelo culto da diferença, os africanistas estudaram problemas políticos e de outras naturezas na África como se eles fossem problemas especificamente ou genericamente africanos. A afirmação de que estes problemas não são especificamente ou genericamente africanos deve representar uma nova descoberta para o Sr. Sklar, pois ele e seus companheiros africanistas passaram suas carreiras pintando a África na caixa “diferente”! (Taiwó, 2016, p.1658)

Essa crítica revela um desafio central para o pensamento afrocentrado pois, ao reproduzir perspectivas que essencializam a África, as invariavelmente perpetuam visões distorcidas. Assim, a escola

assume um papel duplo na importância de uma redefinição curricular quanto na formação de cidadãos capazes de analisar as múltiplas dimensões a respeito dos estudos africanos, sem incorrer em reducionismos para com essa temática.

Para superar essa visão, é crucial compreender as diferenças nos princípios de pensamento. Enquanto os pensadores europeus tendem a se expressar por meio de uma abordagem discursiva, os africanos buscam meios ativos de impactar a realidade por meio de ações concretas, o que se molda por situações sociais e aspirações da coletividade. Isso decorre da forma educacional recebida trazendo a importância da melhoria social em suas comunidades (Assimeng, 2016).

Portanto, conclui-se que a descolonização do pensamento africano requer novos modelos teóricos e culturais que refletem as complexidades e diversidades do continente, promovendo uma epistemologia que respeite as particularidades de cada cultura e as realidades históricas de África. Nesse cenário, discutiremos a seguir como a interdisciplinaridade aliada a museologia social se apresenta como um caminho possível para esse diálogo.

3. Procedimentos Metodológicos, Resultados e Discussão

Procedimentos Metodológicos

Para a realização deste estudo adotou-se a metodologia da pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, com destaque para a análise documental de textos produzidos acerca da museologia social e de legislações pertinentes ao presente escrito. Para Lakatos e Marconi:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por al-

guma fonna (sic), quer publicadas, quer gravadas (Lakatos e Marconi, 2003).

Dessa forma, a escolha por essa abordagem confere densidade teórica e metodológica ao presente estudo, ao passo que possibilita compreender e interpretar criticamente os silenciamentos e lacunas que transpõem os discursos legais e institucionais. Esses discursos, além de refletirem a realidade das instituições, também são responsáveis por produzirem a realidade social do que se pode ser falado, pensado e implementado nas práticas educacionais. Nesse contexto, no presente estudo, utilizou-se autores que abordam a museologia social, discutem as relações étnico-raciais e as legislações pertinentes ao estudo.

3.2. O que é o saber interdisciplinar e qual sua relevância com uma educação museológica mais inclusiva?

A tradição ocidental frequentemente privilegiou o conhecimento científico como única forma válida de compreensão da realidade, Contudo, Sousa (2006) aponta que os saberes coletivos como religioso, filosófico e o próprio senso comum - são igualmente válidos e importantes para uma compreensão integral das distintas realidades presentes. Essa reflexão coloca em privilégio diferentes formas de saber, nisso a museologia em geral constitui como um campo de valorização das múltiplas pluralidades epistêmicas, que compõem sobretudo o contexto de uma educação afro-referenciada, ao oferecer espaços e narrativas que legitimam as experiências e as memórias dos povos africanos e afrodescendentes.

Desse modo, a educação museológica mais inclusiva, busca-se refletir acerca da importância de se pensar o campo escolar de forma mais complexa e integrada. Buscando disponibilizar a população mais do que um espaço, mas um ambiente de conhecimento e que se relaciona com vários outros saberes. Nesse tipo de abordagem, configura-se a interdisciplinaridade, que segundo Carlos Pimenta (2013) aborda que o saber interdisciplinar está ancorado na inter-relação entre as diversas ciências, nos dando um olhar mais sensível de obser-

vação de múltiplas visões sobre o mesmo objeto de análise. Para isso, a promoção do diálogo entre disciplinas é essencial, como notamos no fragmento de texto a seguir:

A interdisciplinaridade relativiza a importância de cada disciplina pelo que cria novas possibilidades de diálogo, de disponibilidade para ouvir o outro, para tentar encontrar na informação que recebemos o que ainda não sabíamos. Esta abertura ao exterior não pode ser analisada adequadamente se ter em conta as idiossincrasias de cada um, mas talvez possamos dizer que a interdisciplinaridade aumenta, naquele que a prática, a probabilidade de maior modéstia e capacidade de diálogo. (Pimenta, 2013, p.139)

O autor ressalta que a interdisciplinaridade não ocorre de maneira espontânea; ela precisa ser intencional e planejada. No contexto dessa discussão, Frigotto (2010) critica à formação fragmentada do conhecimento, argumentando que ela promove um padrão hegemônico de compartilhamento de conhecimento, que representa um obstáculo significativo para o desenvolvimento do trabalho pedagógico interdisciplinar. Portanto, para superar esse entrave é necessária uma produção de conhecimento que não apenas desafie, mas que rompa com a exclusão e alienação epistêmica.

Assim sendo, a interdisciplinaridade mostra-se particularmente relevante para reparar injustiças históricas no campo do conhecimento. Essa dinâmica abarca a necessidade de promover uma visão abrangente do fenômeno educativo, através da integração de situações. É possível entender o saber interdisciplinar como uma forma de se produzir justiça epistemológica, principalmente aos estudos africanos. Salientando a luta por reparação histórica, Vansina escreve que:

Durante muito tempo, mitos e preconceitos de toda espécie esconderam do mundo a real história da África. As sociedades africanas passavam por sociedades que não podiam ter história. Apesar de importantes trabalhos efetuados desde as primeiras décadas do século XX por pioneiros como Leo Frobenius, Maurice Delafosse e Arturo Labriola, um grande número de especialistas não africa-

nos, ligados a certos postulados, sustentavam que essas sociedades não podiam ser objeto de um estudo científico, notadamente por falta de fontes e documentos escritos. (Vansina, 2010, p. 21).

Nesse ínterim, como resposta a séculos de negação, construiu-se a coletânea História Geral da África, através de um conhecimento interdisciplinar entre diferentes ciências e disciplinas, sobre isso o autor escreve que:

O método seguido caracterizou-se tanto pela pluralidade de abordagens teóricas quanto de fontes. Dentre essas últimas, é preciso citar primeiramente a arqueologia, detentora de grande parte das chaves da história das culturas e das civilizações africanas. Graças a ela, admite-se, nos dias atuais, reconhecer que a África foi, com toda probabilidade, o berço da humanidade, palco de uma das primeiras revoluções tecnológicas da história, ocorrida no período Neolítico. A arqueologia igualmente mostrou que, na África, especificamente no Egito, desenvolveu-se uma das antigas civilizações mais brilhantes do mundo. Outra fonte digna de nota é a tradição oral que, até recentemente desconhecida, aparece hoje como uma preciosa fonte para a reconstituição da história da África, permitindo seguir o percurso de seus diferentes povos no tempo e no espaço, compreender, a partir de seu interior, a visão africana do mundo, e apreender os traços originais dos valores que fundam as culturas e as instituições do continente (Vansina, 2010, p.24).

Ao trabalhar com temas afro-brasileiros e indígenas, bem como a museologia social de forma interdisciplinar, os profissionais da educação podem conectar esses conteúdos às identidades dos próprios alunos, valorizando as origens, histórias e culturas que eles trazem para a sala de aula. Essa valorização contribui para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, onde as identidades afro-brasileiras e indígenas são reconhecidas e celebradas em múltiplos aspectos do currículo.

Neste contexto, é necessário compreender a conjuntura educacional de forma integrada e interdisciplinar, percebendo a museolo-

gia, especialmente a social, como um campo de estudo que promove a intersecção de várias temáticas, conforme Cordeiro (2022), se apresenta como um campo do estudo que promove a intersecção de variadas temáticas, com especial ênfase na memória, na expressão afetiva, luta e resistência de populações/comunidades invisibilizadas.

Mediante a essas afirmações e tomando como exemplo a experiência do museu da Maré, inaugurado em 2006 no Rio de Janeiro, os espaços museológicos podem desempenhar um papel como ferramenta de auto afirmação de uma história de cultura e memória da comunidade, transformando a favela em questão como um local que vai muito além das generalizações das violências no local. Chagas e Abreu (2007,p.135) ao estudarem sobre o espaço expõe que “Hoje, o Museu da Maré é uma das principais fontes de estudos sobre a memória e a história da favela”.

Outro exemplo importante de um museu que pode desempenhar um papel preponderante de forma interdisciplinar na educação afro-referenciada é o Museu Afro-Brasil, localizado na cidade de São Paulo. O principal objetivo da instituição versa sobre o combate de estereótipos relativos a população negra:

O Museu Afro Brasil tem como missão precípua a desconstrução de estereótipos, de imagens deturpadas e expressões ambíguas sobre personagens e fatos históricos relativos ao negro, fazendo pairar sobre eles obscuras lendas que um imaginário perverso ainda hoje inspira, e que agem silenciosamente sobre nossas cabeças, como uma guilhotina prestes a entrar em ação cada vez que se vislumbra alguma conquista a qual represente uma mudança ou o reconhecimento da verdadeira contribuição do negro à cultura brasileira.

Dessa forma, a museologia não se limita apenas à preservação de objetos em um acervo estático, ou seja, que não dialoga ou se isenta das discussões e desafios que o ambiente educacional detém. Nesse sentido, a abordagem educacional desses espaços, dispõe de um potencial transformador que reside na capacidade de, através de um saber interdisciplinar, converter objetos históricos em ferramentas

de empoderamento social e revisão crítica dos processos educativos sobre a história e cultura Africana e Afro-Brasileira.

4 Considerações Finais

Portanto, como foi debatido ao longo do presente trabalho, a museologia social desempenha um importante e significativo papel na construção coletiva de um patrimônio representativo de populações marginalizadas, como a história africana e indígena. Outro fator indispensável para essa discussão, é a interdisciplinaridade permitindo a aproximação de diversas ciências e disciplinas de maneira colaborativa, e assim, promovendo uma abordagem que integre as diversas visões.

Além disso, a lei 11.645/08 é essencial para o início desse debate por possibilitar de forma obrigatória o ensino da História e Cultura Afro-brasileira no ambiente escolar. No entanto, o ensino sobre a temática ainda carece de aprofundamentos sobre sua aplicabilidade no sistema educacional, sendo necessário aliar práticas para um desenvolvimento de uma historiografia inclusiva dessas populações.

Não obstante, o modo de produção de conhecimento também impacta diretamente em como são debatidos os estudos africanos, em contexto educacional e social. Ressalta-se que esses estudos sofrem com marginalizações frente a história oficial eurocêntrica, além de serem influenciados com interesses políticos e econômicos dificultando sua projeção global.

Contudo, conforme o discutido aqui, torna-se necessário a descolonização curricular no ensino para uma promoção equitativa das contribuições da História Afro-brasileira. Sob essa ótica a museologia, posiciona-se como um caminho viável para promoção da justiça social e empoderamento de populações, a história que lhes foi relegada.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Emanuel. o museu Afro Brasil. **Comunicação & Educação**, 2010, vol. 15, no 1, p. 125-129.

ASSIMENG, Max. IN: LAUER, Helen; ANYIDOHO, Kofi (organizadores) **O resgate das Ciências Humanas e das humanidades através**

de perspectivas africanas – Brasília: FUNAG, 2016. 4 v. – (Coleção relações internacionais).

BALAGUER, Otávio Pereira. **Profissão Museologia**. *ACAM Portinari*, 2021. Disponível em: <<https://www.sisemsp.org.br/profissao-museologia/>>. Acesso em: 15 setembro. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 10 setembro de 2024.

CARDOSO, Carlos. **Os desafios da pesquisa em Ciências sociais e o papel das organizações acadêmicas regionais em África**. Disponível em: <http://pascal.iseg.utl.pt/~cesa/files/Doc_trabalho/Conf_CarlosCardoso.pdf>. Acessado em: 02.setembro.2024

CHAGAS, Mario; ABREU, Regina. Museu da Maré: memórias e narrativas a favor da dignidade social. **MUSAS–Revista Brasileira de Museus e Museologia**, 2007, vol. 3, p. 130-152.

DANTAS, Luís Thiago Freire Dantas. Cap. 1 - O Eurocentrismo e seus Críticos; Cap. 2 - O Conhecimento da Fronteira ou a Fronteira do Conhecimento? In: DANTAS, Luís Thiago Freire Dantas. **Descolonização Curricular: a Filosofia Africana no Ensino Médio**. 2015. 67 f. Monografia - (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais) – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. p. 19-48. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/41064>>. Acesso em: 13 setembro. 2024

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 41–62, 2010. Disponível em: <[https://e\[1\]revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188](https://e[1]revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188)> .Acesso em: 04 set. 2024.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003

LAUREANO, Marisa Antunes. Ensino de história da África. In: **Revista História & Luta de Classes**, ed. 7, n.12, 2011. Disponível em: . Acesso em: 20 setembro 2024.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <<https://mih.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2023/12/Desobediencia-epistemica.-WalterMignolo-1.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2024.

OLIVEIRA DE ASSUMPTÃO CORDEIRO, T. MEMÓRIA, PATRIMÔNIO E MUSEOLOGIA: : a importância das dimensões sociais. **Revista Espacialidades**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 253–265, 2022. DOI: 10.21680/1984-817X.2022v18n2ID28227. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/espacialidades/article/view/28227>>. Acesso em: 22 set. 2024.

PIMENTA, CARLOS. **Interdisciplinaridade nas Ciências Sociais**. Portugal, Edições Húmus.

SOUSA, Janara. As sete teses equivocadas sobre conhecimento científico:: reflexões epistemológicas. **Ciências & Cognição**, v. 8, p. 143-152, 2006.

TÁÍWÒ, Alúfêmi. IN: LAUER, Helen; ANYIDOHO, Kofi (organizadores) **O resgate das Ciências Humanas e das humanidades através de perspectivas africanas** – Brasília: FUNAG, 2016. 4 v. – (Coleção relações internacionais).

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista brasileira de educação**, v. 13, p. 545-554, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/swDcnzst9SVpJvpx6tGYmFr/?lang=pt> . Acesso em: 09 jun. 2025.

TONET, Ivo. **Interdisciplinaridade, Formação Humana e Emancipação Humana**. Serviço Social e Sociedade, São Paulo, n. 116, p. 725-742, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/GXvFhStx9X44bbqzHJWQNfs/abstract/?lang=pt>> . Acesso em: 27 set. 2024.

VANSINA, A tradição oral e sua metodologia (org) JOSEPH KI-ZERBO In: **HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA • I Metodologia e pré-história da África**.

CAPÍTULO 4

**ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:
A IMPORTÂNCIA DO DIAGNÓSTICO PRECOCE E A
INSERÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NA
EETI MARIA IZABEL FERREIRA XAVIER DESTERRO
E SILVA, LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DE IRANDUBA,
AMAZONAS, BRASIL, NO PERÍODO DE 2023 E 2024**

*STUDENT WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: THE IMPORTANCE
OF EARLY DIAGNOSIS AND INCLUSION IN PHYSICAL EDUCATION
CLASSES, AT EETI MARIA IZABEL FERREIRA XAVIER DESTERRO
E SILVA, LOCATED IN THE MUNICIPALITY OF IRANDUBA,
AMAZONAS, BRAZIL, IN THE PERIOD OF 2023 AND 2024*

Dianna Isadora dos Santos Guimarães Aquino
Universidad de la Integración de las Américas - UNIDA
medce.diannaguimaraes@gmail.com

Arlindo Costa
Pedagogo, Matemático e Biólogo
Doutor em Ciências da Educação
arlindoprof@uol.com.br

RESUMO

Este artigo é recorte abreviado da dissertação de Ciências da Educação na Universidad de la Integración de las Américas UNIDA, intitulada ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A IMPORTÂNCIA DO DIAGNÓSTICO PRECOCE E A INSERÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA, NA EETI MARIA IZABEL FERREIRA XAVIER DESTERRO E SILVA, LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DE IRANDUBA, AMAZONAS, BRASIL, NO PERÍODO DE 2023 E 2024 com o objetivo de averiguar junto aos professores de Educação Física as estratégias utilizadas em relação aos alunos com transtorno do espectro autista inseridos nas aulas com os demais colegas. O conhecimento sobre

educação especial e educação inclusiva, em parceria com a família desses alunos e com os demais professores, é de suma importância para garantir o acesso às atividades conforme o planejamento do componente curricular. Além disso, compete ao professor de Educação Física avaliar o rendimento dos alunos de forma progressiva. Esta dissertação tem um caráter qualitativo, utilizando um estudo de caso em uma escola. Na realidade escolar, os professores devem adaptar suas atividades para integrar os alunos com Transtorno do Espectro Autista, incluindo na disciplina de Educação Física e Saúde. Propõe-se, portanto, investigar o impacto das atividades colaborativas nas aulas de Educação Física para crianças com Espectro Autista que frequentam a educação básica em alguns países. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e de escopo descritivo, utilizando uma entrevista semiestruturada como meio de coleta de informações. Foram entrevistados três professores de Educação Física que ministram aulas para alunos com Transtorno do Espectro Autista. A pesquisa conclui fornecendo dados relevantes que respondem aos pressupostos levantados no início do estudo, confirmando que as atividades colaborativas nas aulas de Educação Física causam, sim, um impacto positivo nos alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Educação Física. Inclusão

ABSTRACT

This article is an abbreviated excerpt from the dissertation in Education Sciences at the Universidad de la Integración de las Américas UNIDA, entitled STUDENT WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: THE IMPORTANCE OF EARLY DIAGNOSIS AND INCLUSION IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES, AT EETI MARIA IZABEL FERREIRA XAVIER DESTERRO E SILVA, LOCATED IN THE MUNICIPALITY OF IRANDUBA, AMAZONAS, BRAZIL, IN THE PERIOD OF 2023 AND 2024 with the objective of investigating with Physical Education teachers the strategies used in relation to students with autism spectrum disorder included in classes with other colleagues. Knowledge about special education and inclusive education, in partnership with the families of these students and with other teachers, is of utmost importance to guarantee access

to activities according to the planning of the curricular component. Furthermore, it is the responsibility of the Physical Education teacher to progressively evaluate the students' performance. This dissertation has a qualitative nature, using a case study in a school. In the school environment, teachers must adapt their activities to integrate students with Autism Spectrum Disorder, including in the Physical Education and Health discipline. Therefore, it is proposed to investigate the impact of collaborative activities in Physical Education classes for children with Autism Spectrum who attend basic education in some countries. for children with Autism Spectrum Disorder who attend basic education in some countries. The research has a qualitative approach and descriptive scope, using a semi-structured interview as a means of collecting information. Three Physical Education teachers who teach classes for students with Autism Spectrum Disorder were interviewed. The research concludes by providing relevant data that respond to the assumptions raised at the beginning of the study, confirming that collaborative activities in Physical Education classes do, in fact, have a positive impact on students with Autism Spectrum Disorder.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Physical Education. Inclusion

INTRODUÇÃO

Na abordagem do problema, considera-se que trazer uma discussão acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas gera inquietações para todos os professores, especialmente para os especialistas da área de Educação Física. Seria possível, nas aulas de Educação Física, adotar metodologias capazes de contribuir para o desenvolvimento das competências necessárias ao efetivo respeito às diversidades e particularidades existentes? A pergunta central desta dissertação é a seguinte: Qual a importância do diagnóstico precoce em alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e sua inserção nas aulas de Educação Física no ensino fundamental II na EETI Maria Izabel Ferreira Xavier Desterro e Silva? Entre as perguntas específicas, foram elencadas: Quais são as dificuldades enfrentadas por alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas práticas de Educação Física devido ao atraso no diagnóstico? Qual é a importân-

cia do acolhimento da família, da escola e da sociedade? O que as políticas públicas estão fazendo a respeito desse problema? Quais são os benefícios que a Educação Física traz para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Enquanto objetivo geral, buscou-se investigar a importância do diagnóstico precoce do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e seus benefícios para a inserção da criança nas aulas de Educação Física.

Na sequência, são apresentados os seguintes objetivos específicos: Ressaltar a importância de observar os sinais do Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos primeiros anos de vida da criança e como isso pode influenciar diversas áreas, inclusive a vida escolar, em especial as aulas de Educação Física; Relacionar a interação da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com a família, os professores e a sociedade; Identificar os benefícios que a Educação Física promove nos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na ótica dos professores; Contribuir para o processo de inclusão das crianças autistas nas aulas de Educação Física Escolar, buscando meios de conhecimento sobre os direitos dos autistas e os deveres dos professores. No que tange à justificativa, esta pesquisa pretende reconhecer a importância do diagnóstico precoce de crianças com TEA e sua inserção na escola, especialmente nas aulas de Educação Física. Deseja-se demonstrar que, por meio da atividade física, alunos com TEA adquirem autoconhecimento das dimensões do movimento corporal, aumentam o equilíbrio e a coordenação motora, além de melhorar a percepção do espaço e do ambiente em que estão inseridos. Dessa forma, pretende-se evidenciar que, através da Educação Física, os processos de aprendizagem do movimento realizados por alunos com autismo se tornam indispensáveis para o seu desenvolvimento motor e cognitivo, tendo em vista que a Educação Física é uma área de atuação que trabalha tanto o corpo quanto a mente.

A Educação Física é considerada uma grande aliada na transformação da rotina de vida dos autistas, pois promove a prática de atividade física e esportiva, podendo gerar efeitos positivos no desenvolvimento motor, cognitivo e social. Como exemplo, podem-se citar os benefícios nos aspectos antropométricos, neuromusculares e metabólicos, despertando o interesse em realizar outras atividades; contribui

também para a socialização e para a saúde psicológica, melhorando a autoestima, a qualidade de vida, as funções cognitivas, o estresse, a ansiedade e o uso de medicamentos.

Em relação ao âmbito familiar, podemos afirmar que a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) começa em casa. No entanto, essa inclusão muitas vezes não se concretiza devido à falta de informação adequada, ao diagnóstico tardio e aos mitos existentes, que acabam criando barreiras quando a família não possui o suporte e a orientação necessários. A informação e a orientação parental são fundamentais para o desenvolvimento da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A família é o primeiro grupo social e desempenha funções que determinarão a formação e o desenvolvimento da criança, seja no domínio afetivo, cognitivo ou psicológico. A família é um suporte de extrema importância para conduzir a aprendizagem e a interação da criança com a sociedade. Portanto, quanto mais cedo a família observar os sinais, melhor será o tratamento e o acolhimento dessa criança.

É importante que a criança com TEA interaja com outras crianças de sua faixa etária, pois é necessário possibilitar o aumento progressivo de experiências de socialização para superar os déficits sociais dessas crianças e, dessa forma, permitir o desenvolvimento de novos comportamentos e conhecimentos (CAMARGO; BOSA, 2009).

O contato entre o aluno com TEA e o professor é desafiador, mas ao mesmo tempo muito gratificante. Para o aluno, isso possibilita o aprendizado de novas habilidades e o desenvolvimento de novas capacidades interativas, tirando-o, de certa forma, do “isolamento”. Para o professor, trata-se de um grande aprendizado de vida e uma lição de amor ao próximo.

1 ARCABOUÇO TEÓRICO

1.1 AUTISMO

Etiologias e diferentes níveis de gravidade. Esse transtorno surge nos primeiros anos de vida e envolve uma perda significativa de comunicação, socialização e capacidade imaginativa (Calegari, Sto-

laruk e Zeni, s/d). Além disso, segundo Assumpção Jr et al. (1999, s/p), “seu aparecimento ocorre antes dos 3 anos de idade, com prevalência estimada de 4 a 5/10.000 e predomínio no sexo masculino (3 a 4 para 1), estando relacionado a fatores pré, peri e pós-natais.”

Embora o termo “autismo” seja antigo, as primeiras descrições do que hoje chamamos de TEA remontam a Kanner (1943) e Asperger (1944), embora não haja dúvida de que pessoas com esse tipo de transtorno sempre existiram. A primeira referência escrita conhecida ao “autismo” data do século XVI, atribuída a Johannes Mathesius, que relatou a história de um menino de 12 anos com autismo severo.

[...] inserida no DSM-V (2013), está pautada no conceito de espectro, utilizado pela primeira vez em 1981 por Lorna Wing para sustentar a tese de que a Síndrome de Asperger fazia parte do mesmo fenômeno descrito por Leo Kanner em 1943, o Autismo Infantil Precoce. Esse conceito condensa em si classificações inteiras da quarta versão do DSM, que compunham o grupo dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) (MAS, 2018, p. 18).

1.2 LEGISLAÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 deu maior ênfase à educação especial. Em seu capítulo V, que trata da educação especial, estabelece (Brasil, 1996): **Art. 58.** Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de ensino escolar, preferencialmente na rede regular de ensino, destinada a oferecer educação a alunos com necessidades especiais: Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializados na escola regular para atender às peculiaridades dos alunos da educação especial; O atendimento educacional será realizado em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns do ensino regular; A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, deve iniciar-se na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. **Art. 59.** Os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com necessidades especiais: Currículos, métodos, técnicas, recursos educacionais e

organização específicos para atender às suas necessidades; II-Terminação específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental devido à sua deficiência, e aceleração para a conclusão do programa de superdotação em menor tempo; III - Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns; IV Educação especial para o trabalho, visando à efetiva integração na vida em sociedade, incluindo condições adequadas para aqueles que não demonstrarem capacidade competitiva para inserção no mercado de trabalho, com articulação junto a órgãos oficiais, bem como para aqueles que possuam habilidade superior em áreas artísticas, intelectuais ou psicomotoras; **Art. 60.** Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão os critérios para a caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e que atuam exclusivamente na educação especial, com apoio técnico e financeiro do poder público. Parágrafo único: o governo adotará, como alternativa preferencial, a expansão do atendimento aos alunos com necessidades especiais na própria rede pública de ensino, independentemente do apoio às instituições mencionadas neste artigo (Brasil, 1996). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 deu maior ênfase à educação especial. Em seu capítulo V, que trata da educação especial, estabelece (Brasil, 1996):

Há uma estimativa de que existam setenta milhões de pessoas com autismo no mundo; no Brasil, a quantidade oscila em torno de dois milhões de autistas. O autismo é uma condição neurodiversa que, em geral, afeta as relações comportamentais, seja na socialização ou na comunicação.

Movimentos civis locais, nacionais e internacionais induziram a construção do projeto que se tornou lei, ampliando e garantindo direitos constitucionais. A lei que regulamenta o autismo estabelece novas práticas de ensino com a intenção de atender às especificidades de cada indivíduo, proteger contra abusos os alunos que constituem seu público-alvo e garantir o direito à educação para todos. A lei também incorpora aspectos relacionados aos direitos da pessoa com autismo,

incluindo aqueles referentes à educação, que estão descritos desde 2012 em uma lei específica para regulamentar o TEA, garantindo, portanto, seus direitos prioritários, conforme descrito no Art. 2º.

I – A intersetorialidade no desenvolvimento das ações das políticas para o atendimento à pessoa com o transtorno do espectro autista.

V – O estímulo à inserção da pessoa no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as

disposições da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

VI – O incentivo à formação e à capacitação dos profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como dos pais e responsáveis (BRASIL, 2012).

A Lei nº 12.764, de 2012, também conhecida como Lei Berenice Piana ou Lei Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Autismo, visa reforçar a integralidade física e moral, a segurança, o lazer, a proteção contra abuso e exploração, além do acesso a ações e serviços dedicados à saúde, assim como ao acesso à educação e ao ensino profissionalizante.

Por conseguinte, após a sanção da Lei do Autismo, houve um aumento na procura por vagas nas escolas públicas regulares, em razão das novas ações políticas, que determinam:

Além dessa perspectiva, Camurça refuta seu pensamento ao afirmar que:

As Diretrizes Nacionais da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, conforme o disposto em seu art. 1º, esclarecem que os sistemas de ensino devem matricular alunos com necessidades inclusivas em classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertada na sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Nesse sentido, as ações políticas para a educação

especial destacam que os alunos com deficiência devem ser matriculados nas instituições de ensino regular em todos os níveis, com direito à educação de qualidade. Por isso, o AEE assume um papel importante para a educação inclusiva (CAMURÇA, 2022, p. 67).

Sendo assim, subentende-se a partir das falas de Camurça que a escola, o gestor e o corpo docente precisam abraçar o aluno autista e incluí-lo no sistema de ensino, para que ele possa receber os conteúdos necessários para sua evolução educacional, social e comunicacional.

Aos pais, responsáveis e familiares, há um certo alívio ao saber que existe uma lei que protege e insere o aluno autista no sistema público de ensino. Quem convive com o autista conhece bem suas limitações em comunicação, interação social e comportamento restrito. É dentro dessa tríade que se configura o autismo, e identificar tais limitações é imperativo. Como afirma Teixeira:

As observações de Teixeira destacam o quanto ainda é deficiente o cenário de diagnóstico do autismo. De certa forma, isso implica diretamente no processo de interiorização de conteúdos educacionais por uma criança autista, que, para todos os efeitos legais, é considerada com deficiência e, portanto, precisa de acompanhamento para um desenvolvimento satisfatório. Contudo, se o diagnóstico não for feito antes da criança ser matriculada na escola, a aprendizagem pode não ser adequada. A partir disso, surge a inegável necessidade de inclusão dos alunos com TEA.

O MEC (Ministério da Educação), embora busque implementar as leis que amparam o autista, não prevê nenhum método de ensino específico para regulamentar a técnica a ser usada em sala de aula para os alunos incluídos na educação regular.

É indubitável que diretrizes específicas contribuiriam para a criação de um projeto de inclusão adequado para os alunos com TEA, considerando os diversos graus apresentados por alunos distintos. Há casos em que não é possível incluir um aluno autista na rede regular de ensino, apesar do desejo da classe educacional e familiar de que todos os autistas, em seus diversos graus, sejam inseridos no ambiente escolar junto com as demais pessoas. No entanto, às vezes isso não é possível devido à severidade do grau de autismo.

1.3 EDUCAÇÃO FÍSICA E AUTISMO

O direito de acesso à educação é um direito constitucional e, sobretudo, um exercício de cidadania. Qualquer pessoa, independentemente de sua condição física, psicológica, moral, econômica e social, tem o direito, garantido pelo Decreto nº 6.094/2007, de usufruir da educação nos espaços municipais, estaduais e federais (BRASIL, 2007).

Por meio da prática esportiva, as crianças são submetidas a situações reais de convivência interpessoal, respeitam as regras do futebol, respeitam os outros, e enfrentam situações de perda e ganho no jogo. Ou seja, permite-se que a criança se desenvolva emocionalmente.

Assim, como valor para o professor, ao mesmo tempo organizador de aulas teóricas e práticas, deve-se pensar em aproximar os alunos para que participem, se sintam importantes na escola, e desenvolvam maturidade, respeito ao próximo e uma melhor convivência. Isso fortalece a Educação Física.

Podemos entender, portanto, que, na escola, as aulas desta disciplina não devem focar apenas nos aspectos físicos. Elas também devem estar atentas aos movimentos, de forma a irem além do objetivo dos estímulos de desempenho físico, adotando uma perspectiva de formação cidadã e de expectativa quanto ao comportamento mais cooperativo e participativo.

A Educação Física continua a confirmar seu papel colaborativo no desenvolvimento integral da criança, preparando um ambiente rico para discussões e reflexões sobre os vários conflitos que ocorrem no contexto escolar. A seriedade do educador é fundamental nesse processo, pois ele deve reconhecer seu papel como conselheiro no desenvolvimento do caráter dos alunos, servindo como modelo e referência em suas interações.

O TEA) na escola afeta três elementos fundamentais para o processo de aprendizagem: a cognição, que inclui desempenho cognitivo e acadêmico; o comportamento, que se refere a comportamentos sociais, uso da linguagem, estereótipos, etc.; e, finalmente, as habilidades motoras finas e grossas. Estudos têm demonstrado que essas habilidades tendem a ser atípicas e/ou a apresentar desenvolvimento retardado, o que será objeto deste estudo.

1.3.1 Atividade Física em Estudantes com TEA

A Atividade Física (AF) regular é essencial para manter e promover a saúde e o bem-estar de toda a população. No entanto, isso pode ser desafiador para pessoas com TEA, especialmente para crianças, uma vez que, como mencionado anteriormente, elas apresentam baixos níveis de desenvolvimento motor e dificuldades no planejamento, generalização, bem como nas atividades de autocontrole.

Crianças com TEA que praticam 60 minutos de AF duas vezes por semana durante um determinado período conseguem melhorar suas habilidades motoras e sociais. Estudos como os de Hillier, Murphy e Ferrara (2011) explicam que a prática de exercícios físicos pode reduzir os níveis sanguíneos de cortisol, o que, por sua vez, diminui a ansiedade e o estresse.

Por meio dessa disciplina, os professores de Educação Física podem: Implementar atividades inclusivas, oferecendo oportunidades para que as crianças desenvolvam suas próprias habilidades e possam avaliar e praticar diferentes modalidades esportivas adaptadas, trocando sensações, ideias e emoções expressas por outras pessoas através da experiência corporal proporcionado pelo movimento; Compreender e saber educar pessoas com limitações funcionais; Promover a inclusão por meio do esporte, sem discriminar as pessoas, alcançando o respeito pela diferença e incentivando uma orientação mista; Empregar a aceitação e o respeito focados em crianças com limitações funcionais, por meio da empatia; Reconhecer os benefícios da normalização e integração de pessoas com limitações funcionais, utilizando as atividades físico-esportivas como meio de integração social; Promover a educação em atividades físico-esportivas e a igualdade social.

A habilidade motora é desenvolvida no aprendiz à medida que ele melhora seus resultados, dependendo do momento específico.

O início do Ensino Fundamental I e da Educação Infantil é a etapa mais importante para as crianças desenvolverem e aprimorarem suas habilidades motoras. Por isso, é um dos objetivos mais importantes que o professor de Educação Física deve propor, aproveitando a disposição dos alunos para colocar em prática exercícios sim-

ples que facilitem o desenvolvimento físico, recreativo e/ou esportivo. Dessa forma, as crianças serão capazes de se relacionar de maneira satisfatória com o mundo ao seu redor.

As habilidades motoras são comuns e gerais, servindo como base para o aprendizado posterior de outras habilidades mais específicas e complexas. Essas habilidades básicas são chamadas assim porque são desenvolvidas em todas as disciplinas, foram essenciais para a sobrevivência e continuam a ser uma parte crucial no acompanhamento de diversas aprendizagens motoras. Portanto, pode-se afirmar que as habilidades motoras básicas influenciam positivamente a vida ativa de qualquer criança, tornando mais fácil para ela obter o controle dos movimentos humanos elementares, gerando satisfação física, social e psicológica.

Para organizar essas competências, elas podem ser classificadas em dois grupos: As habilidades motoras que se baseiam na locomoção, nas quais encontrar os diferentes movimentos relacionados ao uso do próprio corpo sendo essencial no ser humano. Neste bloco estão os vários movimentos naturais (correr e caminhar), movimentos formados que são realizados fora de outros naturais, (rítmicos, sustentando algumas partes do corpo, por exemplo casais, etc.), saltos (verticais e horizontais) e giros (eixo transversal, eixo vertical, sagital). Também é possível incluir o arremesso como uma capacidade genérica que se desenvolve a partir da evolução das habilidades de manipulação natural. Modelos manipulativos são essenciais para o crescimento da criança, pois constituem a base para o aprendizado de técnicas esportivas subsequentes e também facilitam a interação com objetos, permitindo que as crianças os conheçam e explorem.

A área de Educação Física no Ensino Fundamental I e II pode, sem dúvida, se tornar uma das melhores ferramentas para reverter essa situação. As aulas devem ser planejadas e realizadas com o objetivo de promover a prática de atividades físicas entre os alunos, criando hábitos que duram a vida toda. Vários estudos demonstraram que experiências positivas e a motivação de crianças e adolescentes nas sessões de Educação Física determinam sua intenção de praticar AF e permanecer fisicamente ativos.

A área da Educação Física centra-se fundamentalmente no desenvolvimento de comportamentos motores, ao mesmo tempo que são desenvolvidos aspectos cognitivos, comunicativos, expressivos, sociais e afetivos. Ao trabalhar com alunos, muitas vezes a abordagem na área da Educação Física precisa ser diferente. Como sabemos, na Educação Física existem blocos de conteúdos que devem ser trabalhados por todos os alunos durante o ano letivo. Portanto, seria necessário adaptar esse método, incluindo mais jogos relacionados ao conteúdo na área de “brincar”, além de realizar mais de uma atividade por sessão. Dessa forma, a turma seria organizada em grupos, e cada grupo começaria em uma área, variando conforme a orientação do professor. Assim, os alunos com TEA não ficariam fixos em nenhum grupo, tendo a liberdade de se deslocar para a zona que mais lhes agrada, sem precisar mudar de lugar quando o apito soar.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e de campo, com abordagem no grupo focal. A natureza da pesquisa foi do tipo exploratório-descritiva, considerando a necessidade de conhecer melhor o campo estudado, antes de descrever procedimentos e levantar questões pertinentes à temática investigada. A abordagem metodológica desenvolvida nesta pesquisa foi fundamentada à luz do referencial qualitativo. O escopo é de natureza descritiva e propõe-se a uma compreensão particular e profunda dos fenômenos sociais em questão.

A proposta é trabalhar de acordo com os pressupostos da Pesquisa Social, refletindo aspectos do desenvolvimento e da dinâmica social.

Esta revisão é um estudo exploratório do tipo estudo de caso. No entanto, segundo Gil (2017), as revisões bibliográficas são a forma mais comum de pesquisa exploratória, embora, em algum momento, a maioria das pesquisas científicas passe pela fase exploratória, à medida que o pesquisador tenta se familiarizar com o fenômeno que pretende estudar.

Em relação ao seu enfoque, esta pesquisa pode ser classificada como qualitativa e descritiva. De acordo com Gil (2014), uma pesquisa pode ser considerada qualitativa em virtude de suas caracterís-

ticas. No aspecto qualitativo, a pesquisa responde a questões muito particulares, sendo o lugar da intuição, da exploração e do subjetivismo. Ou seja, busca-se o significado das ações e relações humanas.

O grupo amostral foi composto por três professores que atuam na Educação Física na Educação Básica.

A Escola Estadual de Tempo Integral (EETI) está localizada na Rodovia Carlos Braga, S/N - Km1, Zona Rural da cidade de Iranduba/AM. A escola recebeu o nome da Professora Maria Izabel Ferreira Xavier Desterro e Silva, que tinha uma imensa paixão pela música e pelo ensino do piano. Nascida em Manaus, em 25 de março de 1929, ela foi criada em uma família amazonense de tradição artístico-musical, iniciando seus estudos de piano aos cinco anos de idade. Foi uma excelente profissional da educação, e, em sua homenagem, a escola foi batizada com seu nome.

Dando ênfase à pesquisa qualitativa, que, segundo Richardson (1999, p. 90), “pode ser considerada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados”, e à pesquisa quantitativa, na qual os resultados podem ser quantificados.

A coleta de dados foi realizada por meio de uma entrevista estruturada, elaborada pela própria pesquisadora, com cinco professoras. A entrevista estruturada é um guia elaborado que permite ao entrevistado expressar sua opinião de acordo com seu ponto de vista. Para Mattos (2013, p. 23), “a entrevista não estruturada é aquela em que é deixado ao entrevistado decidir-se pela forma de construir a resposta”. Nesse tipo de técnica, o entrevistado tem a liberdade de escolher como irá construir seu conceito sobre o tema proposto.

O tipo de entrevista utilizado foi o semiestruturado, devido ao seu caráter flexível e planejado, o que permite adaptação ao entrevistado e ao contexto em que ocorre.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 RESULTADOS

3.1.1 Perguntas:

Você possui ou já possuiu alunos com TEA nas turmas em que leciona? Se sim, quantos? R1= Sim. Tenho um aluno com TEA em Atletismo. R2= Sim. Tenho um aluno com TEA em Atletismo. R3= Sim. Um em cada turma. Há quanto tempo você leciona ou por quanto tempo lecionou para esses alunos? R1= Leciono há 30 anos e em todo esse tempo, só tive esse aluno de atletismo. R2= Leciono há 1 ano. R3= Há um ano.

Qual a idade destes alunos e em quais turmas eles estão matriculados? R1= 17 anos - 1ª série do Ensino Médio. R2= 16 anos - 1ª série do Ensino Médio. R3= 15 e 17 anos - 1ª série do Ensino Médio). Além do contexto escolar, você atua ou atuou com alunos com TEA em outros espaços? Quais e em qual período? R1= Sim, entre 2021 e 2023. R2= Não. R3= Atuei somente em contexto escolar.

Fale sobre a sua trajetória profissional na atuação com alunos com TEA: R1= Tenho apenas um aluno no Projeto de Atletismo que realize atividades com ele. Ele consegui acompanhar as atividades pedagógicas conforme suas limitações. R2= Com o auxílio dos professores de apoio consigo interagir com o aluno, principalmente através do esporte. R3= Conheci esse transtorno de frente quando entrei na universidade, pois ela tem projetos para pessoas com deficiência, e isso me deu mais oportunidade de conhecimento sobre o tema.

Comente sobre a sua percepção acerca da participação dos alunos com TEA nas aulas de Educação Física: R1= Cada aluno tem suas peculiaridades e suas limitações em relação as execuções dos exercícios, pois são muito técnicos, é necessário ter um olhar criterioso e carinhoso para com eles. R2= O aluno participa com um grande nível de satisfação das atividades propostas. R3= Alunos muito participativos, carinhosos, mas, apesar de algumas dificuldades motoras são bastantes esforçados para obter sucesso na execução das atividades.

Você observa diferenças ou dificuldades no desenvolvimento das aulas nas turmas que possuem alunos com TEA? Se sim, de que forma percebe isto? R1= Sim. Existem diferenças grandes, no primeiro momento dizem que entendem a atividade, mas ao executar fazem de forma errada, é nesse momento que notamos a diferença. R2= Não acompanho diretamente as aulas dos demais professores, mas acompanhando os relatórios consigo visualizar o desempenho do desenvolvimento do aluno. R3= Sim, através da execução do movimento ministrados consegue-se observar tais diferenças e dificuldades.

Você utiliza algum tipo de estratégia para estimular a participação dos alunos com TEA em suas aulas? Se sim, qual(is)? R1= Sim. Procuro executar a atividade prática demonstrando visivelmente a forma de execução, e na maioria das vezes, dá certo. É notável a facilidade quando conseguem a executar corretamente. R2= Sim. Elaboro atividades em que o aluno venha participar com todos ou com a maioria dos alunos. R3= Sim. Atividades mais interativas

Como ocorre a resposta dos alunos com TEA, do ponto de vista atitudinal, às atividades propostas em suas aulas? R1= No meu caso, que trabalho com o Projeto de Atletismo, sempre é muito positivo, especialmente porque temos competição prevista para esse público. R2= Ocorre de maneira satisfatória. R3= Ótimas. Amam a Educação Física.

Você percebe preferência ou um melhor engajamento dos alunos com TEA em alguma(s) atividade(s) que você propõe nas aulas? Se sim, cite exemplos: R1= Sim.

R2= Sim. O aluno participa com perfeição nas aulas de voleibol e badminton R3= Sim, atividades em grupo, colaborativas ou quando faço adaptação incluindo personagens.

Você considera que as aulas de educação física escolar favorecem o desenvolvimento de aspectos como a interação social, a comunicação e as mudanças nos comportamentos restritos e repetitivos, comumente observados nas pessoas com TEA? De que forma você observa isto? R1= Lançamento de Peso e de Dardo, Salto em Distância, nas Corridas. R2= Sim. As aulas permitem e favorecem a interação entre os alunos. R3= Com toda a certeza. Observo através da participação e do ânimo nas práticas das atividades.

Em termos das interações sociais e da comunicação, de que forma acontecem entre o aluno com TEA, seus colegas e o professor durante as aulas de Educação Física? Observa mudanças no decorrer das aulas (semestre/ano letivo)? R1= Normalmente acontece. Sabendo sempre passo orientações aos demais alunos sobre o aluno com essas dificuldades que está presente no Projeto. R2= Durante as aulas, a comunicação e a socialização acontecem naturalmente de acordo com as aulas propostas. R3= Não tenho problemas de comunicação

Você observa mudanças em outros aspectos do desenvolvimento dos alunos com TEA a partir da participação nas aulas de Educação Física? Se sim, cite exemplos: R1= Sim. Vejo o interesse pela prática do esporte, pois sempre está perguntando sobre os dias de treinamento e os dias das competições. R2= Sim. Irritação, agressividade e ansiedade. R3= Não

Você acredita que a comunidade escolar (gestores, professores, alunos, familiares e funcionários em geral) contribuem para a inclusão destes alunos no contexto escolar em que você atua? De que forma? R1= Sim. Afinal, todos fazem parte da formação educacional dentro de suas áreas, tendo um olhar pedagógico para melhor atender as necessidades desses alunos. R2= Precisamos avançar nessa contribuição para a inclusão. Muitos professores não conhecem essa realidade autista, e não buscam se aperfeiçoar nesse contexto. R3= Apesar de existir sal de recursos, ainda falta muita contribuição e trabalhos na área.

Comente sobre aspectos da sua formação acadêmica para o trabalho com alunos com TEA? R1= Não tenho formação, apenas tenho formação em licenciatura em Educação Física, porém foram abordados temas importantes, sobre casos especiais na área educacional. R2= Na formação acadêmica não foi aplicado o tema. R3= Ainda busco estudos e o melhor meio de trabalhar para o melhor desenvolvimento do aluno. Você gostaria de acrescentar ou destacar algo antes de encerrarmos a entrevista? R1= Destaco que é muito relevante informar a esses profissionais que eles também são peças importantes nesse processo educativo. R2= Formação Continuada e aplicação com qualidade com nossos alunos R3= Importância da Formação Continuada.

3.2 AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Constatou-se que as atividades realizadas pelos alunos nas aulas de Educação Física trazem muitas melhorias no seu desenvolvimento motor. Em algumas crianças, essas melhorias no desenvolvimento motor demoram mais a ocorrer e exigem maior atenção. Segundo as respostas obtidas, a área da Educação Física foca-se principalmente no desenvolvimento de comportamentos motores, ao mesmo tempo que são desenvolvidos aspectos cognitivos, comunicativos, expressivos, sociais e afetivos.

Evidenciou-se, pelas respostas, que as aulas de Educação Física têm como objetivo desenvolver o comportamento das pessoas com necessidades especiais para melhorar sua interação com o meio em que vivem. Diante disso, é fundamental a intervenção em crianças com autismo, para que não permaneçam com problemas cognitivos, psicomotores e afetivos.

Os professores destacam a importância da autonomia, entendendo que, à medida que o nível de TEA aumenta, a autonomia diminui. Por outro lado, os professores entrevistados mencionam que, em um nível mais elevado de TEA, muitas dificuldades são geradas na condução da turma, o que implica a necessidade de dedicar menos tempo de trabalho aos demais alunos, já que o foco principal recai sobre os alunos com TEA. Isso está de acordo com as atividades colaborativas, uma vez que, quanto menor o nível de TEA da criança, mais fácil se torna a aplicação desse tipo de atividades.

Para os professores entrevistados, o diálogo, a mediação pedagógica, assim como a compreensão dos processos de desenvolvimento, exigem sensibilidade, paciência, audácia e confronto com o novo, o desconhecido, e, sobretudo, a crença no potencial de todos os alunos.

O processo de Educação Física adaptada para crianças autistas tem sido caracterizado por uma abordagem generalista, que não permite um atendimento personalizado em sua diversidade. O potencial da Educação Física adaptada como contribuição para o desenvolvimento integral desses alunos não têm sido adequadamente explorado.

De acordo com o que foi mencionado pelos entrevistados, todos referiram-se aos seguintes pontos: respeito mútuo dentro e fora

das atividades, a fim de alcançar a harmonia em sala de aula e facilitar o processo de adaptação dos alunos com TEA. Da mesma forma, o aluno é gradativamente incluído nas atividades colaborativas, garantindo que se familiarize e se sinta seguro, por isso é necessário prepará-lo para permitir a interação com seus colegas.

Para os professores, as atividades colaborativas são fundamentais no ambiente do autismo, pois é uma fase que exige a participação de outras pessoas, sejam elas crianças ou adultos.

Os professores mencionam que a adaptação do espaço e dos materiais com base nas necessidades dos alunos com TEA também ajuda a fortalecer a confiança entre professor e aluno. Isso contribui para a segurança do aluno ao realizar atividades colaborativas, incentiva a participação e a inclusão, e minimiza as possibilidades de rejeição, esgotamento emocional ou descompensação por parte do aluno com TEA.

Os professores concordam que o planejamento das atividades deve ser realizado previamente. No entanto, é fundamental conhecer primeiro o aluno para estabelecer um estilo de ensino adequado, adaptando todas as atividades de acordo com suas necessidades.

De acordo com os dados coletados, pode-se constatar que, para o correto desenvolvimento da criança com TEA, é necessária uma grande rede de apoio profissional e emocional de todos os professores. Os três professores concordam que é importante conhecer o aluno com TEA em relação às suas características, gostos, habilidades e limitações, para estabelecer um vínculo com a criança.

CONCLUSÃO

Respondendo ao primeiro objetivo, nota-se que há um predomínio de mudanças nas atividades da aula de Educação Física quando o grau de TEA está mais avançado. Um ponto que se destaca é a autovalência do aluno. Quando falta ao aluno essa qualidade, é necessário destinar mais tempo para ele e, consequentemente, realizar atividades individuais estruturadas e concisas. Mesmo assim, não se garante que a atividade será um sucesso, pois depende muito do humor do aluno. Portanto, o professor deve adaptar as atividades aos seus gostos e interesses.

Quanto ao segundo objetivo, foram encontrados indícios de que as atividades colaborativas causam um impacto positivo nas crianças com TEA, tanto nos aspectos físicos, psicológicos e sociais, como aludido nos estudos de No entanto, os resultados desta pesquisa acrescentam que a intencionalidade é um fator muito importante a se considerar para incentivar o desenvolvimento dos alunos com TEA, pois é o próprio aluno quem deve manifestar interesse pelo esporte, e não ser imposto por alguém de fora.

Em relação ao terceiro objetivo, pode-se afirmar que, após a análise das respostas dos três entrevistados, determina-se que, para o aluno com TEA se adaptar às atividades e ao desenvolvimento psicossocial, alguns aspectos devem ser levados em consideração, principalmente um ambiente seguro, onde ele possa se desenvolver e se sentir confortável realizando qualquer tipo de atividade. Outro fator que influencia, e que foi mencionado, é que a Educação Física é uma forma de intervenção pedagógica que contribui para a formação integral de meninos, meninas e adolescentes por meio do desenvolvimento de suas habilidades motoras e corporalidade.

De um ponto de vista mais amplo, a Educação Física não se limita a atividades físicas que envolvem movimentos, habilidades motoras, jogos, recreação e esportes; ela também engloba valores e atitudes que, muitas vezes de forma inconsciente, contribuem para o desenvolvimento das pessoas, como empatia, solidariedade, tolerância, além de habilidades como comunicação, resolução de problemas, autoconhecimento, raciocínio e o uso de habilidades sociais. Essa disciplina é uma ferramenta que permite à criança desenvolver-se de forma integral, interligando a parte cognitiva, física e socioafetiva.

Por outro lado, a área da Educação Física se apresenta como a pedagogia dos comportamentos motores, deduzindo-se dessa ideia a sua finalidade educativa, utilizando o movimento como meio: “educar através do movimento”. Isso implica que, além de a maior parte dos conteúdos visar o desenvolvimento de habilidades e competências, não podemos esquecer o desenvolvimento integral da personalidade do aluno e, sobretudo, o caráter lúdico que deve envolver todos os conteúdos.

Ao ensinar Educação Física, o professor deve considerar que sua prática transmite uma concepção da área, possibilitando ou limitando oportunidades para cada criança construir sua corporalidade e habilidades motoras, contribuindo para sua formação integral nos diferentes contextos em que se desenvolvem. Aprender Educação Física envolve conhecer o próprio corpo, vivenciar suas possibilidades de desempenho motor, comunicar-se ampliando seus recursos expressivos, brincar com os outros e relacionar-se com o meio ambiente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Renata Pereira; PEREIRA, Fabiane Silva; BAUMAN, Claudiana Donato. Importância da prática de atividade física para as pessoas com autismo. **Journal of Health & Biological Sciences**, v. 5, n. 2, p. 178-183, 2017.

BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. **Autismo e Educação: Reflexões e Propostas de Intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Lei federal nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB**. Brasília. Imprensa do Senado, 1996

_____. Senado Federal. **Constituição federal brasileira**, Brasília: Imprensa do Senado, 1998.

_____. Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União (2015).

CEBALOS, Najara Moreira. et al. **Atividade lúdica como meio de desenvolvimento infantil**. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd162/atividade-ludica-como-meio-de-desenvolvimento.htm>. Acesso em 20 set. 2021.

CUNHA, E.. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2013.

FONSECA, Vítor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar**: Crescer e Aprender: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Melhoramentos, 1996.

GAUDERER, C. **Autismo e outros atrasos no desenvolvimento**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2021.

LIMA, T. H. M. de; FUMES, N. de L. F. **Crianças com autismo**: possibilidades de ensino a partir do brincar. IN: VIII Encontro Da Associação Brasileira De Pesquisadores Em Educação Especial. Londrina, 2013.

LIMA, T. M. De.; FUMES, N. De L. F. **Educação Física e autismo**: estudos e orientações teórico – práticas. Anais da IV Semana Internacional de Pedagogia – SIP, Maceió – AL, 2015.

ORRÚ, S. E. Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

SASSAKI, R.K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 8 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

TESSARO, N. S. **Inclusão escolar concepções de professores e alunos da educação regular e especial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CAPÍTULO 5

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDIC) NO PROCESSO PEDAGÓGICO

Júnior Fernandes da Silva

Professor da Rede Pública Municipal de Iuiú-Ba

Graduado em Pedagogia (UNOPAR)

Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas a educação (UNEB)

prof.juniorfernandes@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo objetivou-se trazer uma abordagem sobre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no processo de ensino e aprendizagem. Como suporte teórico, foram analisados como referenciais, os pressupostos de Lima Júnior (2005), Santaella (2004) e Lévy (1993; 1998). E com base nas obras estudadas, ficou claro que, a autonomia do educador diante dos artefatos tecnológicos digitais é de grande valia, pois esse novo momento da educação exige professores com autonomia intelectual para lidar com os avanços impostos pela sociedade do conhecimento, por isso não dá mais para ficarmos acomodados, como se nada estivesse acontecendo em nossa volta.

Palavras-Chave: Educação, Tecnologias Digitais da Informação e comunicação, Educador.

ABSTRACT

This article aimed to provide an approach to Digital Information and Communication Technologies (DICT) in the teaching and learning process. As theoretical support, the assumptions of Lima Júnior (2005), Santaella (2004) and Lévy (1993; 1998) were analyzed as references. Based on the works studied, it became clear that the autonomy of the educator in the face of digital technological artifacts is of great value, since this new moment in education requires teachers with intellectual autonomy to deal with the advances imposed by the knowledge

society, so we can no longer remain complacent, as if nothing were happening around us.

Keywords: Education, Digital Information and Communication Technologies, Educator.

INTRODUÇÃO

Na atual conjuntura da sociedade contemporânea, evidenciam-se um avanço tecnológico diversificado e célere, fazendo com que ocorram mudanças significativas na vida das pessoas e causando impactos em todos os setores, seja no âmbito político, econômico, social e educacional. Nesse contexto, a incorporação de novas tecnologias se insere com a perspectiva de contribuir para a ampliação e melhoria da qualidade do ensino e da educação.

De mesmo modo, o processo ensino-aprendizagem revela-se na *práxis* do professor e, no entorno da sociedade hodierna, na forma como este e a comunidade escolar se utilizam dos recursos tecnológicos disponíveis.

É nesse propósito que buscaremos discutir sobre a relação das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) no fazer pedagógico em sala de aula. Sendo assim, falaremos sobre os tipos de mídias e suas transições históricas, tomando como referências Hetkowski *et al.* (2013), Lima Júnior (2005), Santaella (2004) e Lévy (1993; 1998).

Em todo tempo o ser humano buscou desenvolver tecnologias que depois passaram a serem usadas como meios de comunicação. Os meios de comunicação, ou mídias, como são conhecidas, são o resultado de determinadas tecnologias. A tecnologia não causa mudanças apenas em relação à forma como a utilizamos no dia a dia, mas também em nossa forma de viver, na maneira como elaboramos conhecimentos e em como lidamos com tudo e todos que nos cercam. Para Lima Júnior (2005, p. 15):

Nesta perspectiva, a tecnologia tem uma gênese histórica e, como tal, é inerente ao ser humano que a cria dentro de um complexo humano-coisas instituições-sociedade, de modo que não se restringe aos suportes mate-

riais nem tão pouco aos métodos (formas) de consecução de finalidades e objetivos produtivos, muito menos ainda, não se limita à assimilação e à reprodução de modos de fazer (saber fazer) pré-determinados, estanques e definitivos, mas, ao contrário, podemos dizer que consiste em: um processo criativo através do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial, a fim de encontrar respostas para os problemas de seu contexto, superando-os. Neste processo, o ser humano transforma a realidade da qual participa e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo, descobre formas de atuação e produz conhecimento sobre elas, inventa meios e produz conhecimento sobre tal processo, no qual está implicado.

Diante desta perspectiva, a relação entre tecnologia e educação independe do aparato tecnológico utilizado como suporte, dentro dos contextos educativos, nos ambientes escolares ou não, fazendo-se necessária uma maior compreensão a respeito da tecnologia, seu modo operacional e de seu funcionamento, para se transformar o aprender e apreender do conhecimento algo criativo, estimulador e sobretudo transformador.

Pinto (2005) mostra que o principal desafio posto em relação à tecnologia, no momento atual, está em compreendê-la no seu devido lugar, que é o de uma atividade humana referida à produção de métodos e artefatos. Trata-se de resgatar, especialmente para o campo pedagógico, uma compreensão histórica que situa a tecnologia como uma atividade humana subordinada a outras dimensões humanas, como a ética, a qual, por sua vez, depende da verdade; trata-se da necessidade de consolidação de uma epistemologia da tecnologia. Por isso, colocar a tecnologia como superior às demais dimensões da atividade humana significa retirar-lhe o sentido.

OS TIPOS DE MÍDIAS

Há uma suposta dicotomia sobre a mídia clássica e a mídia online. Em se tratando da mídia clássica, há muito tempo, cerca de 5.000 a.C., o homem já dominava a escrita, mas foi somente no sécu-

lo XV que houve a criação da imprensa por Johann Gutenberg, tendo sido a partir desse momento que surgiu a mídia clássica, possibilitando a propagação de conhecimentos em ampla velocidade junto a grandes grupos de indivíduos.

Assim, a mídia clássica teve seu apogeu entre a segunda metade do século XIX e a primeira do século XX com o jornal, fotografia, cinema, rádio e televisão. Segundo Silva (2005), ela contenta-se em fixar, reproduzir e transmitir a mensagem, buscando o maior alcance e a melhor difusão.

Ao examinar a literatura acerca deste assunto e como se pode ver nos parágrafos anteriores, há um grande intervalo de tempo entre a invenção da escrita e o advento da tecnologia como meio de comunicação de massa. Demorou cerca de um século desde a invenção da publicação impressa de Gutemberg para que a cultura do jornal impresso se estabelecesse e provocasse transformações culturais.

Para Santaella (2004), o perfil cognitivo do usuário dos meios impressos é de um “leitor contemplativo”, demonstrando que a percepção deste, bem como seu posicionamento, estão ligados aos meios que detém a mensagem.

Ora, o efeito que o texto é capaz de produzir em seus receptores não é independente das formas materiais que o texto suporta. Essas formas materiais e o contexto em que se inserem contribuem largamente para modelar o tipo de legibilidade do texto. Assim, a impressão em papel por meio de tipos móveis trouxe consigo uma maneira específica de ler o texto. (SANTAELLA, 2004, p. 22-23).

A mídia clássica trouxe muitas mudanças e continua ainda trazendo, pois seu grande uso permanece. As mídias que vão surgindo não substituíram por completo as existentes e nem o farão por tão cedo, pois o material impresso ainda é o preferido por grande parte da população. E essa mídia também não parou no tempo, ela igualmente tem conquistado seus avanços, melhorando cada vez mais seus produtos, buscando inserir novas linguagens e aumentando a velocidade e a qualidade da impressão.

Quando se fala sobre a mídia on-line, logo vem em mente a invenção do computador, e com este surgiu a mídia on-line ou mídia digital como é mais conhecida. Esse é um tipo de comunicação que processa melhor a difusão da mensagem, que pode ser manipulada e modificada conforme os interesses de seus usuários.

É interessante notar que há três tipos de tecnologias envolvidas nesse processo. O computador, criado entre as décadas de 1940 e 1960; a internet, criada na década de 1960; e *World Wide Web* (www), ou *web*, criada na década de 1990.

Segundo Santaella (2004), nomeia-se o receptor das mídias digitais como “leitor imersivo”, tendo a prontidão sensorial, a não linearidade e a interatividade como suas principais características:

[...] um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multissequencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, música, vídeo etc. (SANTAELLA, 2004, p. 33).

A mídia on-line, por sua vez, tem uma melhor capacidade de difusão, e vai além disso: a mensagem pode ser transformada. A imagem, som e texto não têm materialidade fixa. Podem ser manipulados, dependendo unicamente da opção crítica do usuário ao lidar com o mouse, tela tátil, joystick, teclado etc. (LÉVY, 1998, p.51).

É essa “imersão” do leitor é que permitirá a interatividade do receptor, dando-lhes possibilidades de modificar, criar e fazer as intervenções que desejar. Trazendo essas evoluções para o campo educacional, vê-se que a mídia on-line é de grande valia para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, no lugar de receber a informação, o aluno participa da elaboração do conteúdo e na criação do conhecimento.

Nesse contexto, o educador precisa entender sobre o hipertexto, próprio da tecnologia digital, uma vez que este oferece muitas informações através de vários recursos. O hipertexto é um texto com várias conexões, e a partir destas, o educador tem possibilidades de construir uma rede e definir um conjunto de situações a serem exploradas pelos alunos. Para Silva (2005), os hipertextos podem contribuir

com novas informações, criar e oferecer mais e melhores percursos, participando como coautores do processo.

A todo instante, o homem, como ser evolutivo, visando a seu bem-estar e o bem-estar social, vem sempre inovando e criando novos recursos tecnológicos que permitem nos comunicarmos; entendemos, então, que sempre existirá um espaço/tempo entre a criação deste e seu uso como meio de comunicação. Lembramos, também, que esses meios de comunicação inovadores que surgem ao longo do processo evolutivo do homem contribuem para a criação de novos comportamentos, novos hábitos em seus usuários e de uma certa forma vão contribuindo também na construção de novos modos de pensar e de viver.

Nesse sentido, Mill (2013, p. 14) afirma que:

Nenhuma tecnologia determina a sociedade, mas as condições de desenvolvimento tecnológico, bem como seu estágio de evolução, e o curso da sociedade estão intimamente relacionados. Um movimento interativo, dialético e complexo é estabelecido constantemente entre a tecnologia e a sociedade, fazendo emergir em cada época diferentes condições de vida humana.

Todo esse contexto nos leva a pensar e repensar na prática pedagógica do professor para lidar com essa nova proposta pedagógica, vendo assim uma necessidade gritante de enfrentar essas resistências de incorporação desses novos recursos tecnológicos na forma de ensinar.

No que tange aos dois tipos de mídias anteriormente mencionadas, na primeira (mídia clássica) a mensagem vem de forma mais fechada, ou seja, materializada, exigindo do leitor a habilidade de imaginar, e, ao mesmo tempo, poder interpretar livremente. Na segunda (mídia on-line), o leitor pode realizar modificações, interferindo de acordo com os meios pelos quais a mensagem é transmitida.

Segundo Lima Júnior (2006, p.46), “estamos vivendo, historicamente, um momento de transição de uma cosmovisão moderna para outra em imersão que, entre outras coisas, caracteriza-se por um complexo jogo de mudanças culturais”. Esse momento da era digital exige

do educador uma nova postura diante das mudanças que estas provocam na vida das pessoas.

Hoje, a sociedade da informação exige um novo papel do docente, que é o de ajudar seus alunos a descobrirem as coisas, preparando-os para saber e fazer.

Dall'Asta (2006, p.221) afirma que:

Precisamos “replanejar” uma escola que dê prazer aos alunos e que incorpore na sala de aula o saber aliando a tecnologia e a educação em sintonia com os avanços sociais e o momento de mudanças e transformações que estamos vivenciando. É preciso ter consciência de que a aprendizagem acontece numa inter-relação entre os sujeitos e o objeto do conhecimento, sem ignorar o meio físico e social, mas também é interessante entender que o grande propósito da educação é a produção com algum significado social.

É por isso que o professor deve sempre buscar a formação continuada no intuito de melhorar sua prática pedagógica, buscando cada vez mais identificar os problemas e as limitações do “seu” fazer pedagógico e, o mais importante, visando novas formas de atuação no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos.

A evolução do homem, assim como dos meios tecnológicos, vem acontecendo de uma forma muito rápida, e o educador tem o dever de estar antenado para acompanhar esse desenvolvimento, garantindo aos seus alunos acesso a um mundo em constantes mudanças.

Em um momento de grande progressão digital, imaginar novas alternativas para a educação e para o processo de ensino-aprendizagem tornou-se vital. As práticas docentes se adaptam conforme a necessidade e os avanços que o cenário tem proporcionado, tanto para os educadores quanto para os estudantes.

Diante desse contexto, faz-se necessário estar atento a essas transformações e ao que elas podem trazer de melhor. Debater as práticas, a formação dos professores e, particularmente, a experimentação pedagógica, tanto no âmbito da aula como no ambiente on-line, são inquietações que mobilizam a educação no atual cenário tecnológico.

Tendo em vista esse panorama, o profissional da educação deverá buscar inovações em suas práticas educativas, repensar suas formas de ensinar e aprender, julgando maneiras de formatar novas ideias, na busca de suportes para ampará-las, testando equipamentos e materiais, reorganizando espaços, ora em conflito, ora em harmonia, na busca de superar dificuldades de inovação, e não se apegar apenas à utilização de um quadro verde ou branco, por medo de se permitir a inovar.

Em alguns momentos no passado, as aulas foram desenvolvidas com ferramentas enquadradas na metodologia do ensino e aprendizagem da época, tentando alcançar “maior interesse de quem vem em busca de saber, diante do crescente avanço tecnológico”. A celeridade com que todas as áreas do conhecimento vêm se desenvolvendo torna urgente a reflexão e tomada de decisões sobre o espaço pedagógico e a utilização das novas tecnologias. Segundo Lévy (1993, p. 17):

A educação inserida no ciberespaço, se bem estruturada, pode promover canais de comunicação para gerar o contato, solucionar dúvida para torná-la conhecimento ou promover novos conflitos. Ensinar e aprender neste mundo tecnológico tem novos parâmetros “vivemos um destes raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação do cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado”. (LÉVY, 1993, p. 17).

A aprendizagem, segundo a teoria de Vygotsky (*apud* OLIVEIRA, 1995, p. 57), “é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes [e] valores”. No entanto, pode se compreender que essas transformações no ensino, metodologia, as diferentes formas de contextualizar as informações, espaço físico, interação entre os alunos, ferramentas de ensino, recepção e transformação para aprendizagem, trazem uma nova forma de pensar sobre a questão da aprendizagem e sobre como ensinar, muitas vezes mediadas pela tecnologia.

De fato, muitas coisas têm mudado rapidamente em nossos tempos, quase que num piscar de olhos, e quando se trata dos artefatos digitais, a situação não é diferente. É nessa linha de pensamento

que os educadores devem observar e compreender que os usos das tecnologias digitais podem ser uma inovação na prática pedagógica, pois não apenas promovem as relações como também podem tornar as aulas mais dinâmicas. Para tanto, é preciso uma prática competente que dê conta dos desafios da sociedade moderna, o que nos aponta para a inter-relação entre comunicação e educação, que vai além da inovação e instrumentalização da tecnologia.

Esses aparatos tecnológicos digitais surgem para contribuir no processo educativo, como um recurso, uma permuta de conhecimentos nos espaços virtuais para que o aprendizado seja significativo. Logo, o processo de aprendizagem com o uso das tecnologias envolve como objetivo central a verificação sobre o que se pretende que os alunos aprendam. O recurso escolhido deve fortalecer o papel do sujeito e da aprendizagem para a produção do conhecimento.

SOBRE AS METODOLOGIAS ATIVAS

É nesse sentido de melhorar a prática pedagógica e, consequentemente, a qualidade do ensino que se vem buscando cada vez mais compreender e aplicar as metodologias ativas, as quais surgiram para que o modelo tradicional seja repensado, visto que se configuram como novas formas de aproximar o ensino-aprendizagem, tendo o aluno como protagonista nesse processo de construção do conhecimento.

As metodologias ativas modernizam o conceito de relação entre aluno e professor, buscando provocar mudanças nas práticas do ensinar e aprender no espaço em que ambos estão inseridos. Ou seja, são formas de ensinar que buscam desenvolver a autonomia e a participação dos discentes de forma plena.

Ao usar essas metodologias no processo educativo, é possível notar uma série de benefícios tanto para os estudantes quanto para a instituição. Os alunos ganham mais autonomia, e o aprendizado passa a ser visto como algo tranquilo e útil. Com isso, os discentes passam a apreciar melhor o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e o resultado prático de seus esforços.

Para Cohen (2017), uma metodologia ativa de aprendizagem:

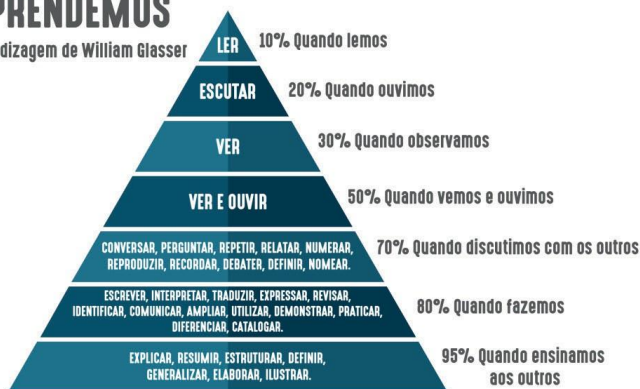
Tem como premissa que apenas ver e ouvir um conteúdo de maneira apática não é suficiente para absorvê-lo. O conteúdo e as competências devem ser discutidos e experimentados até chegar ao ponto em que o aluno possa dominar o assunto e falar a respeito com seus pares, e quem sabe até mesmo ensiná-lo.

Essas metodologias envolvem algumas técnicas, e estas são importantes. Mas o objetivo dessas práticas pedagógicas é buscar fazer com o que o aluno não apenas receba o conhecimento entregue pelo professor, mas sim participe ativamente do processo de construção do conhecimento. Logo, as práticas pedagógicas são beneficiadas e todo o processo de ensino e aprendizagem é melhorado.

A pirâmide de aprendizagem de William Glasser

COMO APRENDEMOS

A pirâmide de aprendizagem de William Glasser



Fonte: <http://www.oexplorador.com.br/william-glasser>

Como se pode ver na chamada “pirâmide de aprendizagem de Glasser”¹, ilustrada na Figura, acima, percebemos que é responsabilidade do professor preparar um ambiente com recursos necessários que venham contribuir para que os educandos construam seus conhecimentos de forma dinâmica. Nisso, observa-se que, quanto mais o

1 William Glasser (Cleveland, Ohio, 11 de maio de 1925 – Los Angeles, Califórnia, 23 de agosto de 2013), foi um psiquiatra americano, nascido em Cleveland, em maio de 1925.

educando tem a oportunidade de se colocar no lugar de comunicador, chance será a chance de uma efetiva aprendizagem.

Os recursos tecnológicos por si só não fazem muito efeito, é aí que o profissional da educação precisa sensibilizar-se de que todas essas inovações vêm para agregar mais valor ao âmbito educacional, de aprendizagem, e à construção do conhecimento de forma significativa, isso porque o direcionamento, o planejamento do que se quer transmitir aos alunos, as interações e a forma de transmissão desse conhecimento transformam-se em resultados dinâmicos, claros, e usam o recurso com o qual os alunos estão mais conectados atualmente.

CONSIDERAÇÕES

Quase diariamente surge uma nova ferramenta didática, e as que já existem vão se modificando. Com a chegada desses novos aparatos tecnológicos, surgiram também novas maneiras de ensinar e de aprender, proporcionando ao docente explorar maneiras inovadoras de lecionar, e aos educandos, novas formas de aprender. Diante dessas demandas, surge a necessidade de romper com os antigos padrões educacionais, que na maioria das vezes estão centralizados em currículos já ultrapassados, de memorização e meras transmissões de informações, e que não apresentam nenhuma evolução.

Quanto a isso, a tecnologia se faz cada vez mais presente em nossas vidas e também nos espaços escolares, logo, o educador precisa, em primeiro lugar, conhecer os benefícios que o uso pedagógico dessa inovação pode trazer. Diante de tal cenário, provocado por essas ferramentas, cabe ao professor entender que ele não pode ser mais um transmissor de conteúdos, mas um facilitador, com capacidade de fazer a mediação e de articular a interação crítica e reflexiva do discente com os conteúdos de ensino, por meio das ferramentas digitais.

Cabe ao profissional da educação se qualificar cada vez mais, buscando assim sua formação pedagógica para atuar numa educação permeada de constantes mudanças. Dominar e usar as TDIC em sala de aula é uma situação que já é cobrada dos professores a todo momento, e isso será cada vez mais constante. Diante dessa nova re-

alidade, faz-se imprescindível buscar o aperfeiçoamento e a capacitações para lidar com as situações do mundo digital e, consequentemente, para que o ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias seja efetivado e traga muitos resultados para o ensino.

É importante destacar que o educador como mediador do conhecimento compreenda que um dos objetivos das tecnologias educacionais é poder proporcionar aos educandos uma atitude reflexiva e questionadora sobre os conteúdos a serem estudados, associando os fatos que ocorrem no seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

COHEN, Marleine. Alunos no centro do conhecimento. **Revista Educação**, São Paulo, n. 218, 18 abr. 2017. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2017/04/18/foco-no-aluno/>. Acesso em: 23 ago. 2020.

DALL'ASTA, Rosane Janete. A formação de conceitos e as novas tecnologias. In: TEIXEIRA, Adriano Canabarro; BRANDÃO, Edemilson Jorge Ramos Brandão; BERTOLIN, Júlio César Godoy (Orgs.). **Tecendo caminhos em informática na educação**. Passo Fundo: Editora UPF, 2006. p. 208-223.

HETKOWSKI, Tânia Maria *et al.* Entendimento do espaço através dos Jogos Digitais: Geotecnologias e Ludicidade. In: SEMINÁRIO JOGOS ELETRÔNICOS, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO – CONSTRUINDO NOVAS TRILHAS, 9., Salvador, jul. 2013. **Anais eletrônicos...** Salvador: Uneb; Gestec, 2013. Disponível em: <https://portal.uneb.br/gestec/wp-content/uploads/sites/69/2018/02/trabalho.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

LÉVY, Pierre. **Inteligência coletiva**. Por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1998.

LÉVY, Pierre. **Tecnologias da Inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1993.

LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares de. **A Escola no contexto das tecnologias de comunicação e informação: do dialético ao virtual**. Salvador: EDUNEB, 2007.

MILL, Daniel. Mudanças de mentalidade sobre educação e tecnologia: inovações e possibilidades tecnopedagógicas. *In*: MILL, Daniel (Org.).

Escritos sobre educação: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes. São Paulo: Paulus, 2013 (Coleção Pedagogia e Educação). p. 11-38.

OLIVEIRA, Marta Kochl. **Vygotsky**. Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no Ciberespaço:** o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO BASEADA EM COMPETÊNCIAS PARA ESTUDAR PATOLOGIA NO ENSINO DA GRADUAÇÃO

COMPETENCE-BASED EDUCATION FOR STUDYING PATHOLOGY IN UNDERGRADUATE TEACHING

Maiara de Moraes

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Natal - RN

<https://orcid.org/0000-0002-0602-4594>
maiara.moraes@ufrn.br

Cláudia Nunes Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Natal - RN

<https://orcid.org/0000-0002-2853-320x>
claudia.nunes@ufrn.br

RESUMO

Introdução: A patologia geral integra ciências básicas às clínicas e preocupa-se em entender as bases das doenças e as alterações nos tecidos e órgãos do corpo humano fornecendo os pilares para a compreensão da etiologia e patogênese. **Desenvolvimento:** A implementação da aprendizagem baseada em competências no ensino da patologia desmistifica a especialidade em si fazendo com que, o que parecia inicialmente árduo, aproxime-se de maneira efetiva do dia a dia da prática e interesse dos discentes, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, sobretudo a capacidade de raciocínio clínico que irá contribuir para a compreensão dos mecanismos patológicos em situações do cotidiano da profissão. **Conclusão:** Esse ensaio apoia o desenvolvimento de competências no ensino da patologia, e apresenta uma proposta para implementação desse modelo em disciplinas dos cursos de graduação em Ciências da Saúde de uma

Universidade de ensino público federal, além de encorajar docentes e preceptores da área na utilização de casos educacionais e abordagens ativas para o ensino.

Palavras-chave: Educação Baseada em Competências; Competência Profissional; Patologia; Processos Patológicos

ABSTRACT

Introduction: General pathology integrates basic and clinical sciences and is concerned with understanding the basis of diseases and alterations in the tissues and organs of the human body, providing the pillars for understanding etiology and pathogenesis. **Development:** The implementation of competency-based learning in the teaching of pathology demystifies the specialty itself, bringing what initially seemed arduous closer to the day-to-day practice and interest of students, favoring the development of knowledge, skills and attitudes, especially the capacity for clinical reasoning that will contribute to the understanding of pathological mechanisms in everyday situations of the profession. **Conclusion:** This essay supports the development of skills in pathology teaching and presents a proposal for implementing this model in undergraduate Health Sciences courses at a federal public university, as well as encouraging teachers and preceptors in the area to use educational cases and active approaches to teaching.

Keywords: Competency-Based Education; Professional Competence; pathology; Pathologic Processes

1. Introdução

O avanço na aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação dos mais diversos cursos da área saúde (Resolução CNE/CES nº 3, de 7 de novembro de 2001, RESOLUÇÃO Nº 3, DE 20 DE JUNHO DE 2014, RESOLUÇÃO CNE/CES 4, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002, Resolução CNE/CES nº 6, de 19 de outubro de 2017 e Resolução CNE/CES nº 5, de 7 de novembro de 2001) promoveu mudanças relacionadas à prática profissional docente e

orientou a utilização de metodologias inovadoras e centradas no aluno, além da incorporação de abordagens ativas para o ensino-aprendizagem. As disciplinas ofertadas pelo Departamento de Patologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) tentam integrar os componentes curriculares e aplicar as competências necessárias e ajustadas para cada perfil profissional. A aprendizagem baseada em competências surgiu como uma estratégia educacional essencial por favorecer o treinamento de habilidades e a avaliação do desempenho da prática profissional. O termo competência profissional foi definido no estudo de Epstein e Hundert (2002) como: “O uso habitual e criterioso da comunicação, do conhecimento, do raciocínio, da capacidade de integração de dados, habilidade técnica, emoções, capacidade reflexiva, e capacidade de se manter atualizado, de que o médico lança mão para servir as pessoas e comunidades que dele necessitam”¹. A aprendizagem baseada em competências se concentra no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos essenciais e associados à futura prática profissional, favorecendo o sucesso pessoal e profissional do estudante. Diferente do ensino tradicional, requer do estudante maior autonomia e responsabilização. Segundo Dias², no ensino superior, promove o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, que englobam valores, ética, emoções, motivação, além de componentes sociais e comportamentais na tomada de decisões e solução dos problemas.

Sadofsky et al.³ publicaram um projeto inicial para desenvolvimento de competências em Patologia com foco no modelo curricular integrado e interdisciplinar, e que foi apoiado pelo Comitê de Ensino Médico para Licenciados da *Association of Pathology Chairs* (APC). Segundo esses autores, a patologia teria um papel central na assistência a estudantes e médicos (1) na compreensão dos mecanismos da doença que conduzem aos sinais e sintomas que devem ser reconhecidos nos doentes, (2) na formação de um diagnóstico diferencial e (3) na aplicação da medicina laboratorial que permite aos médicos/profissionais excluir ou não diagnósticos individuais e tomar decisões de diagnóstico e tratamento adequadas. Esse projeto que está em constante atualização dividiu as competências em 3 seções - mecanismos e processos da doença, patologia do sistema de órgãos e,

medicina de diagnóstico e patologia terapêutica. A existência desse repositório nacional de competências, revisto por pares, permite a utilização dos objetivos de aprendizagem e dos casos educativos em currículos individuais e que possam ser adaptados à realidade de cada localidade⁴.

O ensino de patologia integrado ao desenvolvimento de competências prepara os alunos para situações profissionais da vida real e promove maior motivação, uma vez que contextualiza a atuação do estudante na sua profissão, melhorando sua capacidade de tomada de decisão frente a um problema real⁵, além de favorecer a aprendizagem significativa. De acordo com Coll⁶, existem duas condições para a aprendizagem significativa: a existência de um conteúdo potencialmente significativo e a adoção de uma atitude favorável para a aprendizagem, ou seja, a postura própria do discente que permite estabelecer associações entre os elementos novos e aqueles já presentes na sua estrutura cognitiva. Algo já proposto anteriormente por Paulo Freire quando ele propôs um processo de ensino-aprendizagem que pressupunha o respeito à bagagem cultural do discente, bem como aos seus saberes construídos na prática comunitária. Nesse sentido, esse artigo pretende discutir e apresentar um planejamento curricular baseado em competências em patologia direcionado às disciplinas dos cursos de graduação em medicina, odontologia, enfermagem, fisioterapia, nutrição e farmácia enfatizando a necessidade de contextualização do conhecimento da Patologia e sua aplicação prática nas diferentes profissões da saúde.

2. Construindo educação significativa no ensino da Patologia

O ensino de Patologia para cursos de graduação em Saúde é uma realidade nas Universidades de ensino superior no Brasil. Com o advento das novas Diretrizes Curriculares para Cursos da Graduação e, levando em conta os desafios trazidos pela pandemia da COVID-19

houve a necessidade de repensar o processo ensino-aprendizagem e, nesse sentido incluir estratégias de aprendizado ativo, além de incorporar ao ensino da patologia outras disciplinas básicas como a anatomia, fisiologia, histologia, e a fisiopatologia. Estratégias de ensino como a sala de aula invertida, portfólio, aprendizagem baseada em casos clínicos, aprendizagem baseada em problemas são ferramentas eficazes e que estão mudando a forma como ensinamos em nosso departamento corroborando os achados de Koch, Chang and Dintzis⁷ que destacam a potencialidade dessas estratégias de ensino. No contexto do ensino da patologia básica para cursos da saúde espera-se que a carga cognitiva a ser ensinada deva estar relacionada à proficiência, ou seja, a garantir que os estudantes são proficientes nas tarefas que terão de desempenhar enquanto futuros profissionais. Dentro dessa perspectiva, e antes mesmo de conhecer a recente atualização do artigo “Pathology Competencies for Medical Education and Educational Cases”⁴ procurou-se definir competências essenciais na patologia básica dentro da ementa da nossa grade curricular e, a partir daí, a descrição dos objetivos de aprendizagem pertinentes e sugestão de casos educacionais que pudessem ser discutidos tanto nas atividades práticas, como também como disparadores em aulas expositivas dialogadas. Denominamos esse caminho processual de trilha de aprendizagem, nele pretende-se ensinar os conteúdos essenciais da patologia relacionados à prática profissional. Na tabela 1 abaixo encontram-se descritas as competências essenciais na Patologia e objetivos de aprendizagem que podem ser aplicadas aos diferentes cursos de graduação em Ciências da Saúde.

3. Considerações Finais

Acreditamos que, para além da identificação de patologias, um profissional da saúde deve ter a oportunidade de discutir os aspectos da patologia básica dentro do seu contexto profissional para que isso de fato repercuta na sua futura atuação e seja fonte de motivação do aprendizado desde sua graduação. Orienta-se docentes e instituições

de ensino superior, que pretendam avançar no ensino da patologia, seguir com a produção de casos educacionais voltados ao desenvolvimento de competências e desenvolver habilidade no uso de metodologias inovadoras com abordagens ativas e que favoreçam a autonomia e aprendizagem significativa dos estudantes.

Referências Bibliográficas

1. BOLLELA, Valdes Roberto; MACHADO, José Lúcio Martins. O Currículo por Competências e sua Relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Medicina. **São Paulo**, 2010.
2. DIAS, Isabel Simões. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, p. 73–78, jun. 2010.
3. SADOFSKY, Moshe et al. National Standards in Pathology Education: Developing Competencies for Integrated Medical School Curricula. **Archives of Pathology & Laboratory Medicine**, v. 138, n. 3, p. 328–332, 1 mar. 2014.
4. KNOLLMANN-RITSCHER, Barbara E. C. et al. Pathology Competencies in Medical Education and Educational Cases: Update 2023. **Academic Pathology**, v. 10, n. 3, p. 100086, 2023.
5. DE MELO-JÚNIOR, Mário Ribeiro et al. Integrando o ensino da patologia às novas competências educacionais. **Ciências & Cognição**, v. 12, p. 110–114, nov. 2007.
6. COLL, César. Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. In: **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. [S.l.: S.n.]. p. 200–200.
7. KOCH, Lisa K.; CHANG, Oliver H.; DINTZIS, Suzanne M. Medical Education in Pathology: General Concepts and Strategies for Implementation. **Archives of Pathology & Laboratory Medicine**, v. 145, n. 9, p. 1081–1088, 4 jun. 2021.

Tabela 1. Trilha de aprendizagem no ensino da Patologia geral com ênfase na aprendizagem significativa para os cursos de graduação em Ciências da Saúde. Natal/RN. Brasil. 2025

PROCESSOS PATOLÓGICOS GERAIS	Competência	Objetivos de aprendizagem	CURSO	Condição patológica ou fisiológica associada*
Introdução à Patologia e Biópsias	Domínio do conceito da Patologia e processo de biópsias	Definir Patologia; Definir biópsias; Conhecer objetivos e as indicações de biópsias; Diferenciar Histopatologia e citopatologia; Definir e diferenciar biópsia incisional e excisional; Para os blocos/disciplinas de Medicina e Enfermagem acrescentar: Reconhecer a importância da margem cirúrgica na realização de biópsias; Conhecer os instrumentos utilizados para realização de uma biópsia; Compreender os diversos tipos de biópsias e suas indicações; Compreender as possíveis complicações das biópsias; Para os blocos/disciplinas Medicina, Enfermagem e Farmácia acrescentar: Reconhecer as possíveis causas de falhas e erros durante realização de biópsias;	Medicina	Pólipos
			Odontologia	Carcinoma epidermóide
			Enfermagem	Cistos epidérmicos
			Fisioterapia	Osteosarcoma/CBC
			Nutrição	Trato gastrointestinal, vesícula, apêndice
			Farmácia	Intoxicação hepática medicamentosa
LESÃO E MORTE CELULAR	Domínio do processo de Adaptação Celular	Compreender o processo geral da lesão celular e morte celular; Identificar as principais causas de lesão celular; Conceituar o processo de adaptação celular; Compreender as respostas subcelulares à lesão celular (Discutir, com exemplos, as mudanças que ocorrem nas organelas celulares ou nas proteínas do citoesqueleto de diferentes tipos de células em resposta a alterações ambientais); Reconhecer os tipos de adaptação celular (hipertrofia, hiperplasia, atrofia, metaplasia); Discutir a patogênese da hiperplasia, hipertrofia, atrofia e metaplasia, e comparar e contrastar as suas possíveis causas fisiológicas e patológicas. Conceituar o processo de senescência celular.	Medicina	Hipertrofia cardíaca (Chagas), Gravidez, Esôfago de <i>Barrett</i> , Metaplasia gástrica
			Odontologia	Hiperplasia fibrosa inflamatória por uso de prótese
			Enfermagem	Útero menopausa, Metaplasia no colo uterino, gravidez, lipossustituição
			Fisioterapia	Hipertrofia muscular, atrofia muscular por desuso
			Nutrição	Atrofia (inanição e desnutrição), Atrofia da mucosa gástrica e intestinal (gastrites crônicas autoimunes e doença celíaca)
			Farmácia	Anabolizantes/fármaco (hipertrofia), Hiperplasia prostática benigna/fármaco

LESÃO E MORTE CELULAR	Domínio do processo de lesão celular e lesão celular por isquemia-reperusão	Retomar os princípios gerais da lesão e morte celular; Definir/conceituar lesão celular reversível, lesão irreversível, necrose e apoptose; Compreender os principais mecanismos bioquímicos de lesão celular; Comparar e contrastar isquemia e hipóxia e discutir o curso temporal dos eventos moleculares que ocorrem numa célula em resposta à falta de oxigênio, enfatizando os eventos que distinguem a lesão reversível da irreversível; Identificar as alterações moleculares e morfológicas na lesão reversível e irreversível; Definir radical livre; Compreender os efeitos lesivos/patológicos dos radicais livres derivados do oxigênio; Compreender o mecanismo de lesão celular isquemia reperusão; Resumir a resposta da célula à lesão de reperusão, enfatizando como a reperusão pode exacerbar a lesão produzida pela isquemia.	Medicina	Infarto agudo do miocárdio
			Odontologia	Úlcera oral
			Enfermagem	Infarto agudo do miocárdio
			Fisioterapia	Estiramento muscular
			Nutrição	Úlcera gástrica
			Farmácia	Lesão hepática induzida por fármacos (ervas medicinais, plantas, suplementos nutricionais bem como fármacos e drogas ilícitas)
	Domínio do processo de morte celular	Definir necrose e comparar e contrastar as formas/padrões de necrose produzidas em resposta a diferentes agentes etiológicos no que diz respeito às suas características clínicas e morfológicas variáveis; Identificar as principais alterações morfológicas (microscópicas, macroscópicas e ultra-estruturais) da morte celular nas células/tecidos lesados/os; Definir, compreender as causas e mecanismos de apoptose; Discutir as circunstâncias em que a desregulação da apoptose pode produzir doenças e as circunstâncias que determinam por que as células sofrem apoptose versus necrose; Contrastar a etiologia, os mecanismos e as alterações morfológicas da apoptose com os da necrose.	Medicina	Infarto Agudo do Miocárdio
			Odontologia	Tuberculose
			Enfermagem	Anti-inflamatório esteróides, Envelhecimento
			Fisioterapia	Neuropatia diabética
			Nutrição	Insuficiência renal por anabolizantes
			Farmácia	Insuficiência hepática e/ou renal medicamentosa
	Domínio do processo de acúmulos e pigmentos	Conceituar e classificar os acúmulos intracelulares de acordo com a natureza da secreção acumulada; Descrever as principais causas de acúmulos intracelulares Descrever os principais mecanismos que geram acúmulos intracelulares e as consequências morfológicas e clínicas desses acúmulos; Conhecer as alterações estruturais induzidas nas células e tecidos (aspectos morfológicos); Conhecer as repercussões funcionais de acúmulos/depósitos intracelulares anormais (relevância clínica); Compreender o mecanismo de ação de agentes exógenos causadores de pigmentações patológicas (carbono/antracose; sílica/silicose; e tatuagem); Compreender as calcificações patológicas.	Medicina	Aterosclerose, Colelitíase/Cálculo biliar, Calcificações mamárias, Hematomas
			Odontologia	Tatuagem por amálgama Mácula melancólica, Sialolitíase
			Enfermagem	Aterosclerose, Doenças neurodegenerativas (acúmulos proteicos)
			Fisioterapia	Calcificação no ombro, calcificação intra-discal (coluna vertebral, osteófitos), Doenças neurodegenerativas (acúmulos)
			Nutrição	Esteatose hepática na obesidade/desnutrição
			Farmácia	Esteatose hepática induzida por fármacos

INFLAMAÇÃO	Domínio dos mecanismos de inflamação	Conceituar inflamação; Reconhecer as células que participam da resposta inflamatória e suas funções; Compreender a inflamação aguda; Compreender as reações vasculares e teciduais presentes na inflamação; Descrever a fagocitose e os mecanismos moleculares da morte intracelular; Compreender a formação do edema; Compreender os sinais de dor, rubor, calor e perda da função na Inflamação; Compreender o resultado final da inflamação aguda. Conhecer os processos inflamatórios crônicos: causas, componentes, características, padrões morfológicos e evolução; Conhecer o processo inflamatório crônico granulomatoso; Comparar e contrastar a inflamação aguda, crônica e granulomatosa no que diz respeito aos principais tipos de células envolvidas nos processos, aos tipos de agentes etiológicos que produzem cada um deles e aos mecanismos de lesão dos tecidos observados nestes diferentes tipos de inflamação. Conhecer os padrões morfológicos observados nas respostas inflamatórias: diferença entre transudato e exsudato, tipos de exsudato inflamatório, úlceras	Medicina	Apendicite, colecistite
			Odontologia	Hiperplasia Fibrosa Inflamatória, Pulpites
			Enfermagem	Apendicite, colecistite, escaras
			Fisioterapia	Tendinite, Fascite plantar, Cialgia
			Nutrição	Gastrite, doenças inflamatórias intestinais, pancreatite, colecistite
			Farmácia	Hepatite/Fármacos para doença inflamatória intestinal/Mediadores químicos/ Nefrite medicamentosa em paciente HIV+
REPARO	Domínio do processo de regeneração, renovação e reparo dos tecidos	Compreender os diferentes tipos teciduais quanto à atividade proliferativa, e dos principais mecanismos de reparo tecidual: regeneração, cicatrização e fibrose; Conhecer a fisiopatologia da cicatrização, entender os fatores que podem acelerá-la ou retardá-la, para atuar de forma a favorecer o processo cicatricial; Descrever as fases da cicatrização das feridas cutâneas, os mecanismos de cicatrização por primeira intenção (união primária) e por segunda intenção (união secundária) e as possíveis consequências clínicas de uma cicatrização anormal.	Medicina	Cirrose/Enfisema pulmonar
			Odontologia	Consolidação óssea
			Enfermagem	Aderências pélvicas, úlcera de estase
			Fisioterapia	Cicatriz hipertrófica, Calo e fratura/Consolidação óssea
			Nutrição	Aderências intestinais/ carências nutricionais
			Farmácia	Cicatriz de úlceras crônicas/ Pomadas cicatrizantes

DISTÚRBIOS DOS LÍQUIDOS	Domínio do processo de distúrbios hemodinâmicos e doenças tromboembólicas	Reconhecer os principais tipos de distúrbios da circulação (edema, hiperemia, hemorragia, choque, embolia, trombose e infarto); Compreender o edema e efusões; Descrever as categorias fisiopatológicas do edema e comparar e contrastar, com exemplos, como o edema pode ser produzido como resultado de mudanças na pressão hidrostática ou na pressão oncótica do plasma. Explicar o significado clínico, morfológico e fisiológico da hiperemia, da congestão e da hemorragia, em relação aos estados patológicos que as provocam; Retomar hemostasia; Discutir os eventos vasculares, celulares e humorais envolvidos na coagulação do sangue e dar exemplos de fatores genéticos ou adquiridos que podem levar a um excesso de coagulação ou a uma hemorragia. Comparar e contrastar a trombose in situ e o tromboembolismo no que diz respeito aos locais de envolvimento, aos fatores de risco e às consequências patológicas e clínicas associadas. Compreender o desenvolvimento do trombo (a tríade de Virchow da trombose); Conhecer os destinos do trombo; Conhecer as consequências do trombo; Definir coagulação vascular disseminada; Definir embolia e conhecer os principais tipos; Classificar os diferentes tipos de choque de acordo com a etiologia e comparar e contrastar a patogênese destes diferentes tipos.	Medicina	Hemorragia por trauma, Trombose, Choque
			Odontologia	Hemorragia
			Enfermagem	Trombose, Choque
			Fisioterapia	Edema, Trombose - mobilização pós cirúrgica
			Nutrição	Anemia megaloblástica, Anemia ferropriva, Trombose mesentérica
			Farmácia	Trombose, Choque, uso de drogas anticoagulantes e coagulantes
NEOPLASIAS	Domínio do processo neoplásico	Conhecer a nomenclatura e classificação das neoplasias (comportamento clínico, aspecto microscópico, origem da neoplasia); Definir diferenciação e anaplasia Reconhecer as características das neoplasias benignas e malignas. Definir metástase e angiogênese tumoral; Conhecer as vias de invasão e disseminação tumoral; Conhecer a epidemiologia do Câncer Identificar os principais agentes carcinogênicos e suas interações celulares; Conhecer as etapas envolvidas na carcinogênese química (iniciação, promoção); Conhecer as bases moleculares da oncogênese (fatores genéticos associados à carcinogênese) (proto-oncogenes, oncogenes e genes supressores tumorais); Comparar e contrastar a classificação e o estadiamento básicos das doenças neoplásicas e descrever a classificação do tumor, dos gânglios linfáticos e das metástases (TNM) para tumores comuns, como o carcinoma da mama e do cólon.	Medicina	Neoplasias Gastrointestinais, neoplasias cutâneas, adenocarcinoma
			Odontologia	Carcinoma epidermóide
			Enfermagem	Câncer de mama, Carcinoma Basocelular, Neoplasias uterinas
			Fisioterapia	Osteosarcoma, Melanoma, neoplasias do sistema músculo-esquelético
			Nutrição	Neoplasias Gastrointestinais, câncer de cavidade oral, pâncreas
			Farmácia	Quimioterapia/Farmacoterapia das neoplasias/imunobiológicos/imunoistoquímica

Fonte: Elaboração própria. *Condições fisiológicas e/ou patológicas sugeridas para serem discutidas como disparador inicial de diversas estratégias de ensino-aprendizagem para a graduação em Ciências da Saúde.

CAPÍTULO 7

EDUCAÇÃO E (TRANS)FORMAÇÃO: UMA ANÁLISE MULTIDISCIPLINAR SOBRE O ENSINO NA PÓS-MODERNIDADE

*EDUCATION AND (TRANS)FORMATION: A MULTIDISCIPLINARY
ANALYSIS OF TEACHING IN POSTMODERNITY*

Adriano Rosa da Silva

Universidade Federal Fluminense

Niterói - Rio de Janeiro

<http://lattes.cnpq.br/7228184007145445>

<https://orcid.org/0009-0005-2584-0713>

adriano.uff@hotmail.com

RESUMO

O tema central da pesquisa foi trazer à reflexão algumas contribuições do conhecimento teórico-científico sobre as possibilidades imanentes à utilização das tecnologias na pós-contemporaneidade na busca por promover uma aprendizagem significativa. De modo que o principal objetivo do trabalho foi investigar, por meio de revisão bibliográfica e abordagem descritiva qualitativa, aspectos considerados relevantes acerca da temática proposta, enfatizando o campo educacional nos dias de hoje, utilizando-se um olhar multidisciplinar. Assim, o estudo buscou mostrar como a aprendizagem pode ser potencializada por meio do uso das tecnologias digitais no ambiente escolar. Cabe destacar também que foram levantados apontamentos no sentido de analisar os desafios e possibilidades da adoção das tecnologias em sala de aula. Nessa direção, buscou-se o referencial teórico de Valente, Masetto, Jonassen, Moran, Tajra, Coll, Kenski, entre outros estudiosos do tema. **Palavras-chave:** Tecnologias; Educação; Pós-modernidade.

ABSTRACT

The central theme of the research was to bring to reflection some contributions of theoretical-scientific knowledge about the possibilities

inherent in the use of technologies in the post-contemporary era in the search for promoting meaningful learning. Thus, the main objective of the work was to investigate, through a bibliographic review and qualitative descriptive approach, aspects considered relevant about the proposed theme, emphasizing the educational field today, using a multidisciplinary perspective. Thus, the study sought to show how learning can be enhanced through the use of digital technologies in the school environment. It is also worth noting that notes were raised in order to analyze the challenges and possibilities of adopting technologies in the classroom. In this direction, the theoretical framework of Valente, Masetto, Jonassen, Moran, Tajra, Coll, Kenski, among other scholars on the subject, was sought.

Keywords: Technologies; Education; Postmodernity.

1 INTRODUÇÃO

É um fato inescapável que a vida no atual contexto social nos expõe a uma vasta quantidade de informações, veiculadas por diversos meios que se renovam continuamente. Nessa perspectiva, a sociedade pós-moderna passa por rápidas mudanças conjunturais que influenciam significativamente o processo de ensino e aprendizagem, sendo importante considerar alguns aspectos para propor uma reflexão sobre os desafios e oportunidades do uso das tecnologias digitais na educação, de modo que o conceito de tecnologia é vasto e multifacetado, sua presença em nossa sociedade “constitui a justificativa para que haja necessidade de sua presença na escola” (LEITE, 2010, p. 13). Diante de tantas mudanças, oriundas das transformações sociais e do avanço tecnológico, percebemos as alterações no comportamento humano que são resultantes dessas mudanças (TAJRA, 2019).

Nessa linha, o estudo se baseia em teorias de especialistas da literatura, considerando a interligação entre tecnologia e educação ao longo da história. O objetivo principal é entender como o conhecimento científico pode auxiliar no enfrentamento dos desafios e no aproveitamento das oportunidades do uso de tecnologias digitais na formação docente, um tema central nos debates atuais devido à intensidade dos

fluxos de informação, à rapidez das transformações sociais e à complexidade das relações (COSTA, 2011). A educação está em constante transformação, e hoje enfrentamos novas realidades em relação ao conhecimento e à formação. Com efeito, vivemos um momento desafiador, o impacto das tecnologias transformou e continuará a transformar a maneira como ensinamos e aprendemos, de sorte que “na nova realidade tecnológica, o tempo da educação é o tempo da vida” (KENSKE, 2012, p. 124).

2 REVISÃO DE LITERATURA

À luz das contribuições teóricas de Tessari, Fernandes e Campos (2021), o papel das tecnologias digitais no desenvolvimento social acelera e massifica a disseminação de informações, assim, a “sociedade da informação” e a “era do conhecimento” surgiram sobretudo devido à vasta quantidade de informações divulgadas online, visto que a inovação “já é essencial para a sociedade atual, pois já somos dependentes de equipamentos e formas de comunicação específicas, que podem permitir o desenvolvimento ilimitado” (TAJRA, 2019, p. 48). Diante disso, Libâneo (2010) reforça que as transformações atuais consolidaram a visão da educação como um fenômeno multifacetado, que ocorre em diversos contextos e de variadas formas. Nesta via, Kenski (2012) ressalta que cada tecnologia possui sua especificidade e deve ser compreendida como um componente adequado no processo educativo.

Tendo como parâmetro Valente (2011), o desenvolvimento das tecnologias no mundo pós-moderno disponibilizou uma grande quantidade de equipamentos e aplicativos computacionais que facilitam a comunicação, simplificam tarefas e conectam grupos sociais às novas tecnologias e aos mundos digitais, nos últimos anos, “grandes mudanças tecnológicas, principalmente no campo da microeletrônica e das telecomunicações, proporcionaram um amplo desenvolvimento em diversas áreas” (TAJRA, 2019, p. 29). Sob essa ótica, a tecnologia pode ser uma aliada extremamente importante para a educação, pois demanda novas formas de interpretar e representar o conhecimento (PRADO, 2005). Segundo Kenski (2012), o uso intensivo das mais no-

vas tecnologias digitais e das redes transforma as dimensões da educação e dá à escola “o tamanho do mundo” (p. 124).

A partir dessa base analítica, Libâneo (2010) aponta que a expansão do conceito de educação resulta da complexificação da sociedade e da diversificação das atividades educativas, de tal monta que a sociedade atual passou a ser caracterizada por muitos teóricos como a “sociedade do conhecimento”, de maneira que a evolução tecnológica e sua forte presença no cotidiano influenciam a educação, que passa por mudanças rápidas e impactantes (SOBRAL e PIMENTA, 2009). À vista disso, Perrenoud (2013) complementa essa visão, comentando que, em uma sociedade pós-moderna, as tecnologias transformam rapidamente o trabalho e a vida cotidiana, exigindo um aprendizado contínuo, sendo que o ponto de partida para a transformação na esfera educacional nesse novo cenário, conforme Nóvoa (2015), reside na redefinição dos papéis dos professores e alunos.

A tecnologia educacional¹, como campo de estudo do uso de recursos tecnológicos, ganha espaço nos ambientes educacionais, integrando-se às metodologias ativas para transformar o aprendizado em algo mais dinâmico e interativo, com impactos sociais, culturais, econômicos e políticos (TAJRA, 2019). Nesta via, esta pesquisa considera as implicações das tecnologias disponíveis na sociedade, que permitem criar, processar, acessar e disseminar informações, facilitando a comunicação, tendo em vista que, para essa autora, o uso de artefatos eletrônicos e aplicativos digitais na educação é geralmente associado à inovação e à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem². Assim, as tecnologias digitais flexibilizam o acesso ao conhecimento, sendo ferramentas de aprendizagem e construção ativa do conhecimento, cuja interatividade orienta, otimiza o aprendizado e estimula a criatividade dos alunos. Logo, “a tecnologia não é um instrumento limitado, mas que oferece várias possibilidades para os alunos, como realização de pesquisas e simulações, comunicação ou entretenimento” (TAJRA, 2019, p. 50).

1 A tecnologia educacional não é uma ciência, mas uma disciplina orientada à prática controlável e ao método científico, tendo como referência o uso de recursos tecnológicos, com maior enfoque nas tecnologias digitais (TAJRA, 2019, p. 49).

2 O homem vive no imperativo tecnológico, condição na qual a sociedade como um todo se submete a aceitar e desejar a exigência de incorporar novas tecnologias sem uma crítica e sem perceber se será para melhor ou não (SANCHO, 1998 apud TAJRA, 2019, p. 47).

Nessa direção, Sancho (1998) argumenta que a própria escola, com suas salas de aula, é uma invenção tecnológica³ para organizar o aprendizado em grupo, colaborativo, interativo. Diante disso, Kenski (2012) propõe que, nesse novo paradigma, o aluno é um sujeito ativo na construção do conhecimento em um ambiente interativo e colaborativo mediado pelas tecnologias e pela orientação do professor, lançando luz sobre a necessidade de formar um novo profissional, flexível, multifuncional e disposto a aprender continuamente, capaz de lidar com diferentes situações e resolver problemas de forma proativa (TAJRA, 2019). Para essa autora, o modelo educacional que se descortina valoriza a avaliação processual e o monitoramento do desempenho com feedback contínuo, com o professor atuando como parceiro e facilitador.

Essas alterações nas estruturas escolares caracterizam-se como desafios para a educação e, sobretudo, requerem novas concepções para abordar conteúdos, novas metodologias de ensino e novas perspectivas para a ação de professores, alunos e todos os profissionais da educação (KENSKI, 2012, p. 126).

Em consonância com Prado (2005), o uso das tecnologias digitais na educação, como a internet e suas ferramentas, exemplifica a multiplicidade de recursos que podem ser empregados em situações de aprendizagem, promovendo novas formas de interação, comunicação e representação do conhecimento, e redefinindo os papéis dos educadores (FULLAN, 2010). De fato, a internet, como a mídia de maior crescimento nos últimos anos, oferece diversas utilidades compatíveis com o mundo atual, caracterizado pela instabilidade e pela constante mudança. Cabe ressaltar a importância de o processo de ensino atender a todas as dimensões da formação dos sujeitos, visando uma educação integral, construtiva e global, sendo essencial conhecer as características específicas dos recursos para enriquecer o ambiente educacional, “uma das maneiras de proporcionar a professores e alunos uma relação profunda com o conhecimento” (LEITE, 2010, p. 14).

3 A delimitação conceitual do termo tecnologia e suas possibilidades na sala de aula transcende a visão de tecnologia como meros dispositivos para abranger a amplitude dos conceitos a ela relacionados (FILATRO e CAVALCANTI, 2023).

Nesse horizonte, a tecnologia sempre esteve ligada ao progresso da humanidade, influenciando as ações humanas desde as formas primitivas de comunicação até as tecnologias digitais atuais, que impactam profundamente diversos aspectos da vida social. As tecnologias transformaram nossa maneira de ser, de estar no mundo e de nos relacionarmos, e, por isso, precisam ter um destaque maior na educação, atuando não apenas como um elemento acessório ao processo de ensino-aprendizagem. Consoante com Camargo e Daros (2021), a tecnologia está cada vez mais presente em nossas vidas, sendo fundamental reconhecê-la como uma poderosa ferramenta de auxílio e transformação educacional, haja vista que “as tecnologias garantem às escolas a possibilidade de se abrirem e oferecerem educação para todos, indistintamente, em qualquer lugar, a qualquer tempo” (KENSKI, 2012, p. 124). Para essa autora, é inegável que os estudantes de hoje são diferentes dos jovens de algumas décadas atrás, a educação, portanto, precisa acompanhar essa evolução social.

Cabe à escola agir com e sobre as tecnologias. Assim, a área de educação precisa dominar o potencial educativo das tecnologias e coloca-las a serviço do desenvolvimento de um projeto pedagógico que vise a construção da autonomia dos educandos e a formação para o exercício pleno da cidadania (LEITE, 2010, pp. 17-18).

Por conseguinte, segundo Prado (2005), o ensino apoiado pelas tecnologias deve proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências para lidar com os desafios emergentes na sociedade atual, enfatizando a autonomia, a satisfação e as expectativas dos alunos, assim, “o sistema educacional deve adaptar a tecnologia à realidade pedagógica e social de sua instituição de ensino” (TAJRA, 2019, p. 52). Nesse sentido, Mayer (2014) argumenta que a aprendizagem ativa depende do processamento cognitivo ativo do aluno, sendo fundamental fomentar um processamento apropriado por meio de atividades multimídia específicas. Para o autor, a aprendizagem ativa se torna significativa quando baseada em um ensino ativo, sendo necessário a integração dos conhecimentos prévios dos alunos no processo

de ensino, que envolve a construção de conexões entre partes correspondentes dos conteúdos de aprendizagem.

3 Procedimentos Metodológicos, Resultados e Discussão

O procedimento metodológico adotado é de cunho qualitativo, com base em um suporte teórico mediante revisão bibliográfica atinente ao tema, a partir da leitura de artigos, livros e teses. Nesta via, para perscrutar e fundamentar as bases conceituais do estudo, buscou-se revisar e revisitar o referencial teórico desses autores, por meio da “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2002. p. 42), tal como se caracteriza a pesquisa qualitativa descritiva. Cabe ressaltar que, para Richardson (1999), a pesquisa qualitativa “pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos” (p. 90).

Nessa senda, a pesquisa é de natureza bibliográfica, com base em autores da área educacional e que possuem produção profícua na contemporaneidade. Assim, tencionando avançar no domínio e na sistematização do que está sendo produzido nessa área do conhecimento, recorreu-se a autores que oferecem importantes contribuições para a compreensão do tema. Com isso, foi utilizada como metodologia o retorno às fontes, as quais possibilitaram chegar a conclusões que puderam servir de embasamento para pesquisas futuras. Importa considerar que o método de estudo tem o enfoque analítico. Sem pretender esgotar as possibilidades de discussão sobre o tema, foram destacados alguns aspectos considerados relevantes, levando-se em consideração o contexto sociocultural de produção e circulação dessas fontes.

Nessa direção, as concepções teórico-metodológicas que embasam o presente estudo podem ser encontradas em autores como Valente, Masetto, Jonassen, Moran, Tajra, Coll, Kenski, entre outros pesquisadores dessa temática, haja vista que encontrei nos autores em tela, fecundas reflexões críticas. Nesse ponto, Chizzotti (2017) as-

severa que “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (p. 98). Assim, o estudo é pautado na leitura de uma produção científica atual relacionada com a temática no âmbito das tecnologias educacionais, suas perspectivas, desafios e possibilidades, constituindo o suporte analítico acerca do tema de investigação.

Diante da atual realidade, habilidades como competências digitais, pensamento crítico, capacidade de solucionar problemas, colaboração e criatividade tornam-se cada vez mais essenciais na contemporaneidade. O emprego de tecnologias educacionais estimula o desenvolvimento dessas habilidades ao incentivar os estudantes a se tornarem aprendizes ativos. Nessa senda, Jonassen (2007) enfatiza a combinação de ferramentas digitais com os objetivos de aprendizagem, trazendo a realidade dos alunos para a construção ativa do conhecimento. Sob essa perspectiva, a crescente influência da tecnologia nos diferentes âmbitos da vida, incluindo a educação, altera a natureza das interações sociais, estando aí inserida a interação presentificada no contexto educacional, o que torna o processo educativo mais dinâmico⁴.

Nessa linha de entendimento, Berbel (2011) destaca que as tecnologias não são neutras, abrangendo artefatos, práticas relacionadas e o contexto social de sua utilização, oferecendo sustentação para as atividades humanas, o que coaduna com os estudos de Coll (2010) que apontam que as tecnologias se revestem de especial importância por afetarem praticamente todos os âmbitos da atividade humana. Jonassen (2007) defende o uso de ferramentas cognitivas que facilitem a aprendizagem, fomentando a pesquisa e o aprendizado colaborativo para resolver problemas e desenvolver competências. Assim, Ponte (2014) destaca que a tecnologia apoia o ensino eficaz, cabendo ao professor selecionar tarefas que aproveitem seu potencial. Para Valente (2005), nessa ótica, as novas tecnologias têm contribuído para transformar as estratégias de ensino e aprendizagem.

4 A característica dessa nova forma de ensinar é a ampliação de possibilidades de aprendizagem e o envolvimento de todos os que participam do ato de ensinar. A prática de ensino envolvida torna-se uma ação dinâmica e mista (KENSKI, 2012, p. 126).

Nesse sentido, para Masetto (2013), compreender o impacto de uma tecnologia no imaginário cultural é tão importante quanto avaliar suas repercussões econômicas e sociais. Essa consideração é importante, pois Nóvoa (2015) estabelece que as tecnologias, como parte das forças produtivas, são materializações da inteligência humana, sendo crucial considerar seus conteúdos e o meio social em que se desenvolvem, além da sociabilidade construída com elas. De fato, observamos que a tecnologia democratiza o acesso a recursos educacionais diversificados, conecta os alunos e professores em diferentes pontos do planeta e contribui para o fomento da aprendizagem colaborativa, estimulando, assim, o cultivo de habilidades digitais indispensáveis para o atual modelo societário.

Desse modo, a utilização de tecnologias em contextos de sala de aula como suporte às atividades de ensino torna-se cada vez mais comum. Isso inclui o uso de recursos eletrônicos como apoio ao professor e o acesso a recursos online durante as aulas, bem como ferramentas voltadas para o autoestudo e o aprendizado individualizado. Nessa perspectiva, a educação pautada nas tecnologias utiliza os serviços disponíveis na web para oferecer uma forma de aprendizado que se adapta ao tempo e às necessidades do aluno, facilita o gerenciamento da informação e dos conteúdos, e é mediada pelo professor. Nessa medida, conforme Jonassen (2007), ao acessar e utilizar tecnologias, deve-se observar que os domínios pedagógicos e técnicos devem evoluir em conjunto, aliando as especificidades de cada tecnologia às diferentes situações educacionais.

Os ambientes digitais de aprendizagem estão se expandindo para além dos computadores, por mais potentes que esses possam ser. O futuro tecnológico da educação tem se direcionado para pequenas soluções na forma de aparelhos leves e portáteis, mas com muita potência (KENSKI, 2012, p. 120).

Por certo, a qualidade da educação está diretamente relacionada à sua capacidade de mobilizar recursos para educar de maneira eficaz (KENSKI, 2012). Nesse sentido, a relação dos alunos com a informação pode se tornar descontextualizada, fragmentada e improdutiva

se o professor não assumir, com a devida qualificação, o papel de mediador no processo de construção de conhecimentos em ambientes digitais e tecnológicos. Nesse contexto, para Bacich e Moran (2018), a atualização das práticas docentes emerge como uma necessidade premente. Diante das tecnologias digitais de informação e comunicação, a experiência adquire um peso maior do que a informação isolada, e a eficiência com que o conhecimento é disponibilizado por meio dessas tecnologias supera as formas tradicionais de transmissão⁵.

Muitos autores como Valente e Almeida (2011) concordam que a crescente demanda por formação docente continuada, diante das mudanças de paradigmas na educação e aprendizagem, reacende discussões sobre as novas possibilidades educativas proporcionadas pelas tecnologias digitais. Kenski (2012) aponta que as metodologias ativas dinamizam as aulas, criando espaços onde os alunos colaboram, experimentam e realizam diversas atividades de forma integrada entre si e com os professores, intensificando a interação. A implementação dessas metodologias exige mudanças na prática docente e na atuação dos alunos, na gestão escolar e nos espaços físicos, que devem ser projetados para promover o trabalho em equipe e a dinâmica interativa e colaborativa em sala de aula.

Urge salientar que o professor deve se transformar em um facilitador e orientador da aprendizagem dos alunos, e não apenas um transmissor de informações como se fosse o único detentor do conhecimento, tendo em vista a velocidade e a dimensão das informações disponíveis em profusão nos ambientes virtuais (VALENTINI e SOARES, 2014). Nesse esquadro, a presença do professor em sala de aula se torna essencial para responder a questionamentos, estimular e promover discussões, transformando o ambiente de aprendizado em um espaço para conectar o conhecimento com temas relevantes para a vida real. Além disso, os recursos pedagógicos da internet podem ser usados pelo professor de forma articulada entre as diferentes tecnologias e as áreas curriculares visando promover aprendizagens mais significativas (PRADO, 2005).

5 Termos como plugar, deletar, lincar já pertencem à nossa fala usual em português. Essas novas falas, processos e comportamentos migram das conversas nas redes para o cotidiano, transformam as linguagens e a maneira de olhar e agir diante da realidade (KENSKI, 2012, p. 122).

Diante do exposto, Camargo e Daros (2021) destacam o potencial das tecnologias para a aprendizagem significativa e colaborativa, com o professor como mediador e o currículo favorecendo o aprendizado ativo. Assim, observa-se uma crescente necessidade de refletir sobre a formação docente, não apenas para o uso das tecnologias como um recurso ou ferramenta pedagógica, mas também como uma oportunidade de reconstrução de um saber contemporâneo conectado com a realidade cultural em que vivemos⁶. Nesse ponto, Bacich e Moran (2018) enfatizam que o professor deve estar preparado para selecionar a ferramenta digital mais adequada à proposta pedagógica e utilizar metodologias didáticas eficazes. Segundo Camargo e Daros (2021), portanto, tornar a trajetória do estudante significativa é uma tarefa que exige do professor mais do que transmitir conteúdos, de forma unidirecional.

É imperioso concordar com Costa (2011) quando assevera que a preparação dos professores para utilizar as tecnologias em suas práticas educativas não é apenas uma questão de preparo técnico, mas também de apropriação metodológica eficaz. Sobre isso, Coutinho (2006) enfatiza que a formação é crucial, sem ela, os professores não estarão aptos a desenvolver práticas pedagógicas de qualidade com base nas tecnologias, o que reforça a argumentação de Costa (2011), ao sublinhar a importância da formação docente para a utilização adequada das tecnologias em sala de aula, não como mero acessório, visando o alcance efetivo dos objetivos de aprendizagem. Valente e Almeida (2011) reforçam essa ideia, ao apontar que o professor ao explorar tecnologias interativas, ajuda os alunos a organizar e expressar seus aprendizados.

Vale sublinhar que os professores desempenham um papel crucial nesse processo. Valentini e Soares (2014) ressaltam a educação como um processo, a interatividade é um meio, não um fim em si mesmo. Portanto, a aprendizagem e a construção do conhecimento dependem fundamentalmente da mediação do professor. Assim, é fundamental que os cursos de formação continuada para docentes possibilitem o desenvolvimento de conhecimentos e competên-

6 Ao utilizar recursos tecnológicos para realizar novas práticas pedagógicas, é importante determinar os objetivos e as metas que desejam alcançar, além de avaliar os benefícios e limitações do uso da tecnologia no ensino (TAJRA, 2019, p. 53).

cias que acompanhem as tendências e demandas educacionais atuais, incluindo o uso pedagógico da programação, robótica e diversos softwares e aplicativos⁷. Isso proporcionará aos professores em exercício o aprimoramento em relação às linguagens digitais e tecnológicas. Nesse sentido, as redes de comunicação oferecem novas e diferenciadas possibilidades para que as pessoas se relacionem com o conhecimento e aprendam (KENSKI, 2012).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, Kenski (2012) argumenta que o processo ensino-aprendizagem atual não deve ser mais centrado na figura do professor como detentor absoluto do conhecimento. O aluno é um sujeito ativo, e o professor atua como mediador e facilitador, reconhecendo a heterogeneidade dos alunos e utilizando recursos diferenciados e personalizados para estimular o engajamento e a aprendizagem dialógica, com o fito de promover a formação de cidadãos críticos e reflexivos, pois, consoante com Kenski (2012), as interações acadêmicas mediadas pela tecnologia impactam a aprendizagem e o desenvolvimento dos participantes. Segundo Abramovay *et al.* (2004), nesse prisma, a promoção de espaços participativos e o diálogo efetivo são cruciais para mobilizar a comunidade educativa. Sobre isso, Tajra (2019) ressalta que o professor é, de fato, um agente ativo promotor de mudanças na educação.

Ficou patente que a utilização da tecnologia para as mais variadas tarefas cotidianas é uma realidade que se espalha em diversas áreas da vida, destacando-se como pedra de toque a intensa transformação digital por que passa a humanidade. Sobre isso, Tajra (2019) assevera que, inserida no cenário tecnológico, a escola terá melhores condições de apresentar situações reais aos alunos, tornando as atividades mais significativas. A superação do receio de utilizar as tecnologias pelos professores e a inclusão do ensino sobre tecnologias na formação inicial e continuada docente são importantes para a expansão do conhecimento e o desenvolvimento dos alunos. Logo, o traba-

7 O grande movimento desencadeado pelo uso aberto de programas e softwares desenvolvidos colaborativamente nas redes auxilia a todos, professores e alunos, no desenvolvimento de novas estratégias didáticas suportadas pelos computadores e pelas redes (KENSKI, 2012, p. 123).

lho educacional precisa ser colaborativo, cooperativo e mediado, sendo um tema que requer aprofundamento constante na literatura, conectado à prática e à realidade da pós-modernidade, a qual se apresenta como dinâmica e instável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam (*et. al*). **Escolas inovadoras**: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. In: ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). Brasília: Unesco; Ministério da Educação, 2004.

BACICH, L. & MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. 1a ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun., 2011.

CAMARGO, Fausto; e DAROS, Thuine. **A sala de aula digital**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, *online* e híbrido. Porto Alegre: Penso, 2021.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo. ed. Cortez, 2017.

COLL, C. **Psicologia da Educação Virtual**: aprender e ensinar com tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Penso, 2010.

COSTA, Fernando A. **Digital e Currículo no início do Século XXI**. In: DIAS, P. & OSÓRIO, A. (Eds.), Aprendizagem (In)Formal na Web Social (pp. 119–142). Centro de Competência, Universidade do Minho, 2011.

COUTINHO, C. **Tecnologia educativa e currículo**: caminhos que se cruzam ou se bifurcam? VII Colóquio Sobre Questões Curriculares - Globalização e (Des)Igualdades: Os Desafios Curriculares, 1–16, 2006.

FILATRO, Andrea; e CAVALCANTI, Carolina C. **Metodologias inovativas**: na educação presencial, a distância e corporativa. 2. ed. São Paulo: SaraivaUni, 2023.

FULLAN, M. **O significado da mudança educacional**. Porto Alegre: Penso, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JONASSEN, D. H. **O que são ferramentas cognitivas?** In: Computadores, Ferramentas Cognitivas: desenvolver o pensamento crítico nas escolas. Lisboa: Porto Editora, 2007.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Papirus. Campinas, São Paulo, 2012.

LEITE, Lígia S. (org.). **Tecnologia Educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

MASETTO, M. T. **Mediação pedagógica e Tecnologias de Informação e Comunicação**. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; Behrens, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013, p. 141-171.

MAYER, R. E. **Cognitive Theory of Multimedia Learning**. In: R. E. Mayer (Ed.). The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. 2. ed. Cambridge University Press., 2014, p. 43- 71.

NÓVOA, A. **Formação profissional para ambientes tecnológicos em sala de aula**. In: NÓVOA, A. (org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. 3. ed. Portugal: Universidade de Aveiro, 2015, p. 35-43.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?: a escola que prepara para a vida**. Tradução: Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013.

PONTE, J. P. da. **As Novas Tecnologias e a Educação**. 8a ed. Lisboa: Texto Editora, 2014.

PRADO, M.E. B.B. **Articulações entre áreas de conhecimento e tecnologia. Articulando saberes e transformando a prática**. In: M. E. B. ALMEIDA & J. M. MORAN (Orgs.). Integração das Tecnologias na Educação (Cap. 1.8, pp. 55-58). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2005.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANCHO, D. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.

SOBRAL, Sônia Rolland; e PIMENTA, Pedro Cravo. **As mudanças no ensino superior e a oportunidade do e-learning**. Conference Paper, 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/336319509>. Acesso em 04 jun. 2025.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação: o uso de tecnologias digitais na aplicação das metodologias ativas**. 10a ed. revista, atualizada e ampliada. São Paulo: Editora Érica, 2019.

TESSARI, Rosilene Maria; FERNANDES, Cleonice Terezinha; CAMPOS, Maria das Graças. **Prática pedagógica e mídias digitais: um diálogo necessário na educação contemporânea**. Ensino, Educação e Ciências Humanas, v.22, n.1, 2021.

VALENTE, José Armando. **Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem**. In: M. E. B. ALMEIDA & J. M. MORAN (Orgs.). Integração das Tecnologias na Educação (Cap. 1.3 pp. 24-31). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2005.

VALENTE, José Armando. **Pontuando e contrapondo**. In: ARANTES, Valéria Amorim, MORAN, José Manoel & VALENTE, José Armando. Educação a distância: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus Editorial, 2011.

VALENTE, J.; e ALMEIDA, M. **Tecnologias e currículo: Trajetórias Convergentes ou Divergentes?** Paulus, 2011.

VALENTE, J. A.; e ALMEIDA, M. **Por que as trajetórias do currículo e das tecnologias divergem?** In: VALENTE, J.; e ALMEIDA, M. (Eds.), Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes? (39-51). Paulus, 2011.

VALENTINI, C. B. & SOARES, E. M. S. **Aprendizagem em Ambientes Virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários**. 3a ed. Caxias do Sul: EDUCS, 2014.

CAPÍTULO 8

EDUCAÇÃO FEMINISTA NA AMAZÔNIA: CLUBE DAS MANAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS EM TEFÉ/ AMAZONAS

*FEMINIST EDUCATION IN THE AMAZON: CLUBE DAS MANAS
IN TEACHER TRAINING IN TEFÉ, AMAZONAS*

Hemily Pastanas Marinho

Universidade do Estado do Amazonas

Tefé - Amazonas

<https://orcid.org/0009-0007-4118-9013>

hemilypmt@gmail.com

Bolsista na Fundação de Amparo à Pesquisa
do Estado do Amazonas (FAPEAM)

Marcela da Silva Barbosa

Universidade do Estado do Amazonas

Tefé - Amazonas

<https://orcid.org/0009-0002-7590-017X>

miguel261016@gmail.com

Bolsista na Fundação de Amparo à Pesquisa
do Estado do Amazonas (FAPEAM)

Suzana da Silva Barbosa

Universidade do Estado do Amazonas

Tefé - Amazonas

sdsb.bio19@gmail.com

Bolsista na Coordenação de Aperfeiçoamento
de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Virna Máisa da Costa Almeida

Universidade do Estado do Amazonas

Tefé - Amazonas

costavirnamaisa@gmail.com

Bolsista PROEX/UEA

Luiz de Oliveira Auleriano

Universidade do Estado do Amazonas

Tefé - Amazonas

<https://orcid.org/0009-0002-1213-8886>luizeltonauleriano@gmail.comBolsista na Fundação de Amparo à Pesquisa
do Estado do Amazonas (FAPEAM)**Rita de Cássia Fraga Machado**

Universidade do Estado do Amazonas

Tefé - Amazonas

<https://orcid.org/0000-0002-7385-3771>rmachado@uea.edu.br**RESUMO**

Este artigo apresenta uma pesquisa de abordagem qualitativa, com o tipo pesquisa-ação participante, resultado do “Projeto de Extensão Clube das Manas Tefé”, como práxis feminista em Tefé/Amazonas. O projeto está implementado no Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST/UEA) e no município de Coari, no Centro de Estudos Superiores NESCOA/UEA. Ambos são componentes integrantes do Programa Mulheres na Universidade, idealizado e supervisionado pela Professora Associada Rita de Cássia Fraga Machado na UEA. O Clube das Manas tem como objetivo fomentar o protagonismo de meninas e mulheres por meio do estímulo à leitura, debates, feiras e encontros. Além disso, procura suscitar reflexões sobre questões contemporâneas, desmantelando um paradigma social que perpetra violência e opressão contra as mulheres no meio universitário. Foram concebidas atividades para abordar o assédio na universidade, estender o apoio às mulheres vítimas de assédio no âmbito universitário, facilitar círculos de conversa interculturais, proporcionar sessões de formação e gerar leituras reflexivas. O Tefé Clube das Manas reúne diversas disciplinas, como leitura, literatura, cinema, filosofia, educação e reflexão. Utilizando uma metodologia dinâmica e participativa, são realizadas reuniões mensais, com rodas de discussão, permitindo a exploração de diversas perspectivas e a

aquisição de conhecimentos relativos aos temas abordados.

Palavras-chave: Práxis Feminista; Educação; Formação de Professoras; Clube das Manas.

ABSTRACT

This article presents a qualitative research approach, with the participatory action research type, resulting from the “Tefé Club of Women’s Extension Project”, as a feminist praxis in Tefé/Amazonas. The project is implemented at the Tefé Center for Higher Education (CEST/UEA) and in the city of Coari, at the NESCOA/UEA Center for Higher Education. Both are integral components of the Women at the University Program, designed and supervised by Associate Professor Rita de Cássia Fraga Machado at UEA. The Club of Women’s aims to foster the protagonism of girls and women by encouraging reading, debates, fairs and meetings. In addition, it seeks to provoke reflections on contemporary issues, dismantling a social paradigm that perpetrates violence and oppression against women in the university environment. Activities were designed to address harassment at the university, extend support to women victims of harassment at the university, facilitate intercultural conversation circles, provide training sessions and generate reflective readings. Tefé Clube das Manas brings together several disciplines, such as reading, literature, cinema, philosophy, education and reflection. Using a dynamic and participatory methodology, monthly meetings are held with discussion groups, allowing the exploration of different perspectives and the acquisition of knowledge related to the topics covered.

Keywords: Feminist Praxis; Education; Teacher Training; Sisters’ Club.

1. 1. Introdução

Este texto¹ trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa ação que objetiva apresentar resultados parciais das atividades do projetos de extensão Clube das Manas, desenvolvido pelo Programa Mulheres na Universidade. Para a referente pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa, do tipo pesquisa ação partici-

1 Parte desse artigo foi apresentado no XIV Fórum Internacional de Pedagogia - XIV FI-PED. <https://www.even3.com.br/anais/xiv-forum-internacional-de-pedagogia-xiv-fiped-408898/824042-clube-das-manas-como-praxis-de-educacao-feminista-na-formacao-de-professoras-em-tefeamazonas>

pante. Esse tipo de pesquisa se caracteriza pela interação das pesquisadoras com a comunidade.

O Programa Mulheres na Universidade teve início em agosto de 2023 na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) no Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST), com dois projetos, sendo eles o Clube das Manas e a Feira de Conhecimentos Ancestrais. Ambos são financiados pelo Programa Institucional de Extensão (PROGEX/UEA), idealizados e coordenados pela professora Dra. Rita de Cássia Fraga Machado. Os projetos contam com bolsistas e voluntárias que se reúnem semanalmente e mensalmente para organização dos estudos e ações no âmbito da universidade e também fora dela.

O CEST/UEA é um centro de estudos que está localizado no Médio Rio Solimões, município de Tefé, que está localizado a cerca de 523 quilômetros de Manaus, capital do Amazonas, o município de Tefé tem acesso por via aérea ou fluvial. Neste centro, a maioria dos cursos ofertados são destinados à formação de professoras e professores, com objetivo de ampliar a formação de docentes no interior do Amazonas. As mulheres ribeirinhas, indígenas, da floresta⁹ e das cidades, com suas especificidades, chegaram a esse espaço

O histórico limitador das mulheres nos espaços públicos está atrelado e, sobretudo, ancorado na cultura hegemônica androcêntrica e nas desigualdades de gênero, restringindo as mulheres sempre aos espaços privados, à “natureza”, ao cuidar e procriar. Na produção científico-acadêmica, essas restrições se ancoram ainda nos valores e modelo de racionalidade das ciências ocidentais modernas hegemônicas, num saber-poder que tem historicamente excluído às mulheres (Souza; Sardenberg, 2013).

As autoras supracitadas comentam que essa tal ciência hegemônica, cujo paradigma é definido pelo homem branco burguês, principalmente de países desenvolvidos, ou mesmo em desenvolvimento (para enfatizar a particularidade acadêmica em nosso país e as disparidades de gênero existentes), têm perpetuado uma historiografia que negligencia a presença e contribuição das mulheres. Esta abordagem histórica invisibiliza as experiências das mulheres e sua influência na construção do conhecimento.

Segundo Perrot (2007), em diversas sociedades, a invisibilidade e o silêncio das mulheres são elementos integrantes da ordem estabelecida, porém, elas têm desafiado esses padrões. De fato, as mulheres têm buscado ativamente sua participação nos espaços públicos e, além disso, “têm exigido cada vez mais o reconhecimento de seus direitos de cidadania e têm aberto novas formas e espaços de luta” (Rago, 2003, p. 07).

Conforme Silva (2010), é com o advento da revolução industrial que as mulheres começam a romper com os muros que as prendiam em casa, ingressando no mercado de trabalho. O surgimento de inúmeras fábricas durante esse período proporcionou às mulheres a oportunidade de deixarem suas residências e iniciarem um processo de emancipação.

A mesma autora comenta que apesar de exercer a mesma função de um homem na fábrica, a mulher ganhava bem menos e isso não lhes oferecia uma melhora de vida. Conforme citado por Alves e Pitangui (1985), na obra *O que é feminismo*. “Entretanto, o trabalho feminino sempre recebeu remuneração inferior ao do homem. Esta desvalorização, por outro lado, provocou a hostilidade dos trabalhadores homens contra o trabalho da mulher”. No Brasil, o ensino superior feminino teve seu início no final do século XIX. A primeira mulher a ingressar na universidade brasileira foi no estado da Bahia, em 1887, quando se formou pela faculdade de medicina. As mulheres foram autorizadas a frequentar cursos superiores em 1879, quando Dom Pedro II, Imperador do Brasil na época, concedeu-lhes o direito de frequentar o ensino universitário (Silva, 2010).

[..]os homens iniciaram a vida acadêmica quase 800 anos antes das mulheres. A partir desses dados, verificamos que a chegada das mulheres à educação formal foi difícil, lenta e resultado da luta de mulheres que ousaram desafiar a lógica patriarcal que, durante a história, as deixou em desvantagem (Machado e Castro, 2016, p.164).

Com a grande expansão que ocorreu na universidade no ano de 1970 é que as mulheres realmente começam a fazer parte de uma forma bem expressiva no ensino universitário no Brasil. É a partir do

ingresso da mulher nas universidades que o ensino superior consegue se expandir no Brasil. (Silva, 2010).

O longo e árduo caminho das mulheres à educação formal foi percorrido por mulheres, que a seu tempo, lutaram para que nós tivéssemos o direito de estar escrevendo este texto. Na história da educação das mulheres no Brasil, nomes como o de Nísia Floresta, Maria Lacerda de Moura e Maria Firmina dos Reis não podem jamais cair no esquecimento.

As mulheres na Educação brasileira

Nísia Floresta

Mulher brasileira, conhecida por seus conhecidos por seus múltiplos pseudônimos, Dionísia Gonçalves Pinto, conhecida como a pioneira da educação feminista no Brasil. Nísia Floresta, lança em 1832, uma tradução livre da obra *Vindication*, de Mary Wollstonecraft, cujo título em português é *Direito das mulheres e injustiça dos homens*.

Por que [os homens] se interessam em nos separar das ciências a que temos tanto direito como eles, senão pelo temor de que partilhemos com eles, ou mesmo os excedamos na administração dos cargos públicos, que quase sempre tão vergonhosamente desempenham? (FLORESTA, 1832 apud CAMPO, 2011).

Nísia Floresta apresenta uma importante reflexão sobre a educação ofertada às mulheres no período da monarquia: o distanciamento proposital da mulher do estudo das ciências e o seu aprisionamento às questões da vida privada. Para ela, esse distanciamento era intencional. Afinal, privar as mulheres do direito da aprendizagem era evidentemente “baixo e indigno”.

Essa escritora foi uma mulher revolucionária, com ações que vão muito além de seus escritos. No ano de 1838 ela funda o Colégio Augusto, no Rio de Janeiro, e entra mais uma vez para a história da educação das mulheres brasileiras ao inaugurar o primeiro colégio no Brasil voltado para meninas. Nesse colégio foi introduzido às meninas

o ensino de disciplinas até então exclusivas para os homens, são elas: matemática, ciências naturais e sociais.

Esses feitos foram consolidados no período da monarquia no Brasil, em que a concepção de “mulher” para a sociedade era simplesmente de um ser com capacidade reduzida de compreensão, e que por isso deveriam se restringir aos trabalhos manuais domésticos.

Nísia Floresta lança o livro “Opúsculo humanitário” em 1853, neste livro a escritora tece reflexões sobre o modo como é tratada a educação das mulheres. Evidenciando este tratamento como parâmetro de progresso civilizatório, o qual contribuiria para amenizar a miséria. Assim: ‘Se se instituísse uma classe pública de operárias em toda a sorte de trabalhos, oferecer-se-ia a uma parte das famílias desvalidas do Brasil não somente um meio seguro de as livrar da miséria, mas ainda de habilitá-las para um futuro que não está longe. (FLORESTA, 1989, p. 132)”.

Nesse sentido, ela direciona sua escrita em favor de todas as mulheres brasileiras, e ressalta que a prosperidade das mulheres em todos os aspectos de suas vidas é o seu principal objetivo de Nísia. Sobre a educação como aspecto de prosperidade da nação, muito tempo se passou até a conquista desse direito para toda a população. “Somente na Emenda Constitucional de 1969, Título IV, artigo 176, é que foi reconhecida pela primeira vez a educação como direito de todos e dever do Estado, em nível constitucional” (ZICHIA, 2005, p. 15).

É fato que as contribuições de Nísia Floresta para educação das mulheres é ímpar. No entanto, vale lembrar que as realidades das mulheres brasileiras eram e ainda são plurais, e depende do recorte de raça e classe para traçarmos uma linha reflexiva. Pois, enquanto Nísia lutava pelo direito a estudar e trabalhar fora de casa, abrindo caminho para outras escritoras brasileiras, as mulheres negras e indígenas lutavam para sobreviver e serem consideradas “gente com alma”.

Maria Firmina dos Reis

Mulher negra, escritora, pensadora e abolicionista, assim podemos descrever Maria Firmina dos Reis. Escritora pioneira na literatura abolicionista, lançou em 1859 um romance de sua autoria intitulado

“Úrsula”, que se tornou um clássico da literatura brasileira ao retratar o sujeito negro como primeira pessoa do discurso ficcional.

A pensadora maranhense trabalhou com a escrita, o ensino e a construção do pensamento crítico. Tornou-se professora primária aos 22 anos, aprovada em primeiro lugar no concurso público estadual para mestra régia em 1847, tornando-se a primeira professora efetiva a integrar oficialmente os quadros do magistério do Maranhão, função que ocuparia até o início de 1881 (Miranda, 2022, p.54).

Maria Firmina continuou a se destacar no ensino brasileiro, quando aposentada, ela fundou a primeira escola para meninos e meninas, também conhecida como escola mista gratuita do Brasil, que ficou em funcionamento até o ano de 1890.

Em sua pesquisa Miranda (2022, p.54) faz uma análise sobre a atuação de Maria Firmina, “a condição de mestra régia foi um elemento central em sua posição social e intelectual no contexto do Segundo Reinado.” Pois foi com a docência que a escritora conseguiu articular sua prática docente com a escrita e a construção do pensamento crítico, buscando conhecimento e transformações no ensino.

Maria Lacerda de Moura

Feminista, anarquista e educadora brasileira, apresenta em seu livro “A mulher é uma degenerada” publicado em 1932, reflexões que nos fazem olhar para a educação como o único meio para a equidade de gêneros nas relações sociais:

A obra da educação científica racional para ambos os sexos, é o mais perfeito instrumento de liberdade. É a extinção da miséria universal, é o acúmulo de riquezas, é a contribuição para a solidariedade – a moral do futuro. [...] Faz desaparecer o preconceito de classes, elevando o respeito a verdade, o benefício coletivo. [...] Desde a escola primária, o objetivo da educação, como dizia Diderot – é a utilidade. (Moura, 1932, p.72).

A autora aponta que a vida social exige características bem distintas entre homem e mulher, e essas características são constan-

temente ressaltadas por aqueles que se privilegiam delas. Os atributos femininos são usados para assegurar que as mulheres contribuam para um “bem-estar coletivo”, que no caso, seria a continuidade da nossa espécie.

Maria questiona o modo como é colocado as mulheres o papel esposa e mãe, como a única função social que se pode exercer:

É sábio ou generoso, filósofo ou operário, político ou guerreiro, inventor ou andarilho, independente das funções de pai. E por que razão nos dizem com arrogância axiomática: a mulher nasceu para esposa e mãe, para o lar? Se homem, socialmente falando, tem fins de preencher independente do sexo, a mulher não menos, é claro. A enfermeira, a operária, a cientista, a escritora, a professora, a médica, a farmacêutica, a diplomata, a filantropa, a diretora de hospitais e creches, etc., entregar-se-á mais bem aos deveres se não tiver filhos (Moura, 1932, p.70).

Nesse sentido, analisando o pensamento pedagógico da autora, está explícito o seu incômodo não com a função social de “esposa e mãe”, mas que essa seja a única função que as mulheres possam exercer em sociedade. Uma vez que o homem, independentemente se é pai ou não, tem sua função como membro social respeitada.

A escritora continua suas reflexões sobre as funções sociais, “Não poderá existir nunca a igualdade natural – é lógico, e ninguém tem a pretensão de ir contra as leis naturais: é a harmonia em uma aparente desarmonia (Moura, 1932, p.72).” E conclui destacando seu desejo: [...] o que se quer, com a energia indomável, é a igualdade de deveres e direitos. Esse um dia virá (Moura, 1932, p.72)”.

Em suma, o pensamento pedagógico de Maria Lacerda de Moura, enfatiza que a mulher é fisiologicamente diferente do homem, mas não é a fisiologia que a faz um ser inferior, afirma que inferioridade existe, mas não é intelectual, e sim social e econômica, alimentada pelo preconceito da deseducação proposital.

Assim, um modo de modificar essa situação seria uma educação libertária que formasse seres humanos com autonomia, para serem defensores da liberdade e principalmente da igualdade, livres dos valores culturais impostos pela Igreja, Estado e Capitalismo.

Metodologia

Para a referente pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa, do tipo pesquisa ação participante. Esse tipo de pesquisa se caracteriza pela interação das pesquisadoras com a comunidade em estudo, que neste caso, é a comunidade acadêmica de mulheres do CEST/UEA. As ações desenvolvidas foram pautadas nos objetivos do programa, que é: Promover protagonismo das meninas e mulheres estimulando a leitura, debate, feiras e encontros, bem como reflexão acerca de temas contemporâneos desconstruindo um modelo de sociedade que violenta e oprime mulheres a partir do ambiente universitário.

Como objetivos específicos: Disseminar o conhecimento sobre os feminismos; fortalecer as relações entre mulheres e suas identidades através das feiras de conhecimento ancestral; sensibilizar os jovens meninos e homens das comunidades para as problemáticas vivenciadas pelas mulheres e a compreensão sobre os direitos das mulheres; Incentivar e fomentar a discussão sobre Mulheres na Universidade como sujeitos de direitos como projeto de leitura e feiras permanentes.

Resultados e discussões

Programa Mulheres na Universidade

O programa Mulheres na universidade tem como proposta reunir ações com mulheres dos municípios de Tefé e Coari, Médio Solimões, na busca por uma educação libertadora intrinsecamente ligada ao contexto local. Este programa foi idealizado pela professora adjunta da UEA Rita de Cássia Fraga Machado, criado no ano de 2015 a partir das suas práticas em educação popular com as mulheres da Floresta Nacional de Tefé - FLONA e Entorno, bem como as universitárias do CEST/UEA.

Todas as ações desenvolvidas nos respectivos municípios partem do princípio do objetivo geral, que é: promover a formação humana e contextualizada de mulheres, articuladas com o aumento e a qualidade de escolaridade destas em situação de vulnerabilidade social e violências no Médio Solimões.

Os projetos que compõem o programa são ofertados de forma articulada com o ensino da graduação e pós-graduação lato e stricto sensu do CEST/UEA e no NESCOA/UEA. São eles: as Feiras de Conhecimento Ancestral, que em Tefé articulam ações com as mulheres das comunidades que compõem a Floresta Nacional de Tefé e Entorno, e o Clube das Manas, que atende universitárias e mulheres em escolarização.

Este programa tem uma política de extensão vinculada ao currículo de formação inicial dos cursos de graduação, uma vez que Educação e Gênero são questões estratégicas na formação das professoras, principalmente quando propomos discussão com mulheres em situação de pobreza dentro e fora do contexto universitário. Por isso, o potencial que se delineia a partir dessas ações estratégicas impactam a vida das participantes a partir de uma educação que combata a desigualdade de gênero.

Projeto de Extensão Clube das Manas Tefé

O Projeto de Extensão Clube das Manas Tefé é desenvolvido por acadêmicas extensionistas da UEA. A principal atividade do clube de leitura é o encontro mensal, no último sábado de cada mês, para a socialização das reflexões acerca do livro escolhido. Antes de cada encontro, é feita uma ampla divulgação nas redes sociais, com folder explicativo e cartazes. (Machado; Marinho, 2023).

Corroborando com Machado e Marinho (2023), um encontro regular de um clube de leitura feminista envolve a discussão e análise de obras selecionadas previamente pelas participantes, abrangendo uma variedade de escritoras latino-americanas, norte-americanas e africanas, com o objetivo de promover diálogo e reflexão sobre temas feministas.

No que se refere ao modo como os encontros são realizados, é utilizado uma roda de conversa em um ambiente agradável, mas comumente uma sala de aula climatizada, onde por vezes é também servido uma merenda que as próprias participantes do encontro trazem.

Imagem 1 - Programa Mulheres na Universidade - Clube das Manas, 2024



Marcela Barbosa, 2024.

Conforme destacado por Mélo et al. (2007), as rodas de conversa enfatizam discussões centradas em um tema específico, selecionado de acordo com os objetivos da pesquisa. Durante esse processo dialógico, os participantes têm a oportunidade de expressar suas próprias interpretações, mesmo que contraditórias, enquanto cada indivíduo estimula os outros a se manifestarem, permitindo assim uma troca de posicionamentos e a escuta ativa.

Nesse contexto, à medida que compartilham suas narrativas pessoais, as participantes se empenham em compreendê-las por meio de um exercício de pensamento coletivo, o qual facilita a atribuição de significado aos eventos discutidos. Diante disso, temos esse espaço de partilha de vivências e também um espaço formativo, cujos pensamentos e reflexões são tecidas e amadurecidas.

Quando perguntadas sobre o lugar do Programa Mulheres na Universidade em sua formação acadêmica, As Manas, como são conhecidas na UEA, respondem:

“Bom mana, o programa Mulheres na Universidade e o Clube das Manas está desempenhando um papel essencial na minha formação como professora, pois não apenas abordaram questões de gênero, mas também promoveram um espaço de acolhimento e troca de experiências que fortalecem o papel da mulher no ambiente acadêmico e na educação. O Mulheres na Universidade provavelmente me ajudou a refletir sobre as dificuldades e desigualdades enfrentadas pelas mulheres no ensino superior. Esse tipo de programa também favoreceu o desenvolvimento de habilidades para lidar com as especificidades da experiência feminina, tanto dentro da sala de aula quanto na vida acadêmica mais ampla(Mana 1, 2024)”.

Como você compreende o Clube das Manas?

O Clube das Manas é um espaço de apoio mútuo, de construção de uma rede solidária entre mulheres, e também um meio de compartilhar desafios e vitórias dentro do campo da educação. Em conjunto, esses dois me fortaleceram muito como professora, promoveu uma visão mais inclusiva, crítica e sensível às questões de gênero e aos desafios enfrentados pelas mulheres. (Mana 1, 2024)”

Somos o Programa Mulheres na Universidade, somos o Clube das Manas - um clube de leitura crítica e feminista no centro da floresta do estado do Amazonas. Neste espaço também somos atravessadas por variadas violências, e o conhecimento junto ao acolhimento uma com as outras nos fortalece para continuar a combater o machismo, a misoginia, a homofobia, o racismo, com teoria e prática. Desse modo, desenvolvemos nossa práxis na perspectiva da participação comunitária das mulheres da floresta (Machado, 2018, p. 220), “num fazer-se e viver-se coletivo”.

Imagem 2 - Roda de Conversa Intercultural, 2024



Marcela Barbosa, 2024.

Na imagem 2 temos, uma ação especial do Programa Mulheres na Universidade por meio do projeto Clube das Manas, a ação foi nomeada como Roda de Conversa Intercultural e se realizou nas dependências do CEST/UEA. A roda de conversa contou com a participação e mediação especial da Professora Doutora Alva Rosa Tukano, que é a primeira mulher indígena ter a titulação de doutorado pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Ao longo da atividade, a Dra. Alva Rosa relatou sua trajetória de vida acadêmica, inspirando outras mulheres, indígenas e não indígenas a prosseguirem com a carreira acadêmica, mesmo com os desafios cotidianamente enfrentados.

Dentre os desafios enfrentados pelas mulheres no âmbito da universidade, os assédios sempre se fazem presentes. E nesse contexto, o Clube das Manas assume uma função importantíssima, o acolhimento dessas mulheres acadêmicas. Atualmente, o Clube das Manas tem sido referência entre as mulheres do CEST/UEA sobre o acolhimento das mulheres acadêmicas vítimas de algum tipo de assédio. O que inicialmente seria apenas um clube do livro se tornou um símbolo de resistência feminista dentro da universidade, nesse espaço de

teorias nossa práxis feministas se constituiu humana, teórica e insurgente. Nossa prática do acolhimento às mulheres universitárias vítimas de violências, atrelada ao conhecimento feminista, no fez entender que teoria e prática não se separam.

Imagem 2 - Ato dos Coletivos Estudantis Contra o Assédio, 2023



Marcela Barbosa, 2024.

A ação representada na imagem 3 é o “Ato dos coletivos estudantis Contra o assédio às mulheres no CEST/UEA”. Este ato foi organizado pelo Clube das Manas e as representações estudantis, como Diretório Central dos Estudantes (DCE) e Diretório Regional dos Estudantes (DRE), com o objetivo de fomentar a criação de uma comissão de combate ao assédio contra as mulheres no CEST/UEA. A ação se deu pela grande quantidade de denúncias recebidas pelo Clube das Manas de assédios sofrido por mulheres no CEST/UEA, e que por medo de represálias por parte dos assediadores, as mulheres que apresentaram as denúncias para o clube, não prosseguiram para algum procedimento interno no CEST.

Conclusão

O presente artigo buscou explorar a relevância do Programa Mulheres na Universidade, especificamente por meio das ações do projeto Clube das Manas, com um espaço de empoderamento e reflexão para mulheres na comunidade acadêmica do Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Ao longo do texto, examinamos o contexto histórico e cultural que limitou o acesso das mulheres aos espaços públicos e à educação formal, destacando figuras emblemáticas como Nísia Floresta, Maria Firmina dos Reis e Maria Lacerda de Moura, que desafiaram essas normas e contribuíram para a emancipação feminina.

Por meio de uma abordagem qualitativa de pesquisa-ação participante, o projeto Clube das Manas visa promover a formação de professores e professoras de modo interseccional, estimulando o debate, a reflexão e o fortalecimento de identidades femininas, além de sensibilizar a comunidade acadêmica sobre questões de gênero e direito das mulheres que perpassam a vida acadêmica e a sua própria prática docente. Os resultados apresentados evidenciam a importância dessas iniciativas na promoção da igualdade de gênero e no combate à violência e ao assédio dentro do ambiente universitário.

É fundamental reconhecer o papel central das mulheres na construção do conhecimento e na transformação social, bem como a necessidade contínua de promover espaços seguros e inclusivos para que possam prosperar. O Programa Mulheres na Universidade e o projeto Clube das Manas representam passos importantes nessa direção, contribuindo para a formação de uma comunidade acadêmica mais igualitária e diversificada. No entanto, é importante ressaltar que ainda há desafios a serem enfrentados, como a superação de estereótipos de gênero, a ampliação do acesso das mulheres a cargos de liderança e a promoção de políticas institucionais que garantam a equidade de gênero no ambiente universitário. Espera-se que este estudo possa inspirar novas práticas voltadas para a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres na academia e na sociedade em geral.

Referências

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. O que é feminismo. Editora Brasiliense, São Paulo, 6.ed., 77 p., 1985.

BARBOSA, Marcela da Silva. SOMOS PARTE DA FLORESTA E A FLORESTA É UMA PARTE DA GENTE: IDENTIDADE DAS MULHERES DA FLORESTA NACIONAL DE TEFÉ. In: 41ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED EDUCAÇÃO E EQUIDADE: BASES PARA AMAR-ZONIZAR O PAÍS, 2023, Manaus. Anais eletrônicos..., Campinas, Galoá, 2023. Disponível em: <<https://proceedings.science/anped-2023/trabalhos/somos-parte-da-floresta-e-a-floresta-e-um-a-parte-da-gente-identidade-das-mulhere?lang=pt-br>> Acesso em: 13 Nov. 2024.

CAMPO, Isabela Candeloro. O livro “Direitos das mulheres e injustiça dos homens” de Nísia Floresta: literatura, mulheres e o Brasil do século XIX História (São Paulo) v.30, n.2, p. 196-213, ago/dez 2011 ISSN 1980-4369

FLORESTA, Nísia, 1809 ou 10-1885. Opúsculo humanitário / Nísia Floresta. - Ed. Atual. / com estudo introdutório e notas de Peggy Sharpe-Valadares. - São Paulo : Cortez ; [Brasília, DF] : INEP, 1989. -(Biblioteca da educação. Série 3 ; mulher tempo, v. 1)

MACHADO, Rita de Cássia Fraga; CASTRO, Amanda Motta. Mulheres e educação: conhecendo a temática através da extensão universitária. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 15, n. 1, p. 160-168, jan./jun. 2016.

MACHADO, Rita de Cássia Fraga; MARINHO, Hemily Pastanas. “Clube das Manas Tefé: uma experiência de educação feminista na pandemia. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 22, n. 1, p. 299-315, jan.-abr. 2023.

MACHADO, Rita de Cássia Fraga. Participação comunitária: a promoção da segurança e da liberdade. In: MACHADO, Rita de Cássia Fraga; STRECK, Danilo Romeu (Org). Participação: interfaces do Norte e Sul do Brasil. São Leopoldo, RS: Karywa, 2018.

MÉLLO, Ricardo Pimentel. et al. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. Psicologia e Sociedade, v.19, n.3, p. 26-32, 2007.

MIRANDA, Fernanda R. Maria Firmina dos Reis. IN: MACHADO, Rita de Cássia Fraga. *As Pensadoras: vol 2*. São Leopoldo, RS: Editora As Pensadoras, 2022. p.(53) - (72).

MOURA, Maria Lacerda de. *A mulher é uma degenerada*. Editora: Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 3ª ed., 1932.

SILVA, N. B. *Mulher e Universidade: A longa e difícil luta contra a invisibilidade*. Conferência Internacional Os Sete Saberes Necessários à Educação do Presente, Fortaleza, pág. 1-8, 2010.

SOUZA, Regis Glauciane Santos; SARDENBERG, Cecília Maria B. *Visibilizando a mulher no espaço público: A presença das mulheres nas universidades*. *Fazendo Gênero 10* (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 10 ed., pág. 1-12, 2013. Disponível em: https://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1381429366_AR-QUI_VO_RegisGlaucianeSantosdeSouza.pdf Acesso em: 26/02/2024.

PERROT, Michelle. *Escrever a história das mulheres*. In: *Minha História das Mulheres*. São Paulo: Contexto, 2007.

RAGO, Margareth. *Os Feminismos no Brasil: dos “anos de chumbo” à era global*. *Labrys, Estudos Feministas*. Número 3, janeiro/julho, 2003

ZICHIA, Andrea de Carvalho. *O direito à educação no Período Imperial: um estudo de suas origens no Brasil*. 2008. 128f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CAPÍTULO 9

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL EM PERSPECTIVA DECOLONIAL: A CONTRIBUIÇÃO DAS DATAS COMEMORATIVAS NÃO HEGEMÔNICAS

*INTERCULTURAL EDUCATION FROM A DECOLONIAL PERSPECTIVE:
THE CONTRIBUTION OF NON-HEGEMONIC COMMEMORATIVE DATES*

Wennington Dias dos Santos Silva

Universidade de Pernambuco

Petrolina - Pernambuco

<https://orcid.org/0009-0009-8651-091X>

wennington.dias@upe.br

Laudicéia Borges Aquino

Universidade de Pernambuco

Petrolina- Pernambuco

<https://orcid.org/0009-0000-9226-8589>

laudiceia.borgesa@upe.br

Kellison Lima Cavalcante

Instituto Federal do Sertão Pernambucano – Campus Petrolina

Petrolina - Pernambuco

<https://orcid.org/0000-0001-5750-9076>

kellison.cavalcante@gmail.com

RESUMO

Este estudo investiga as datas comemorativas a partir da perspectiva do calendário gregoriano e sua influência na filosofia escolar brasileira, com foco em uma educação intercultural e decolonial. De abordagem qualitativa e fundamentado em revisão bibliográfica, o estudo tem como objetivos descrever datas ligadas à multiculturalidade brasileira, propor novas inserções no calendário escolar e problematizar seu uso pedagógico. A análise revela que cerca de 56% das datas comemoradas

nas escolas reforçam narrativas eurocêntricas e colonialistas, como o Descobrimento do Brasil, a Abolição da Escravatura, a Independência, a Proclamação da República e o Dia da Bandeira. Mesmo datas como o Dia dos Povos Indígenas e da Consciência Negra, com potencial emancipador, exigem abordagens críticas para não se limitarem a simbolismos. Festas como São João e o Dia do Folclore refletem a hegemonia cristã e o apagamento de culturas populares. Como proposta, o estudo sugere um calendário escolar intercultural e decolonial que valorize saberes diversos, incluindo celebrações como o Dia de Iemanjá, a Festa do Toré e o Dia do Orgulho Autista. Compreender o calendário escolar como instrumento político é essencial para promover uma educação crítica, plural e representativa. A revisão das datas comemorativas permite reconstruir narrativas históricas e valorizar a diversidade cultural brasileira. Novas pesquisas podem investigar, de forma empírica, os impactos de práticas pedagógicas interculturais nas escolas e como essas experiências contribuem para a formação de sujeitos conscientes, críticos com a superação das desigualdades históricas.

Palavras-chave: Educação decolonial; Interculturalidade; Calendário Escolar; Datas Comemorativas; Currículo Crítico.

ABSTRACT

This study investigates commemorative dates from the perspective of the Gregorian calendar and their influence on Brazilian school philosophy, with a focus on intercultural and decolonial education. With a qualitative approach and based on a bibliographical review, the study aims to describe dates linked to Brazilian multiculturalism, propose new insertions in the school calendar and problematize their pedagogical use. The analysis reveals that around 56% of the dates celebrated in schools reinforce Eurocentric and colonialist narratives, such as the “Discovery of Brazil”, the “Abolition of Slavery”, Independence, the Proclamation of the Republic and Flag Day. Even dates such as Indigenous Peoples’ Day and Black Awareness Day, which have emancipatory potential, require critical approaches so that they are not limited to symbolism. Festivals such as São João and Folklore Day reflect Christian hegemony and the erasure of popular cultures. As a proposal, the study

suggests an intercultural and decolonial school calendar that values diverse knowledge, including celebrations such as Iemanjá Day, the Toré Festival and Autism Pride Day. Understanding the school calendar as a political instrument is essential for promoting a critical, plural and representative education. Reviewing commemorative dates makes it possible to reconstruct historical narratives and value Brazilian cultural diversity. Further research could empirically investigate the impact of intercultural pedagogical practices in schools and how these experiences contribute to the formation of conscious, critical subjects with a view to overcoming historical inequalities.

Keywords: Decolonial education; interculturality; school calendar; commemorative dates; critical curriculum.

1. Introdução

No Brasil usamos o Calendário Gregoriano (CG), calendário este proposto pelo Papa Gregório XIII em 1582. Nossas datas comemorativas são constituídas no viés gregoriano. Inclusive, nas escolas do país é usado para demarcar as comemorações ao longo do ano letivo. Nesta direção, o problema de pesquisa deste estudo é: quais são as influências do viés gregoriano nas datas comemorativas escolares para uma educação intercultural e decolonial ?

Nosso objetivo norteador é refletir como datas comemorativas, em uma perspectiva gregoriana, influenciam a filosofia escolar brasileira – sob o viés da educação intercultural e decolonial. Deste modo, nossos objetivos específicos são: a) descrever as diversas datas comemorativas da multiculturalidade brasileira; b) propor um panorama de datas que podem ser inseridas nos calendários escolares e, c) arguir sobre o uso dessas datas para uma educação intercultural crítica. O trabalho se justifica pela relevância para uma educação antirracista, decolonial e intercultural; fundamentos esses importantes para um sistema educacional genuinamente laico e multicultural. As diferenças, assim, devem ser celebradas – conforme a pluralidade de culturas do Brasil. Outrossim, é mister enfatizar que todo o trabalho se refere às escolas públicas, pois esses são espaços onde a laicidade é legalizada.

Para atingir nossos objetivos, usamos o tipo de pesquisa qualitativa, na abordagem da revisão da literatura de Gil (2001). No tocante, ao entender os significantes que sustentam nosso capítulo, segue-se a fundamentação teórica.

2. Revisão de Literatura

Calendários e Datas Comemorativas no Brasil

O CG “foi originalmente criado para melhorar a forma de calcular a data da Páscoa e corrigir erros que se acumularam pelo uso do calendário Juliano” (Crump, 2008, p. 31, tradução própria). Atualmente ele é usado em diversos países, sejam eles cristãos ou não. A contagem dos anos nele é baseada na suposta data de nascimento de Jesus Cristo, que é estimada em 25 de dezembro de 753 A.U.C. (*ab urbe condita*, termo em latim que se refere à fundação da cidade de Roma) (Crump, 2008). Em outras palavras, esta data dentro da perspectiva gregoriana é 753 AC (antes de cristo).

Esse sistema foi aos poucos sendo adotado pela Europa, a partir de 1000 DC (depois de cristo). Não demorou muito para que Portugal adotasse esse modelo, e posteriormente com a invasão ao Brasil, subvertendo qualquer perspectiva de cronômetro de tempo dos povos nativos, implantasse o CG no país (Crump, 2008).

A Portaria MGI Nº 9.783, de 27 de dezembro de 2024 divulgou o espelho das datas comemorativas e feriados do ano de 2025 no Brasil. As escolas, têm autonomia pedagógica para definir as datas comemorativas a serem trabalhadas. O calendário escolar é geralmente definido no Projeto Político Pedagógico (PPP), por meio de reuniões entre o corpo docente, os pais e os servidores da instituição. Nesse processo são adicionadas datas além das oficiais da portaria mencionada (do Governo Federal Brasileiro); sendo estas da cultura e dos modos locais ou regionais.

Educação Intercultural, Colonialidade Decolonialidade

A pesquisadora Vera Candau propõe a Interculturalidade Crítica, na qual nos subsidiaremos, e que visa “desvelar as formas de co-

lonialidade presentes no cotidiano de nossas sociedades e escolas” (Candau, 2020, p. 681). A colonialidade é “baseada numa classificação social da população mundial, sob o viés Eurocêntrico de poder” (Quijano, 2007, p. 171, tradução própria). Os processos de colonização (no sentido histórico do termo) deixam marcas além do imediato, estas que modulam uma visão centrada nos colonizadores, oprimindo e subjugando tudo que não os sejam. Assim, a “cultura Europeia se tornou um modelo universal” (Quijano, 2007, p. 169, tradução própria). Isso significa dizer que os padrões culturais e sociais são delimitados pelo pensamento do colonizador, mantendo um *status quo* substanciado pela violência simbólica.

Em contrapartida direta, nos anos 2000 surge o conceito “decolonialidade”, fundado pelo grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), posteriormente: Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (MCD). Catherine Walsh, pedagoga integrante do grupo, entende a decolonialidade como um processo de transcendência da diferença colonial, construindo novos conhecimentos, práticas e teorias a partir das fronteiras das cosmologias em conflito (Walsh, 2019). Ela se baseia na crítica à colonialidade que sustenta o mundo moderno/colonial, propondo uma reflexão e posicionamento “outro” que não parte das instituições acadêmicas ou dos centros de produção do conhecimento (o norte global). Em vez disso, visa uma construção conjunta de saberes, práticas e teorias, especialmente a partir das experiências e perspectivas dos movimentos antirracistas e de outros grupos subalternizados.

A educadora Barbara Karine usa o termo “calendário decolonial” para se referir a estruturação de um cronograma de festividades escolares anti-hegemônico (Karine, 2023). Ela denota que nosso currículo escolar e organização pedagógica devem valorizar a cultura africana, afrodiaspórica e indígena por meio do uso desta diversidade festiva. A ideia se baseia no Art. 19 da Constituição Federal de 1988 que estabelece os princípios da laicidade do país. A laicidade é um conceito de liberdade de culto e fé religiosa, permitindo que todo tipo de crença seja praticada, numa abordagem intercultural e interreligiosa (Akka-ri e Radhouane, 2022). Mas esse signo não se constitui assim no Brasil, como por exemplo os calendários escolares serem repletos de datas festivas do cristianismo.

Uma educação intercultural visa combater a hegemonia euro-americanocêntrica. Dentro da proposta deste trabalho, ela projeta outras vertentes de datas comemorativas a serem abordadas nas escolas brasileiras. Para isso vamos nos basear nas seguintes propostas metodológicas.

3. Procedimentos Metodológicos

Esse trabalho se trata fundamentalmente de uma pesquisa de cunho qualitativo, Gil (2021, p. 16) trata este tipo de pesquisa como “conhecer a essência de um fenômeno, descrever a experiência vivida de um grupo de pessoas, compreender processos integrativos ou estudar casos em profundidade”. Ele afirma ser uma forma epistêmica de interpretação dos fenômenos em seus contextos naturais – enfatizando suas qualidades.

Deste modo, lapidamos o trabalho por meio de uma revisão da literatura, cuja abordagem teórico-metodológica está ancorada nos pressupostos da educação intercultural crítica e das epistemologias decoloniais. Essa metodologia “pode ser entendida como uma espécie de pesquisa bibliográfica, envolvendo [as] etapas de planejamento, coleta de dados, análise e interpretação” (Gil, 2019, p. 78). Busca-se refletir profundamente, com base em recursos bibliográficos, sobre determinado tema, a fim de dialogar sistemicamente acerca de.

A análise dos dados será a parte final desse conjunto de métodos, ampliando as conceituações e interpretações sobre os achados da pesquisa, aprofundando os entendimentos e propondo mais pesquisas para posterior depuração.

4. Resultados e discussões

O usufruto de um sistema festivo unicamente eurocentrado impacta diretamente no ideal de laicidade em nosso país; contribui ainda para manter as estruturas de poder cultural hegemônicas. Esses *modus operandi* homogeneizador fere a multiplicidade cultural no Brasil. Vale ressaltar que o nosso foco de discussões são apenas os espaços públicos de educação formal; o país é constituído por uma varie-

dade de escolas confessionais, que possuem total liberdade para incorporar seus cultos religiosos em seu espaço privado. A tabela a seguir mostra uma série das principais festividades comemoradas nas escolas do Brasil.

Tabela 1: Principais Datas Comemorativas Escolas no Brasil

Data	Comemoração
8 de Março	Dia Internacional da Mulher
15 de Março	Dia da Escola
19 de Abril	Dia dos Povos Indígenas
21 de Abril	Dia de Tiradentes
22 de Abril	Descobrimento do Brasil
1 de Maio	Dia do Trabalho
13 de Maio	Abolição da Escravatura
24 de Junho	São João (Festas Juninas)
11 de Agosto	Dia do Estudante
22 de Agosto	Dia do Folclore
7 de Setembro	Independência do Brasil
21 de Setembro	Dia da Árvore
12 de Outubro	Dia das Crianças e Dia Nacional da Leitura
15 de Novembro	Proclamação da República
19 de Novembro	Dia da Bandeira
20 de Novembro	Dia da Consciência Negra

Fonte: Adaptado de Calendarr (2025).

Aproximadamente 56% dessas datas podem ser problematizadas, por seu cunho colonialista. Entre elas estão: Dia dos Povos Indígenas; Descobrimento do Brasil; Abolição da Escravatura; São João (Festas Juninas); Dia do Folclore; Independência do Brasil; Proclamação da República; Dia da Bandeira e Dia da Consciência Negra; totalizando 9.

O Dia dos Povos Indígenas e o Dia da Consciência Negra são datas estabelecidas por Lei; sendo respectivamente, Lei Nº 14.759, de 21 de dezembro de 2023 e Lei Nº 14.402, de 8 de julho de 2022. Esses dois dias são marcos para a educação antirracista e decolonial, por si só, mas exige-se um trabalho pedagógico articulado para o aproveitamento significativo das datas.

O Descobrimento do Brasil, Abolição da Escravatura, Independência do Brasil, Proclamação da República e Dia da Bandeira são datas que em essência possuem caráter eurocêntrico. O termo “descobrimento” é uma tentativa de maquiar a invasão sanguínea dos povos europeus ao território (até então) pertencente aos nativos. Na sua his-

tórica carta, Pero Vaz de Caminha, escritos sobre a chegada dos portugueses ao território brasileiro, declara: “dali avistamos homens que andavam pela praia, uns sete ou oito, segundo disseram os navios pequenos que chegaram primeiro” (Dominus, 1963, p. 2); por conseguinte ele descreve como eram esses povos que encontraram: “Pardos, nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos, e suas setas. Vinham todos rijamente em direção ao batel” (Dominus, 1963, p. 2) Esse documento histórico evidencia que existiam moradores no território brasileiro antes da ocupação portuguesa, aniquilando a ideia de “descobrir”, pois não se descobre o que já se sabe.

Refletindo sobre a suposta abolição, compreende-se que a abolição foi, na verdade, o resultado de um intenso e complexo conflito político e da mobilização tenaz e decisiva do movimento abolicionista, e não apenas uma decisão solitária do sistema político ou da Princesa Isabel (Alonso, 2015). Havia uma intensa pressão internacional, e a resistência dos próprios escravizados (revoltas, fugas) como fatores importantes que compeliram o sistema político a lidar com a questão. Ou seja, essa data comemorativa mitifica uma história de violências, buscando proteger uma história única - pela visão do colonizador.

A Independência do Brasil, Proclamação da República e o Dia da Bandeira propagam o ideal da colonialidade no que se refere a endeusar os atos dos invasores e dominadores europeus, agraciando seu ego místico. O sociólogo Stuart Hall (2006) critica o movimento de extremo nacionalismo, especialmente aquele que busca afirmar uma identidade nacional unificada, pura, homogênea ou essencialista. A ideia de uma nação pura e homogênea é um mito, pois as identidades nacionais são construções sociais e históricas, não características inatas. As nações são, na verdade, híbridos culturais formados ao longo do tempo, frequentemente por meio de conquistas violentas, e são “comunidades imaginadas” cujas identidades são moldadas por narrativas e símbolos.

O nacionalismo extremo surge como uma reação defensiva à globalização e à diversidade, tentando impor uma fantasia de pureza étnica e cultural. Essa busca por homogeneidade resulta na exclusão de minorias e em um “absolutismo étnico”, que pode se manifestar co-

mo um racismo cultural. Tal visão simplista ignora a complexidade real das sociedades, que são atravessadas por profundas divisões de classe, gênero e outras diferenças, assim como as múltiplas e contraditórias identidades que os próprios indivíduos carregam. Em especial no Brasil, essas datas são mantenedoras das desigualdades, sustentando a estrutura hegemônica do euroamericanocentrismo (Adichie, 2019).

O São João aparecerá aqui como referencial de datas com cunho religioso-cristão. De acordo com o manual de festividades da Universidade de Oxford, o *St Jhon's Day* (São João) “refere-se a João Batista que morreu neste dia [24 de junho]” (Oxford, 1999, p. 264). Notavelmente essa é uma das mais importantes festividades do calendário católico; data mais importante do dia 24 de junho do calendário gregoriano, denotando um forte pensamento cristão centrado.

Datas como Dia do Folclore correm perigo de objetivar a cultura popular, trazendo-a em contraponto a uma cultura supostamente erudita e melhor do ponto de validação colonizador (Oliveira, 2012). A Carta do Folclore Brasileiro de 1995 declara que a cultura folclórica, dita como popular, deve ser empregada nos estudos escolares de modo amplo através de toda a educação básica, não apenas em um dia específico (CNF, 1995). Delbem (2007) mostra como o tratamento problemático do folclore é criticado por sua visão reducionista e excludente, que o confina apenas à “camada popular” e o enxerga como um conjunto de “sobrevivências” culturais estáticas e ultrapassadas, desassociadas do saber acadêmico. Essa abordagem impõe critérios excludentes como o anonimato e a transmissão estritamente oral, ignorando manifestações autorais como o artesanato e a literatura de cordel. Historicamente, essa segregação fomentou um preconceito que transformou o folclore em algo vergonhoso no contexto urbano, resultando em uma desconexão com o cotidiano, como evidencia sua comemoração pontual apenas no mês de agosto.

A seguir sugerimos uma proposta intercultural e decolonial de pensar o calendário escolar. Vale ressaltar que é apenas um exemplo, cada localidade tem suas próprias especificidades adaptativas.

Quadro 1: Proposta de calendário escolar intercultural/decolonial.

Janeiro Data móvel - Lavagem do Bonfim 21 - Dia Nacional do Combate à Intolerância Religiosa	Fevereiro 02 - Dia de Iemanjá 21 - Dia Nacional do Imigrante Italiano	Março 08 - Dia Internacional da Mulher 21 - Dia Internacional da Síndrome de Down 21 - Dia Internacional contra a Discriminação Racial
Abril Data móvel - Festa do Toré Indígena Data móvel - Páscoa Cristã 02 - Dia Mundial da Conscientização do Autismo 19 - Dia dos Povos Indígenas 23 - Dia de São Jorge / Dia de Ogum	Maiο 13 - Dia da Denúncia contra o Racismo (Releitura do Dia da Abolição da Escravidura) 25 - Dia da África	Junho Data móvel - Festas Juninas (associadas a Xangô e à cultura popular) Data móvel - Inti Raymi (Festa do Sol Inca) 18 - Dia do Orgulho Autista 28 - Dia Internacional do Orgulho LGBTQIAPN+
Julho Mês inteiro - Julho das Pretas 02 - Independência do Brasil na Bahia (Celebrando a heroína Maria Felipa) 25 - Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha	Agosto Mês inteiro - Agosto Indígena Mês inteiro - Mês da Visibilidade Lésbica	Setembro 21 - Dia Nacional de Luta da Pessoa com Deficiência 23 - Dia da Visibilidade Bissexual 27 - Dia de Cosme e Damão
Outubro 01 - Dia da Música 12 - Dia das Crianças e de Nossa Senhora Aparecida	Novembro Mês inteiro - Mês da Consciência Negra 20 - Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra	Dezembro 03 - Dia Internacional das Pessoas com Deficiência 10 - Dia da Declaração Universal dos Direitos Humanos 18 - Dia Internacional dos Migrantes 25 - Natal Cristão

Fonte: Arquivo próprio (2025).

Este calendário representa uma ferramenta pedagógica. Seu principal mérito é o de romper ativamente com a hegemonia de um calendário tradicionalmente eurocêntrico e cristão, que invisibiliza grande parte dos marcos culturais e históricos que verdadeiramente formam o Brasil. Ao colocar lado a lado a Festa do Toré Indígena, o Dia de Iemanjá, a Páscoa Cristã e o Dia do Orgulho Autista, o calendário

materializa a ideia de uma sociedade plural e valida a existência e a importância de diferentes saberes, lutas e celebrações. A inclusão intencional de datas relativas a pautas de raça, religião, identidade de gênero, deficiência e neurodiversidade promove uma visão interseccional da realidade, essencial para uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista.

Apesar de seus pontos fortes, a principal crítica a um artefato como este reside no risco de sua aplicação se tornar superficial ou *tokenista*. Um calendário, por sua natureza, pode levar à “celebração de *checklist*”, onde as datas são marcadas sem que haja uma reflexão profunda ou uma mudança estrutural nas práticas pedagógicas cotidianas. O perigo é que o “Dia dos Povos Indígenas” seja lembrado em abril, mas o restante do currículo continue ignorando a história e a ciência indígena. Além disso, a própria seleção de datas, embora inclusiva, é inerentemente um recorte e nunca será capaz de abranger a totalidade da diversidade humana, podendo gerar debates sobre quais grupos ou marcos foram deixados de fora. Portanto, a eficácia do calendário não está nele mesmo, mas em seu uso como um ponto de partida para um questionamento constante e para a efetiva transformação do projeto político-pedagógico da instituição que o adota.

5. Considerações Finais

A presente investigação evidenciou que os calendários escolares, quando estruturados sob a lógica do calendário gregoriano e eurocentrado, atuam como dispositivos simbólicos de manutenção da colonialidade do saber, do poder e do ser. Ao naturalizar determinadas efemérides e silenciar outras, o calendário escolar reforça epistemologias dominantes e ofusca a pluralidade cultural que compõe o tecido social brasileiro. Diante disso, propomos que o calendário seja compreendido não apenas como uma ferramenta organizacional, mas como um artefato político e pedagógico que demanda um uso crítico e contextualizado.

Ainda que, reconheçamos que a proposta aqui apresentada possui limitações. A ausência de um estudo de campo empírico impede aferir os efeitos concretos da aplicação de um calendário intercul-

tural nas práticas docentes. Além disso, há o risco de que essa proposta seja cooptada por uma lógica institucional performativa, esvaziando seu potencial emancipador. A institucionalização de datas inclusivas não garante, por si só, a desconstrução das hierarquias epistêmicas e simbólicas. É preciso garantir formação docente crítica, diálogo contínuo com as comunidades representadas e revisão curricular integrada.

Assim sendo, como desdobramentos futuros, sugerimos a realização de pesquisas qualitativas em escolas que implementem práticas decoloniais, com foco nas percepções de docentes, estudantes e comunidades escolares. Outra possibilidade reside na análise das tensões que emergem quando se propõe a inclusão de datas não hegemônicas no currículo escolar, em diálogo com os fundamentos legais da laicidade do Estado e da liberdade de ensino. Por fim, cabe indagar: o que ainda deixamos de comemorar – e o que isso revela sobre quem somos e quem podemos ser, enquanto projeto de nação?

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AKKARI, Abdeljalil; RADHOUANE, Myriam. **Intercultural approaches to education: from theory to practice**. Cham: Springer, 2022.

ALONSO, Angela. **Flores, votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro (1868-88)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CALENDARR. **Datas comemorativas escolares 2025 (o que cada uma celebra)**. Disponível em: <https://www.calendarr.com/brasil/datas-comemorativas-escolares/>. Acesso em: 11 jun. 2025.

CAMINHA, Pero Vaz de. **A Carta**. [S. l.]: A Biblioteca Virtual do Estudante Brasileiro, [s.d.]. Disponível em: <http://www.bibvirt.futuro.usp.br>. Acesso em: 11 jun. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/90736315/32178.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2025.

CNF – COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE. **Carta do Folclore Brasileiro**. In: **Anais do VIII Congresso Brasileiro de Folclore**, Salvador, 1995.

CRUMP, William D. **Encyclopedia of New Year's holidays worldwide**. [S.l.]: [s.n.], 2008.

DELBEM, Danielle Conte. Folclore, identidade e cultura. **UNAR**, Araras (SP), v. 1, n. 1, p. 19–25, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Atlas, 2021. E-book. p. 16. ISBN 9786559770496. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786559770496/>. Acesso em: 07 jun. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2019. E-book. p. 185. ISBN 9788597020991. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788597020991/>. Acesso em: 07 jun. 2025.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

OLIVEIRA, Cora Corinta Macedo de. O “Dia do Folclore” e sua concepção científica: problematização para investigação no espaço escolar. In: **VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, 2012, São Cristóvão. **Anais [...]**. São Cristóvão, 2012.

OXFORD. **Companion to the year: an exploration of calendar customs and time-reckoning**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. E-book.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227–278.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. Tradução de Daniele da Silva Proença, Andrea Cristiane Kahmann, Márcia Rodrigues Bertoldi. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, v. 5, n. 1, p. 6–38, jan./jul. 2019.

CAPÍTULO 10

ENSINO DE ANATOMIA HUMANA POR MEIO DE MODELOS TRIDIMENSIONAIS: APLICAÇÃO DE ESTRATÉGIAS ATIVAS NO ESTUDO DO SISTEMA ESQUELÉTICO

TEACHING HUMAN ANATOMY THROUGH THREE-DIMENSIONAL MODELS: APPLICATION OF ACTIVE STRATEGIES IN THE STUDY OF THE SKELETAL SYSTEM

Girlany Souza Pereira

Universidade Federal do Delta do Parnaíba
Parnaíba - PI
ORCID: 0009-0001-1655-1232
girlanysouza555@gmail.com

Giovanna Sabrinne dos Santos da Costa

Universidade Federal do Delta do Parnaíba
Ilha Grande – PI
ORCID: 0009-0008-9407-150X
gsabrinnebio@gmail.com

Ana Catarina de Moraes Carvalho

Universidade Federal do Delta do Parnaíba
Parnaíba - PI
ORCID: 0009-0008-1493-4804
anamoraisoficial004@gmail.com

Vilma Maria Dantas Sarmiento Patron

Universidade Federal do Delta do Parnaíba
Parnaíba - PI
ORCID: 0009-0004-0972-0941
vilmapatron@outlook.com

Ivanir de Sousa Silva

Universidade Federal do Delta do Parnaíba
Parnaíba - PI
ORCID: 0009-0004-9335-4752
ivannirpedro97@gmail.com

Elisson Alves dos Santos

Universidade Federal do Delta do Parnaíba

Buriti dos Lopes – PI

ORCID: 0009-0006-6863-4108

Eielissonofc@gmail.com

Roger Reis Campos

Universidade Federal do Delta do Parnaíba

Parnaíba - Piauí

ORCID - 0009-0001-8312-4724

rogerreis437@gmail.com

Wesley Sene de Oliveira

Universidade Federal do Delta do Parnaíba

Parnaíba - PI

ORCID: 0009-0006-1804-2630

weslelary@hotmail.com

Bruno Cardoso dos Santos

Universidade Federal do Delta do Parnaíba

Parnaíba - PI

ORCID: 0009-0000-7003-3586

brunocardoso144625@gmail.com

Raimunda Cardoso dos Santos

Universidade Federal do Piauí

Parnaíba - PI

ORCID: 0000-0002-5299-9018

raimundaphb@gmail.com

RESUMO

O ensino de Ciências, sobretudo no que tange aos conteúdos de anatomia humana, demanda abordagens didáticas que favoreçam a compreensão de estruturas complexas de forma acessível e envolvente. Nesse contexto, este artigo apresenta um relato de uma prática pedagógica desenvolvida com uma turma do ensino fundamental II, cujo objetivo

foi abordar o sistema esquelético humano por meio por meio de metodologias ativas. A metodologia utilizada apresenta natureza qualitativa, com enfoque descritivo, e foi estruturada em duas principais etapas: (i) exposição teórica por meio de apresentação em slides e exploração prática com uso de modelos anatômicos tridimensionais, e (ii) atividade baseada em jogo de associação. Os resultados demonstraram elevado engajamento dos discentes, entusiasmo e curiosidade, especialmente por se tratar do primeiro contato com modelos anatômicos e com o ambiente de laboratorial. As estratégias utilizadas contribuíram para a construção de um aprendizado mais contextualizado, interativo e significativo, evidenciando a relevância da integração entre teoria e prática no ensino de Ciências. Conclui-se, portanto, que esta aula prática, ao integrar o uso de modelos anatômicos tridimensionais e dinâmicas lúdicas em ambiente laboratorial, mostrou-se uma estratégia eficaz, além reforçar a importância de iniciativas que aproximem o ensino superior das instituições de educação básica.

Palavras-chave: Biologia; Ciências; Ensino Fundamental; Estágio Supervisionado; Praxis.

ABSTRACT

Science education, especially regarding human anatomy content, requires didactic approaches that promote the understanding of complex structures in an accessible and engaging way. In this context, this article reports a pedagogical practice developed with a lower secondary school class, aiming to teach the human skeletal system anatomy through active learning methodologies. The methodology employed had a qualitative nature with a descriptive approach and was structured in two main stages: (i) theoretical explanation with slide presentations and practical exploration using three-dimensional anatomical models, and (ii) an activity based on an association game. The results showed a high level of student engagement, enthusiasm, and curiosity, particularly because it was their first contact with anatomical models and the laboratory environment. The strategies adopted contributed to building a more contextualized, interactive, and meaningful learning process, highlighting the relevance of integrating theory and practice in science education. It is concluded that this practical class, by combining the

use of three-dimensional anatomical models and playful dynamics in a laboratory setting, proved to be an effective pedagogical strategy and reinforced the importance of initiatives that bring higher education institutions closer to basic education schools.

Keywords: Biology; Science; Elementary Education; Supervised Internship; Praxis.

1. Introdução

No ensino de Ciências, as práticas pedagógicas experimentais assumem papel central na promoção de uma aprendizagem significativa, ao possibilitarem aos estudantes o contato direto com fenômenos científicos e sua aplicação no cotidiano. Segundo Krasilchik (2000), essas práticas cumprem múltiplas funções educacionais, refletindo diferentes concepções sobre o papel da escola e as formas de aprendizagem, ao mesmo tempo em que favorecem o desenvolvimento da autonomia discente (Gemignani, 2012). A diversidade metodológica e a utilização de recursos didáticos adaptados às especificidades cognitivas dos alunos são, portanto, imprescindíveis para a construção de percursos educativos eficazes.

Nesse sentido, Morán (2015) defende a adoção de metodologias ativas, centradas no protagonismo estudantil, nas quais os aprendizes são inseridos em contextos desafiadores, que requerem tomada de decisões, análise de resultados e o uso de materiais concretos e relevantes. Entre as metodologias mais eficazes para esse fim, destaca-se o uso de atividades práticas como meio de integração entre teoria e experiência, fator essencial para a mobilização de saberes e o estímulo ao pensamento crítico e investigativo. Conforme argumenta Berbel (2011), tais atividades possuem o potencial de despertar a curiosidade dos estudantes e permitir que eles participem ativamente da construção do conhecimento, ressignificando conceitos a partir de suas próprias vivências e interpretações.

No contexto do ensino de anatomia humana, esse tipo de abordagem revela-se especialmente pertinente, dada a complexidade do conteúdo e a necessidade de visualização e manipulação de estruturas corporais, como as que compõem o sistema esquelético. O siste-

ma esquelético constitui o arcabouço de sustentação do corpo humano, desempenhando funções vitais como a proteção de órgãos internos, a facilitação dos movimentos, a produção de células sanguíneas (hematopoese) e o armazenamento de minerais fundamentais, como cálcio e fósforo (Araújo, 2016; Martini *et al.*, 2018; Gewandsznajder & Pacca, 2022; Tortora & Derrickson, 2017; Saladin, 2019). A relevância desse sistema para a manutenção da vida e da integridade fisiológica do organismo humano justifica sua abordagem detalhada desde os primeiros anos do ensino formal de Ciências.

A utilização de modelos anatômicos tridimensionais no processo de ensino-aprendizagem do sistema esquelético emerge, nesse contexto, como uma estratégia pedagógica eficaz para a concretização dos conceitos abordados. De acordo com Goldbach *et al.* (2013), o emprego de modelos físicos e recursos visuais favorece a apreensão de conteúdos abstratos, proporcionando uma mediação didática coerente com as diretrizes educacionais contemporâneas. O trabalho em laboratórios, nesse sentido, amplia as possibilidades de ensino ao oferecer um ambiente de exploração e descoberta, capaz de enriquecer a experiência formativa dos estudantes da educação básica (Krasilchik, 2000).

Dessa forma, o presente relato tem como objetivo descrever uma experiência didática desenvolvida com uma turma do ensino fundamental maior, na qual foram integradas exposições teóricas, atividades práticas em ambiente laboratorial e atividade lúdica para o ensino do sistema esquelético humano. A iniciativa foi conduzida no contexto da disciplina Estágio Supervisionado de Regência, compondo parte da formação docente no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, e resultou em elevado engajamento e interesse dos alunos ao vivenciarem, pela primeira vez, o contato direto com modelos anatômicos em um laboratório universitário.

2. Metodologia

2.1 Caracterização do Estudo

Trata-se de um estudo descritivo, de natureza qualitativa, desenvolvido sob a forma de relato de experiência, conduzido por discen-

tes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. A adoção da abordagem qualitativa justifica-se pela sua capacidade de proporcionar uma compreensão aprofundada do fenômeno investigado, considerando as percepções, interpretações e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos (Pereira *et al.*, 2018). Ao contrário da abordagem quantitativa, que busca dados mensuráveis e generalizáveis, a pesquisa qualitativa privilegia a subjetividade, a contextualização e a interação direta entre o pesquisador e o objeto de estudo, permitindo uma análise interpretativa dos dados obtidos (Proetti, 2017).

A experiência relatada neste estudo foi realizada como parte dos requisitos para a avaliação parcial da disciplina Estágio Supervisionado III de Regência, cursada em 2024. Esse componente curricular, pertencente ao oitavo período do curso, possui caráter obrigatório e carga horária de 120 horas. O estudo baseia-se em uma aula prática de anatomia humana e aplicação de um jogo desenvolvidos no Laboratório de Morfofuncional da Universidade Federal do Delta do Parnaíba - UFDPAr, com alunos do ensino fundamental de uma escola da rede pública municipal de Parnaíba-Piauí.

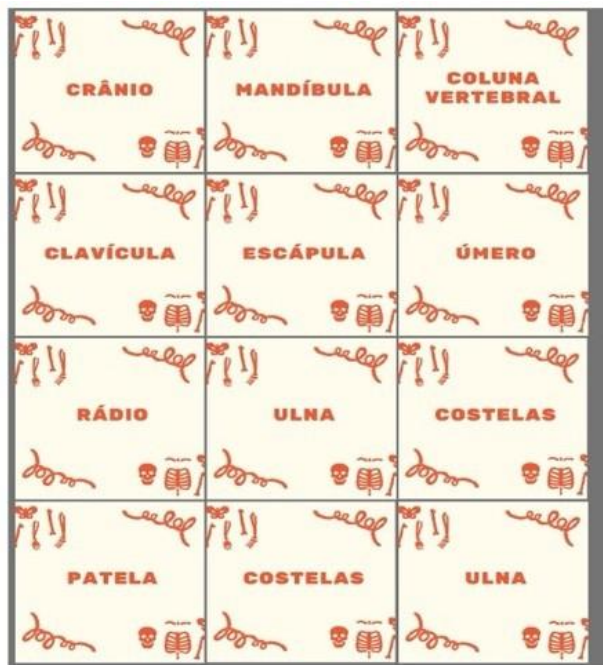
2.2 Caminhos Metodológicos

A ação educativa foi dividida em duas etapas principais: uma aula teórica seguida de uma aula prática, ambas desenvolvidas no laboratório. A transição entre essas etapas foi previamente organizada com o intuito de garantir a continuidade e a coerência do processo de ensino-aprendizagem. A primeira etapa consistiu na apresentação dos conceitos fundamentais relacionados ao sistema esquelético, por meio de uma aula expositiva dialogada, utilizando recursos tecnológicos como slides projetados com o auxílio de datashow. O material teórico apresentado foi baseado no livro didático adotado pela escola, com supervisão da professora titular da disciplina, garantindo alinhamento ao currículo escolar e ao planejamento pedagógico vigente.

Após a revisão, a aula seguiu com a apresentação de um modelo físico do esqueleto humano. A sequência contou ainda com a realização de um jogo de associação, uma atividade lúdica que teve como objetivo reforçar o aprendizado de forma divertida e dinâmica. Para isto, a

turma foi dividida em grupos, onde cada um deles recebeu cinco cartas (Figura 1), contendo a identificação dos diferentes ossos do corpo humano. A partir delas, os grupos tinham a tarefa de localizar os ossos correspondentes no modelo anatômico tridimensional do esqueleto.

Figura 1: Exemplos de cartões do jogo de associação do sistema esquelético.



Fonte: Autores deste artigo, 2025.

Ao identificar corretamente cada osso, o grupo fixava a carta próxima à estrutura correspondente ao osso do modelo (Figura 2). Para finalizar a aula, foi realizada uma revisão geral dos principais pontos abordados, com revisão dos conceitos-chave do sistema esquelético. Esse momento também foi dedicado ao esclarecimento de dúvidas, do qual os alunos puderam discutir aspectos que não haviam ficado claros durante a aula.

Figura 2: Acompanhamento do jogo de associação.



Fonte: Autores deste artigo, 2025.

3. Resultados e Discussão

A aula prática realizada no Laboratório de Morfofuncional apresentou resultados significativamente positivos, favorecendo o engajamento dos estudantes e aprofundando sua compreensão sobre o sistema esquelético humano. Através da observação direta dos modelos, foi possível detalhar as principais partes do esqueleto, como crânio, coluna vertebral e membros superiores e inferiores, promovendo uma compreensão mais profunda do conteúdo. Essa estratégia demonstrou-se eficaz para potencializar a construção do conhecimento, ao enriquecer a experiência dos alunos com recursos didá-

ticos que ampliam a percepção espacial e funcional do corpo humano (Silva *et al.*, 2017).

Os estudantes participaram ativamente de todas as etapas da atividade, demonstrando elevado grau de curiosidade e interesse durante a interação com os modelos anatômicos e os recursos visuais disponibilizados (Figura 3).

Figura 3: Comparando estruturas anatômicas.



Fonte: Autores deste artigo, 2025.

Por se tratar do primeiro contato dos estudantes com um ambiente laboratorial e com modelos anatômicos tridimensionais, a vivência proporcionou uma experiência ainda mais enriquecedora e impactante. Conforme argumentam Nascimento & Coutinho (2016) e Paiva *et al.* (2016), a integração entre teoria e prática, promovida por metodologias ativas, amplia as possibilidades formativas, conferindo maior solidez, coerência e profundidade ao processo de aprendizagem, ao torná-lo mais significativo, criativo e reflexivo.

Durante a atividade de associação, os grupos demonstraram desempenho satisfatório ao identificar e correlacionar os ossos com suas respectivas funções e localizações anatômicas (Figura 4).

Tal abordagem lúdica contribuiu de maneira substancial para a consolidação dos conteúdos, promovendo a cooperação entre os alunos e estimulando o engajamento coletivo. O jogo foi estruturado de forma que todos os alunos pudessem se envolver de forma colaborativa, além de reforçar o conteúdo de forma divertida, ele incentivou o trabalho em equipe, a observação e a análise crítica das estruturas, consolidando o conhecimento adquirido durante a aula. De acordo com Vieira *et al.* (2018), estratégias pedagógicas baseadas em elementos lúdicos funcionam como mediadoras da aprendizagem, ao facilitarem a compreensão dos conceitos e possibilitarem a construção do conhecimento de forma mais contextualizada e significativa.

Figura 4: Resultado do jogo de associação.



Fonte: Autores deste artigo, 2025.

Na etapa final da atividade, os estudantes demonstraram maior compreensão dos conceitos relacionados ao sistema esquelético. Além disso, relataram entusiasmo quanto à experiência no laboratório, mencionando que a atividade prática facilitou a visualização das estruturas e contribuiu para uma assimilação mais clara e duradoura do conteúdo. Esses relatos reforçam a relevância das atividades práticas no ensino de temas complexos, ao possibilitar que os alunos vivenciem o método científico de forma ativa e significativa, superando a abordagem tradicional centrada na memorização (Meneghetti, 2021).

A utilização de modelos físicos tridimensionais mostrou-se, nesse contexto, uma ferramenta didática de grande eficácia, por permitir uma visualização realista e detalhada das estruturas ósseas. A experiência confirmou que os alunos se beneficiam de estratégias pedagógicas que integram teoria e prática, associando a exposição de conteúdos a atividades visuais, lúdicas e interativas. De acordo com Nicola & Paniz (2017), o uso de modelos didáticos contribui diretamente para a contextualização dos temas teóricos, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais acessível e significativo.

A aplicação do jogo de associação, por sua vez, constituiu uma estratégia eficaz para consolidar os conhecimentos de maneira dinâmica, ao estimular a colaboração, o raciocínio coletivo e o protagonismo discente. A atividade promoveu um ambiente de troca de saberes e desenvolvimento da autonomia, ao incentivar os alunos a se tornarem agentes ativos no próprio processo de aprendizagem. Conforme apontam Costa *et al.* (2019), essa perspectiva de “aprender fazendo” — ou *learn by doing* — favorece a construção do conhecimento de forma experiencial, contribuindo para a motivação, o engajamento e o fortalecimento da aprendizagem significativa.

4. Considerações Finais

A realização das aulas práticas sobre o sistema esquelético demonstrou-se altamente eficaz para promover um aprendizado significativo, ao integrar teoria e prática por meio do uso de modelos anatômicos tridimensionais e atividades lúdicas. Essa abordagem metodológica favoreceu a visualização concreta das estruturas ósseas e facilitou a

compreensão de conceitos complexos da anatomia humana. A adoção de metodologias ativas, como jogos educativos e recursos físicos, não apenas corroborou para o engajamento e a participação ativa dos alunos, mas também estimulou habilidades cognitivas e socioemocionais, como o pensamento crítico, a comunicação e o trabalho colaborativo.

Dessa forma, a experiência evidencia a relevância das práticas pedagógicas interativas no ensino de Ciências, especialmente no ensino fundamental, onde diferentes estilos de aprendizagem exigem estratégias diversificadas. A combinação entre conteúdo teórico e aplicação prática proporciona uma aprendizagem mais contextualizada e significativa, promovendo uma visão integrada do corpo humano. Conclui-se, portanto, que metodologias que valorizam a experimentação e a atuação do aluno como protagonista do processo de aprendizagem são fundamentais para a construção de um conhecimento sólido, crítico e funcional. Além disso, experiências que aproximam o ensino básico do ensino superior fortalecem a formação docente e contribuem para a melhoria da educação.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, S. Explorando o sistema esquelético: uma proposta metodológica. In: VIEIRA, A. P.; BECKER, D. (org.). **Cadernos do GIPE-CIT**: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade. Processos criativos – educação somática e afetos. Salvador: UFBA/PPGAC, Escola de Teatro/Escola de Dança, n. 36, p. 249, set. 2016.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências sociais e humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

COSTA, D. F.; MONTEIRO, J. A.; CASTRO, J. B.; COUTINHO JÚNIOR, A. L.; SALES, G. L. Strategies for the elaboration of a gamed activity script. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 11, p. 1-18, 2019.

GEMIGNANI, E. Y. M. Y. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Fronteiras da Educação**, v. 1, n. 2, 2012.

GEWANDSZNAJDER, F.; PACCA, H. **Teláris Essencial**: Ciências: 6º ano. 1. ed. São Paulo: Ática, 2022.

GOLDBACH, T.; PEREIRA, W. A.; SILVA, B. A. F. S.; OKUDA, L. V. O.; SOUZA, N. R. Diversificando estratégias pedagógicas com jogos didáticos voltados para o ensino de biologia: ênfase em genética e temas correlatos. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, n. Extra, p. 1566-1572, 2013.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, p. 85-93, 2000.

MARTINI, F. H.; OBER, W. C.; BARTHOLOMEW, E. F.; NATH, J. L. **Anatomia e Fisiologia Humana**: uma abordagem visual. 1. ed. São Paulo: Pearson, 2014.

MENEGHETTI, E. T. S. Variações pedagógicas entre aula teórica e atividade experimental em uma sequência didática e a aprendizagem significativa. In: **VII CONEDU - CONEDU EM CASA**, 2021, Campina Grande: Realize Editora, 2021.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de; MORALES, O. E. T. (orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. v. 2, Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

NASCIMENTO, T. E.; COUTINHO, C. Metodologias ativas de aprendizagem e o ensino de Ciências. **Multiciência online**, v. 2, n. 3, p. 134-153, 2016.

NICOLA, J. A.; PANIZ, C. M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no Ensino de Ciências e Biologia. **InFor**, v. 2, n. 1, p. 355-381, 2016.

PAIVA, M. R. F.; PARENTE, J. R. F.; BRANDÃO, I. R.; QUEIROZ, A. H. B. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **Revista de Políticas Públicas**, v. 15, n. 2, p. 145-153, 2016.

PEREIRA, A. S.; SHITSUKA, D. M.; PARREIRA, F. J.; SHITSUKA, R. **Metodologia da Pesquisa Científica**. 1º Ed. 2018.

PROETTI, S. As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: Um estudo comparativo e objetivo. **Revista Lumen**, v. 2, n. 4, 2017.

SALADIN, K. S. **Anatomia e fisiologia: a unidade forma e função**. Porto Alegre: McGraw Hill, 2019.

SILVA, L. E. O.; NASCIMENTO, A. C. L. M.; SILVA, G. F.; ALMEIDA, L. M. **Abordando o ensino da ciência com atividades experimentais demonstrativas**. Anais IV CONEDU, Campina Grande: Realize Editora, 2017.

TORTORA, G. J.; Derrickson, B. **Principles of Anatomy and Physiology**. São Paulo: Wiley, 2017.

VIEIRA, C. de S.; FERREIRA, A. R. O.; ALBUQUERQUE, W.; MACHADO, M. F. Métodos lúdicos para o ensino de anatomia na educação infantil. **Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 7, n. 1, 2018.

CAPÍTULO 11

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA “D. PEDRO
MASSA”: UM ESTUDO DE CASO*INDIGENOUS STATE SCHOOL “D. PEDRO MASSA”: A CASE STUDY***Josimar Ramos Marinho**jamarinho@prof.am.gov.br**RESUMO**

Este artigo é um estudo de caso sobre o funcionamento da Escola Estadual Indígena “D. Pedro Massa” no alto rio Tiquié, afluente do rio Waupés, na região da Cabeça do Cachorro, alto rio Negro, estado do Amazonas. Trata-se um estudo de caso sobre a realidade escolar, do currículo, do projeto pedagógico, da prática docente, do modelo de gestão e interação com a comunidade. A pesquisa foi desenvolvida por um pesquisador que pertence a este povo, que é professor bilíngue e que está preocupado em direcionar a escola indígena pelo caminho da autonomia, para que se torne uma escola diferenciada. Nesse sentido, são demonstradas as atividades desenvolvidas pelo corpo docente e discente. Realizou-se entrevistas com membros da comunidade, para avaliar como ocorre esse processo. No âmbito das políticas públicas avaliou-se através da LDB o cumprimento das legislações vigentes. Para compreensão da temática em estudo, assim como para análise dos dados, também houve a necessidade de aprofundamento bibliográfico, em que foram realizadas leituras de autores do povo indígena em estudo.

Palavras-chave: Educação indígena. Currículo. Comunidade.

ABSTRACT

This article is a case study on the operation of the “D. Pedro Massa” State Indigenous School on the upper Tiquié River, a tributary of the Waupés River, in the Cabeça do Cachorro region, upper Rio Negro, state of Amazonas. It is a case study on the reality of the school, the curric-

ulum, the pedagogical project, the teaching practice, the management model and interaction with the community. The research was developed by a researcher who belongs to this people, who is a bilingual teacher and who is concerned with guiding the indigenous school on the path to autonomy, so that it becomes a differentiated school. In this sense, the activities developed by the teaching staff and students are demonstrated. Interviews were conducted with members of the community to assess how this process occurs. In the context of public policies, compliance with current legislation was assessed using the LDB. In order to understand the theme under study, as well as to analyze the data, it was also necessary to conduct in-depth bibliographical research, in which authors from the indigenous people under study were read.

Keywords: Indigenous education. Curriculum. Community

INTRODUÇÃO

O Brasil, depois de muitas décadas passou a olhar a escola indígena não mais como um apêndice, mas uma escola com seu currículo e projeto voltado aos respectivos povos indígenas.

Existe uma lei assegurando que em todas as escolas brasileiras, públicas e particulares, professores de todas as disciplinas devem desenvolver atividades e trabalhar conteúdos sobre a cultura indígena e africana? Você sabe por quê? Porque esses povos nunca tiveram o respeito e o reconhecimento que mereciam. Agora, o Brasil está correndo atrás do prejuízo. Brasil não é Brasil sem negro e índio! Eles contribuíram e muito para a formação da identidade nacional. Existe uma dívida cara de ser paga. Foi muito sangue derramado, muita injustiça, muita discriminação, desrespeito, preconceito. Hoje não há espaço para qualquer uma dessas atitudes.

O direito a uma Educação Escolar Indígena - caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas e pela revitalizada associação entre escola/sociedade/identidade, em conformidade aos projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena - foi uma conquista das lutas em-

preendidas pelos povos indígenas e seus aliados, e um importante passo em direção da democratização das relações sociais no país

O estado do Amazonas, pela sua enorme extensão territorial, habita a maior população de indígenas do país e constitui uma ampla diversidade cultural, pois é formada por diferentes povos indígenas que construíram sua história e sua forma de contato de modo particular sob diversos contextos sócio-políticos que marcaram os movimentos indígenas na busca de uma educação de qualidade.

A escolarização entre os povos indígenas no Brasil trata-se de uma história de luta e resistência à opressão colonial, do Estado e da sociedade envolvente. Através da apropriação e ressignificação da escolarização, que anteriormente o colocavam abaixo e hoje fazem deles um meio de melhorar as suas condições de vida, sua autoestima e seu orgulho enquanto indígenas.

Nessa linha histórica, o trajeto da escola indígena, evidencia que essa modalidade de ensino respalda-sena Constituição Federal de 1988 e também nos principais documentos oficiais entre eles, tais como: a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394 de 1996*, o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998)*, as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígenas*, o *Plano Nacional de Educação (2010)*, os *Referenciais para Formação de Professores Indígenas*, entre outros. Dessa forma, em pleno ano de 2025, a educação indígena tem uma legislação peculiar e ampla.

O problema central deste artigo é assim evidenciado: de que forma a escola estadual indígena “D. Pedro Massa” vem atuando frente aos desafios inerentes ao modelo proposto de escola indígena?

Entre os objetivos destacam-se: analisar as práticas de bilinguismo do povo e suas relações com o ensino da língua na escola indígena; Descrever as atividades desenvolvidas na escola com o fito de proporcionar aos alunos e comunidade escolar atividades que identifiquem e preservam a cultura desse povo indígena.

Nesse sentido, este trabalho se propõe a realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa e etnográfica.

A pesquisa utiliza documentos escritos registros escolares, decretos, portarias, leis, relatórios de assembleias, entrevista com repre-

sentante de instituição religiosa e governamental e história de vida de professores, pais e lideranças;

A pesquisa utiliza documentos escritos registros escolares, decretos, portarias, leis, relatórios de assembleias, entrevista com representante de instituição religiosa e governamental e história de vida de professores, pais e lideranças.

O estudo e a pesquisa com a temática sobre o Processo de Organização da Educação e da Escola Indígena possibilitaram a compreensão do desenvolvimento nessa região, pois fazem referência aos habitantes do distrito de Pari Cachoeira, alto rio Tiquié, afluente do rio Waupés, na região da Cabeça do Cachorro, alto rio Negro, estado do Amazonas.

Analizou-se as práticas da Gestão Escolar e as suas repercussões junto à comunidade indígena na Escola Estadual Indígena “D. Pedro Massa”, que está localizada na comunidade indígena do distrito de Pari Cachoeira, município de São Gabriel da Cachoeira, estado do Amazonas.

A análise estabeleceu o conhecimento dos registros e o acesso à leitura dos documentos que comprovam a verdade registrada da caminhada comunitária política que os indígenas construíram na projeção da educação própria na Escola Estadual Indígena “D. Pedro Massa”, do distrito de Pari Cachoeira.

A Técnica da Observação Livre transmitiu a profundidade do “observar” que, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo específico, prestando atenção, por exemplo, em suas circunstâncias (cor, tamanho etc.). A pesquisa qualitativa emprega usualmente a observação livre do desenvolvimento de determinada situação.

1 POLÍTICAS PÚBLICAS E ESCOLAS INDÍGENAS

1.1 LDB

Segundo Oliveira (2005) Oliveira a Escola Indígena, na atualidade, é uma instituição educacional a serviço de cada povo e instrumento de afirmação e reelaboração cultural. Pensar as Escolas Indí-

genas é pensar numa nova relação cultural, isto é, pensar as escolas indígenas é refletir sobre novas relações entre os povos indígenas, o Estado e a sociedade civil.

A escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam, hoje os índios ainda não sabem para que serve a escola. E esse é o problema. A escola entra na comunidade e se apossa dela, tornando-se dona da comunidade, e não a comunidade dona da escola. Agora, nós índios, estamos começando a discutir a questão (KAINGANG apud FREIRE, 2004:28).

As políticas públicas relativas à Educação Escolar Indígena pós-Constituição de 1988 passam a se pautar no respeito aos conhecimentos, às tradições e aos costumes de cada comunidade, tendo em vista a valorização e o fortalecimento das identidades étnicas. A responsabilidade pela definição dessas políticas públicas, sua coordenação e regulamentação é atribuída, em 1991, ao Ministério da Educação.

O direito à educação escolar indígena está garantido pela Constituição Federal de 1988, nos seguintes artigos:

Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

Art. 205. 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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 2001).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDBEN) confirma os princípios constitucionais da nossa Carta Magna. O artigo 32 da LDB, parágrafo 3º, confirma o teor do Artigo 210 da nossa Constituição Federal e permite que o ensino oferecido às comunidades indígenas seja nas suas línguas maternas. Então, estabelece a norma infraconstitucional: “§ 3º O *Ensino Fundamental regular* será ministrado em *língua portuguesa*, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (BRASIL, 2001)

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9394/1996(LDBN) valoriza e reconhece a diversidade cultural dos povos indígenas considerando o conhecimento tradicional, e mais, este é o indicativo para a produção de novos conhecimentos a partir do diálogo com o conhecimento científico.

Sobre a responsabilização pela EEI, a LDB, nos seus artigos 78 e 79, estabelece que a União, em colaboração com estados e municípios, garanta a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural (LDBEN 9394/96). Assim, temos a participação direta dos povos indígenas, com apoio técnico.

O PNE (2011-2020) acompanha o que preconiza no RCNEI na participação e responsabilização de estados e municípios na condução e manutenção da educação escolar indígena e afirma ainda que toda política nesta área seja previamente debatida com as comunidades indígenas interessadas (RCNEI, 1998).

A LDBEN 9394/96 estabelece, então, que:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

- proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

- I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

Outros dispositivos da LDBEN 9394/96 ainda recomendam que cada escola, inclusive a indígena, possa fazer a construção do seu próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) e incluir as suas particularidades e especificidades presentes em cada etnia. Neste contexto, aduz a Lei:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não- seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (LDBEN 9394/96).

Segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (1998), há um problema ni que range à inclusão dessas escolas no sistema oficial de ensino, a fim de que seja atendido o que determina o direito constitucional de uma educação específica e diferenciada.

A Constituição Federal de 1988 garantiu mudanças na Educação para povos indígenas, procurando resgatar sua identidade. Eis o grande desafio da atualidade: Pensar uma educação bilíngue, intercultural e específica demanda tempo e novos aprendizados.

2.2 EDUCAÇÃO INDÍGENA NO AMAZONAS

Segundo dados da Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas SEDUC-AM são características do quadro educacional indígena no estado do Amazonas:

Grande concentração de população escolar indígena com aproximadamente 22.678(vinte e dois mil, seiscentos e oitenta) escolas fixadas nas aldeias; Inúmeras co-

comunidades indígenas que reivindicam implantação de escolas em suas aldeias; Existência de multilinguismo e pluralidade de culturas; Diferentes situações de contato; Dificuldade de acesso às comunidades devido a dispersão, localização e dimensão geográfica do Estado (mais de 1,5 milhões de Km²); Multiplicidade de instituições prestando assistência educacional às populações indígenas; Prática de uma política desenvolvimentista na Amazônia com a implantação de projetos econômicos em territórios indígenas, interferindo essencialmente no processo educacional (BRASIL, 2014, p.10).

Quadro 1 Povos Indígenas da Amazônia

1 Apurinã	26 Katukian (pedá Jjapá)	51 Piratã
2 Arapaso	27 Katukina	52 Piratapuya
3 Banawa	28 Kaxarari	53 Sateré-Mawé
4 Baniwa	29 Kaxinawa	54 Siriano
5 Bará	30 Kaxuyana	55 Suryana
6 Baranasa	31 Kobeo	56 Tariana
7 Baré	32 Kokama	57 Tenharim
8 Deni	33 Kulina	58 Tikuna
9 Desana	34 Kulina Pano	59 Torá
10 Diahui	35 Korubo	60 Tsohom Djapá
11 Hú-Merimã	36 Kuripaku	61 Tukano
12 Hixkaryana	37 Maku ⁽¹⁾	62 Tuyuka
13 Isse	38 Makuna	63 Waikama
14 Jamamadi	39 Marimã	64 Waimiri-Atroari
15 Jarawara	40 Marubo	65 Wai-Wai
16 Juma	41 Matis	66 Wanano
17 Juriti Tapuya	42 Mawayana	67 Warekena
18 Kaixana	43 Matsé	68 Witoto
19 Kambeba	44 Miranha	69 Xeréu
20 Kanamari	45 Miriti	70 Yanomami ⁽²⁾
21 Kanamanti	46 Munduruku	71 Yepamahsã
22 Karafawayana	47 Mura	72 Turuhã
23 Karapanã	48 Mayá	Grupos Isolados ⁽³⁾
24 Katawixi	49 Parintintin	
25 Katuema	50 Paumari	

Fonte: Serviço de informação Indígena – SEII, 1999; Banco de Dados do Programa Povos Indígenas do Brasil – Instituto Socioambiental, dezembro/2000; Mapa-livro, FOIRN-ISA/Povos Indígenas do alto e médio rio Negro/2000.

Conforme dados do MEC/INEP (2012), O estado do Amazonas concentra, gradativamente, o maior número de escolas indígenas no país com 370 escolas, isto é 26,6% do quantitativo.

Outra ideia que conceitua o campo da educação escolar indígena diz respeito à autodeterminação das comunidades indígenas. Para o RCNEI : Os povos indígenas em todo o mundo, no contexto atual de inserção nos estados nacionais, têm contato com valores, ins-

tituições e procedimentos distintos dos que lhes são próprios. Eles têm o direito de decidir seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro. Desse modo, a escola indígena faz parte desse projeto de construção autônoma do projeto societário. Para isso, a comunidade deve participar da definição do projeto político-pedagógico da escola, das decisões pedagógicas e curriculares e da organização e gestão escolares (Op. cit.).

2.3 ANÁLISE DE ESTUDO DA A ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA “D. PEDRO MASSA”

A temática abordada estabeleceu a discussão para compreender as alternativas da organização escolar, a forma e a prática que contribuem na articulação da educação escolar indígena no contexto da pluralidade cultural desse distrito.

Focalizando a realidade étnica distrital, a pesquisa faz referência à escola proponente da Organização do Projeto Político Pedagógico que, quando aprovada, será denominada Escola *Ye’Parã Mah-sã*⁶, pois para os indígenas significa povos do Triângulo Tukano criados por *Ye’pa Õ’âkihi*

Os povos indígenas habitantes da área do distrito de Pari Cachoeira falantes da língua Tukano, formam as etnias⁹: Tukano, Piratapuya, Desana, Wanano, Tuyuka, Húpda, Bará, Mirititapua, Arapaço e Tariano.

A sua localização territorial é valorizada porque se concebe que o Deus *Ye’pa Õ’âkihi*, o criador que lhes deu a vida, a sabedoria, a terra para viverem bem felizes com a cultura distinta (línguas, benzimentos, mitos, cantos, danças, artes e alimentos), mantendo em comum a concepção mitológica tida desde a criação de todas as coisas terrenas.

Os grupos indígenas da bacia do rio Tiquié vivem agrupados pela identificação da etnia de acordo com a localização geográfica do alto rio Negro, pertencem ao grupo linguístico dos aruaques, linhagem hierárquica, e possuem suas dinâmicas sociais, estruturas políticas e econômicas, princípios, regras e relações interétnicas próprias.

Os povos indígenas de Pari Cachoeira vivem a experiência da transformação cultural interna que muda a sua forma e a maneira de

exercer a cidadania e participação na discussão política de ser e de existir no mundo.

Os indígenas desta região sentem a necessidade de darem respostas a questões que pairam continuamente no processo educacional, as quais cobram a capacidade e o preparo para organizar e transformar a realidade em que vivem. Também vivem momentos fortes de transformação cultural causada pelas influências advindas de fora do contexto e travam uma luta por uma educação específica e diferenciada, conforme já conquistado e determinado na Constituição Federal.

A Escola Indígena “D. Pedro Massa” foi fundada sob o amparo jurídico do Decreto Nº 1212/68 de 10 de setembro de 1968 e sua origem aconteceu no período de 1940 a 1945. Os antigos moradores indígenas do povoado, e atualmente Comunidade Indígena de Pari Cachoeira, tiveram contato com o senhor Bispo Dom Pedro Massa, quando o mesmo esteve em visita à missão salesiana de Taracúá.

Frente da Escola Estadual Indígena “D. Pedro Massa”, Pari Cachoeira, rio Tiquié. Foto: Josimar Ramos Marinho. Junho, 2013



Historicamente, a instituição teve essas denominações com todos os efeitos legais e com todos os direitos e deveres. No presente funciona com características regionais típicas da realidade indígena local, cujo patrimônio material é de propriedade da Diocese de São

Gabriel da Cachoeira, administrada pela gestão indígena com a participação da comunidade.

A organização educacional compõe-se de um corpo docente indígena com as seguintes graduações: 01 com mestrado, 01 pedagogia, 01 matemática, 01 ciências, 03 normal superior e os demais em formação na graduação de licenciatura indígena. A Escola Estadual Indígena “D. Pedro Massa” vive o encontro com o desconhecido e o adverso, o que torna difícil fazer uma educação diante dos novos simbolismos que redimensionam a sabedoria e o conhecimento.

O encontro de realidades obviamente não ocorre passivamente, mas exige a inclusão dos aspectos da cultura étnica na organização escolar educativa para a autonomia, compondo a nova compreensão da complexidade e dos conflitos socioculturais, das interferências causadas em todo tempo pelas ideologias da era pós-moderna do mundo globalizado.

Mesmo o advento das forças culturais externas, adversas e com múltiplas facetas não extingue a vida comunitária do trabalho e da partilha, como se observa na foto abaixo.

Refeição comunitária, partilha que caracteriza os tukanos. Comunidade de Pari Cachoeira. Foto: Josimar Ramos Marinho, Junho de 2013.



Nessa escola, os educadores indígenas lutam entre si a respeito da sobreposição, do domínio e da exclusividade de outra cultura, outra língua e de outros conhecimentos que não são da origem indígena. Dessa forma, com esta organização e a estruturação do modo

de ser indígena, a escola enfrenta o paralelismo da vida social que envolve forte herança da educação transmissora das ideias, do estilo de vida e de comportamentos não indígenas. Ou seja, uma formação de cunho espiritual-religioso- católico, fundamentada nas ideologias ocidentais e assumida pela maioria dos educadores indígenas como modelo a ser seguido.

Assim, a partir dos processos contatados, o objetivo da análise dos princípios e concepções teórico-metodológicas que norteiam o Processo de Organização da Educação da Escola Indígena “D. Pedro Massa”, na comunidade de Pari Cachoeira, visa a contribuir para uma educação indígena cidadã e de qualidade. Tal objetivo proporcionou, também, a identificação dos princípios dos saberes e características culturais das etnias indígenas que fundamentam o Processo e Organização da Educação da referida escola.

Considerando o processo de organização educacional dessa escola foram levantadas as seguintes questões norteadoras:

Como se dá na Escola Estadual Indígena “D. Pedro Massa” a organização da Educação, a prática pedagógica e a participação da comunidade nesse processo em constante transformação cultural?

Quais são as consequências provocadas pelos elementos não indígenas no processo de transformação da vida cultural, na identidade dos indígenas e como estes se organizam na luta para o futuro da educação específica nesta escola?

A análise realizada foi embasada na formação e na educação que os indígenas possuem, sendo consequência da ocorrência dos diversos processos históricos e, em cada momento, houve um amadurecimento crítico entre a vivência cultural e o que entrava no mundo indígena para que fosse assimilado e aceitado.

A pesquisa desenvolveu-se com a aplicação do método qualitativo, focando os povos indígenas do distrito de Pari Cachoeira que possuem uma cultura e lutam por um espaço físico para continuar vivendo e organizando politicamente a escola e a educação com a identidade de ser indígena.

As categorias de análise nesta busca da compreensão foram operacionalizadas no aspecto do conhecimento da Organização Esco-

lar, realidade da cultura e identidade, dos diálogos e propostas da educação indígena no contexto social em constante transformação.

A análise e a investigação das questões focalizadas são frutos da apropriação com base na hermenêutica dialética, a fim de interpretar e esclarecer os processos, as interligações das instâncias que estão impetradas na afirmação das verdades do ato da organização escolar.

A reflexão sobre a cultura e a percepção da identidade indígena possibilitou a especificação da relação entre a educação tradicional e a diferenciada, sobre o tipo e uso de material pedagógico empregado na escola e da importância da comunidade que participa diretamente dessa luta, mediante as fortes consequências transformadoras da realidade.

O projeto político pedagógico em construção tem sido uma das principais preocupações dos professores indígenas. A discussão em torno do projeto político pedagógico pelos professores visa incorporar as demandas específicas do cotidiano da reserva na estrutura formal da escola, especialmente nos aspectos que influenciam a frequência escolar

Os procedimentos técnicos aplicados nessa realidade complexa foram subsidiados no ver, ouvir e analisar. O ver possibilitou a observação contextual e o entendimento dos momentos e das circunstâncias transformadas no âmbito social-vivencial dos povos indígenas no local da coleta de dados.

O ouvir proporcionou o acesso às informações dos líderes étnicos, educadores indígenas, testemunhos verídicos experimentados em cada processo ocorrido há décadas nas calhas do rio Tiquié.

No trabalho de campo coube a aplicação metodológica segundo o pensamento de Triviños (2012), fundamentada em sua afirmação segundo a qual todos os autores que tratam da pesquisa e da temática social, ao que parece, compartilham o ponto de vista de que a pesquisa qualitativa tem suas raízes nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos, primeiro, seguidas pelos sociólogos em seus estudos sobre a vida em comunidades.

O uso da técnica de entrevista, com perguntas semiestruturadas, foi admitida em conformidade com o pensador Triviños, quando cita que as perguntas são resultados não só da teoria que alimenta a

ação do investigador, mas também de toda informação que ele já co-lheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive os realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas (2012).

As questões, devidamente preparadas e selecionadas, correspondentes à problemática e ao processo da organização escolar indígena foram dirigidas, durante os meses de abril a junho de 2013, para o seguinte grupo de entrevistados: na primeira pesquisa: um indígena tukano, líder comunitário, assessor pedagógico da Escola Indígena do rio Tiquié, animador espiritual religioso e professor; um indígena desano, professor e integrante da Associação de Pais, Mestres e Comunitários (APMC); um indígena tuyuka, animador dos jovens indígenas do distrito, líder comunitário, agente de pastoral paroquial, professor aposentado; um indígena tukano, secretário da Escola Estadual Indígena “D. Pedro Massa”, Pari Cachoeira.

Durante os meses de agosto a setembro de 2013 houve outra visita, com entrevista e diálogo com todos os servidores da Escola Estadual Indígena “D. Pedro Massa”, Pari Cachoeira, rio Tiquié: um mestre em antropologia, professor; um professor e também líder comunitário da sede do distrito. Todos indígenas da etnia tukano.

A entrevista teve o objetivo de penetrar na realidade da pessoa do indígena que vive o contexto da adversidade para ouvir e colher os depoimentos, as falas da experiência de vida e observar a realidade da educação escolar indígena, pertencentes ao movimento de luta pelos direitos e cumprimentos de deveres. No uso desse método, foram colhidas as ações da participação no movimento de luta entre novos significados, os traçados de novas relações sociais interétnicas, situações culturais e educativas em mudanças existentes no distrito referido.

Durante a entrevista, após o consentimento e a devida autorização, foram gravadas as falas dos entrevistados, sendo que perguntas e respostas foram dinamizadas em idioma tukano, também em língua portuguesa para subsidiar a melhor compreensão da questão dita na consequente verdade da fala na resposta. Posteriormente, processou-se a tradução em língua portuguesa, com coerência do conteúdo das ideias expostas pelos entrevistados.

2.2 ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA ESCOLA INDÍGENA “D. PEDRO MASSA”.



A escola D. Pedro Massa, com características particulares de ser escola indígena possuidora de uma população de maioria da etnia tukano, vive um processo marcante na organização educacional e social com aspectos interétnicos que integram este contexto cultural. No cotidiano da ação pedagógica realizam-se atos educativos

Nessa realidade, a compreensão do ser, do viver e pensar na dimensão ontológica do ser humano indígena é analisada na relação com o diferente, do cosmo, do espaço físico e da sociedade. Por esta razão, na vida cultural étnica não existem espaços ou momentos equidistantes para a atividade específica de ensino-aprendizagem. Mediante esta realidade reflete-se o dizer que consta no Plano Nacional de Educação, lei n.º 10.172 de janeiro de 2001, na letra “a” das diretrizes, segundo a qual:

A Constituição Federal assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Ser indígena tukano é o sentimento mais profundo, inalienável e intrínseco desde os primórdios e persiste nos dias atuais no seio da família¹⁰ tukano, na territorialidade do rio Tiquié. Ñahauri e KŮmarõ citam:

“Os tukanos formam o povo mais numeroso da família linguística tukano oriental, com população estimada em 10 mil habitando na região da fronteira entre Brasil e Colômbia, na bacia do Waupés. Tradicionalmente, ocupam os rios Tiquié, Papuri e Waupés, hoje também

morando no rio Negro, em São Gabriel da Cachoeira e em outras cidades da região. Essa etnia se subdivide em diferentes grupos de descendência, relacionando entre si de forma hierárquica. Esses grupos se dispersaram a partir do primeiro momento de ocupação dessa etnia, na região do igarapé Turi, afluente do baixo Papuri. Relacionam-se com várias etnias da mesma família linguística, com os desano, tuyuka e miriti-tapuia, com quem se casam”.

2.2.1 Princípios, Concepções e Processos da Organização Escolar.

O modo de organizar a construção da política educativa da Escola Estadual Indígena “D. Pedro Massa” dinamiza os fundamentos, princípios, concepções inerentes à prática pedagógica e à participação da comunidade com competência e responsabilidade do trabalho educacional para o funcionamento da instituição. Assim, esse modo de organizar é elaborado a partir das seguintes orientações.

O sistema educativo étnico e o modo de organizar o funcionamento e o fazer da educação no contexto cultural e social indígena é prático e isto está presente na escola. Por isso, especificamos esta similaridade étnica intercultural. Em meio à diversidade destacam-se a dimensão linguística e as formas de vida étnicas, permitindo que a Escola organize de forma diferenciada, articulando consigo mesma, exercendo o diálogo interno e interagindo constantemente com o mundo externo complexo que a envolve.

O sistema de organização inclui os elementos étnico e social para o pleno entendimento de que nenhuma pessoa seja excluída, mas que seja libertada da estrutura alienada e exploradora. A cultura indígena, fundamentalmente coletiva e inclusiva, combate o perigo do corporativismo ou a formação de grupos geradores de conflito e que sejam ameaça para a sociedade.

No contexto social étnico, na década de 2000, a Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro (FOIRN) analisou e avaliou o processo da estruturação e do funcionamento das escolas indígenas consideradas escolas-piloto em nível municipal. As iniciativas do movimento junto às parcerias das instituições relacionadas com a organi-

zação da escola e a construção da educação diferenciada se atrelam a esta promessa legal:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Art. 78 – O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação Escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índios. Artigo 79 – A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º - Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º - Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; desenvolver currículos e programas específicos, neles incluído os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

2.2.2 Comunidade e Escola.

A comunidade é o lugar onde o indígena vive e vivencia sua cultura, o pertencimento à etnia, constitui o parentesco desde o nascimento, cresce e desenvolve a base da formação cultural, social e dos conhecimentos. O indígena nasce e vive a prática da educação e todo o ensinamento se realiza no processo gradual voltado para a cultura a que pertence.

Na dinâmica da transformação, a habitação do clã tukano transferiu-se para a moradia ou, na ideia de hoje, a casa com cada família

organizada de acordo com o conceito de comunidade²², originando mais uma nova expressão no mundo indígena tukano.

Originalmente a moradia indígena era a maloca onde vivia toda a etnia: interagiam, compartilhavam, dialogavam constantemente, havia festas e grandes rituais e cerimônias. O sentido de comunidade estava centrado na vivência de famílias que pertenciam a determinado clã da etnia.

2.3 RELAÇÕES INTERCULTURAIS, IDENTIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA “D. PEDRO MASSA”.

O processo de organização escolar envolve o sentido intercultural segundo o princípio da existência de várias etnias, somando 13 no total, presentes no distrito de Pari Cachoeira, as quais participam e interagem na ação da política educacional diferenciada.

A denominação correta dada as etnias é a palavra indígena, cuja denominação comum é aceita na visão antropológica, enquanto que o vocábulo “índios” carrega uma força generalizadora e depreciativa. E isso porque este termo índios tende a induzir como se todos os habitantes do distrito de Pari Cachoeira fossem pertencentes a uma única etnia, sendo iguais e, que vivessem isolados e distantes de tudo.

A terminologia “indígena”, além de ter sido analisada segundo a concepção antropológica, conforme conceituada é admitida na concepção educacional porque condiz com a raiz cultural indígena.

A relação intercultural é uma concepção que rege o mundo étnico através do uso do idioma de cada etnia³⁷ no trabalho comum, no diálogo, organização político e outros interesses coletivos.

Os alunos assimilam o valor e a prática do dabucurí participando, vendo e vivenciando em cada manifestação todos os objetos, frutas, peixes, derivados de mandioca que são incorporados à atividade cultural cívica e religiosa. Comunitariamente celebra-se o encontro com outras etnias e isso tem todo o significado educativo: no término da assembleia, reunião, oficina ou do encontro é comum à festa e manifestação do dabucurí.

Nessa manifestação as mulheres, ornadas adequadamente, têm a participação com uma particularidade: elas possuem a função

de apresentar a entrada dos ofertantes e as mulheres dos que recebem as oferendas são as que agradecem ou contestam o dizer das mulheres oferentes, sempre com uma expressão de inteligência e sabedoria correspondendo à postura dos homens ofertantes.

A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e dos órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema quanto respeitadas por suas particularidades.

O saber ensinado aos membros da etnia segue a luz das concepções citadas no início do item é a fonte da alegria de afirmar como o indígena tukano e, portanto, a comunidade conduz o saber na prática da educação da escola indígena. Na manifestação cultural o saber é transmitido em público, revela o conhecimento e o saber da sua origem histórica e de toda a vida étnica e, da mesma forma, é correspondido pelos acolhidos e homenageados que geralmente são de outras etnias e de outra comunidade.

A Escola Estadual Indígena Pedro Massa exige o estabelecimento de que as políticas públicas reconheçam as diversidades culturais e linguísticas dos povos indígenas, na tentativa de valorizar os saberes tradicionais, como também servem de “elo” entre os dois saberes: o tradicional e científico universal da sociedade nacional.

CONCLUSÃO

A pesquisa contribuiu para o aprofundamento do conhecimento da organização e das contrapropostas de iniciativa indígena, como sujeito responsável para a estruturação da educação escolar específica do distrito. A análise utilizada possibilitou a compreensão da organização da escola e da educação diferenciada, na relação interétnica e social e da afirmação da identidade cultural em meio a mudanças e transformações.

Nos últimos anos observa-se uma crescente demanda de alunos nas escolas indígenas.

A Constituição Federal de 1988 garantiu mudanças na Educação para povos indígenas, procurando resgatar sua identidade. Eis o grande desafio da atualidade.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS, Governo do Estado – **Secretaria do Estado de Educação do Estado do Amazonas - SEDUC-AM – IDEB – Resultados**, 2011.

_____. **Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas**. SADEAM – 2012/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.v. 3 (jan. /dez. 2012), Juiz de Fora, 2012 – Anual.

_____. **Secretaria do Estado de Educação do Estado do Amazonas- SEDUC-AM – DEEP/GEEI**, 2014.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro/RJ: Vozes, Petrópolis, 2011.

ATHIAS, R. **Os Hupde-Maku e osTukano – relações desiguais entre duas sociedades do Uaupés Amazônico (Brasil)** Tese de Doutorado, Université de Paris X, Nanterre, 1995.

_____. Hierarquização e fragmentação: análise das relações interétnicas no Rio Negro. In: SCOTT, R. P.; ZARUR, G. (org.). **Identidade, fragmentação e diversidade na América Latina**. 1. ed. Recife/PE: Editora da UFPE, 2003.

BRASIL. ____**Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI**. Brasília: MEC/SEF/DEPEF/CGAEI, 1998.

_____. MEC/MARI/UNESCO. **A temática Indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus/ org.** Aracy Lopes da Silva e Luís Donisete Benzi Grupioni – Brasília, 1995.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis - tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. p. 11-31.

GERTZ, C. **Nova Luz sobre a Antropologia**. Tradução: Vera Ribeiro, Zahar, RJ, 2001.

LIGÓRIO, L. M. Problematizado representações acerca dos povos indígenas: uma experiência fundamental. BERGAMASCHI, M. A. (Org.) **Povos indígenas & educação**. Editora meditação, Porto Alegre/RS, 2008.

MAGALHÃES, E. D. (Org.) **Legislação Indigenista Brasileira e Normas Correlatas**. 2ª edição, CGDOC/Brasília, 2003.

MUNDURUKU, D. **O Caráter Educativo do Movimento Indígena brasileiro (1970- 1990)**. Coleção educação em foco. Serie educação e cultura. Edições Paulinas, SP, 2012.

PUCCI, B. (Org.). Adorno: **O poder educativo do pensamento crítico**. 4ª edição, Rio de Janeiro/RJ: Vozes, Petrópolis, 2008.

SANTIAGO, M.C., AKKARI A., MARQUES, L. P. **Educação Intercultural: Desafios e possibilidades** (Orgs), Rio de Janeiro/RJ:Vozes, Petrópolis, 2013.

STEFANI, G. **Educação e diálogo Interétnico: Ensaando com o Yautí**. Editora da Universidade Federal do Amazonas/UFAM, Manaus, 2009.

CAPÍTULO 12

GAMIFICAÇÃO COMO METODOLOGIA DE ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

*GAMIFICATION IN BASIC EDUCATION: STRATEGIES FOR
ENGAGEMENT AND LEARNING IN SCIENCE TEACHING
DURING THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL*

Kelly Christiane Silva de Souza

Universidade do Estado do Amazonas – UEA

Manaus-Amazonas

0000-0001-7105-053X

kcsouza@uea.edu.br

Bruna Fernanda Nery de Oliveira

Universidade do Estado do Amazonas – UEA

Manaus-Amazonas

bfndo.ped20@uea.edu.br

RESUMO

Este artigo investiga a utilização da gamificação na educação básica, focando nos anos finais do ensino fundamental, com o objetivo de analisar os modelos de gamificação e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem de ciências. A realização do estudo justifica-se pela necessidade de compreender como a gamificação enquanto metodologia ativa de ensino-aprendizagem pode promover motivação e engajamento. A pesquisa se baseia em teóricos como Kapp (2012), Malone (1981) e Keller (1984), que fundamentam os estudos em torno da gamificação, seus elementos e modelos. A metodologia da pesquisa, foi desenvolvida a partir de uma Revisão Sistemática da Literatura, foram analisados seis artigos publicados entre 2019 e 2024, que abordam diferentes modelos de gamificação. Os resultados indicam a eficácia da gamificação em promover habilidades essenciais, como resolução

de problemas e trabalho em equipe, e propõem um modelo adaptado para plataformas digitais, integrando elementos lúdicos e motivacionais. Assim, a gamificação se apresenta como uma ferramenta poderosa para transformar o processo de ensino-aprendizagem, promovendo um ambiente mais inclusivo e motivador para os estudantes.

Palavras-Chave: Gamificação; Ensino de Ciências; Metodologia Ativa; Ensino Fundamental

ABSTRACT

This article investigates the use of gamification in basic education, focusing on the final years of elementary school, with the aim of analyzing gamification models and their implications in the teaching-learning process of science. The study is justified by the need to understand how gamification, as an active teaching-learning methodology, can promote motivation and engagement. The research is based on theorists such as Kapp (2012), Malone (1981), and Keller (1984), who support studies on gamification, its elements, and models. The research methodology was developed through a Systematic Literature Review, analyzing six articles published between 2019 and 2024, which address different gamification models. The results indicate the effectiveness of gamification in promoting essential skills such as problem-solving and teamwork, and propose an adapted model for digital platforms, integrating playful and motivational elements. Thus, gamification presents itself as a powerful tool to transform the teaching-learning process, fostering a more inclusive and motivating environment for students.

Keywords: Gamification; Science Teaching; Active Methodology; Elementary Education

1. Introdução

A gamificação tem emergido como uma abordagem inovadora no cenário educacional, especialmente no ensino de ciências. Definida como a aplicação de elementos de jogos em contextos não-lúdicos, a gamificação busca engajar e motivar os alunos, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo (Deterding et al., 2011). No contexto do ensino de ciências nos anos finais do ensino

fundamental, período considerado muito importante para o desenvolvimento do pensamento científico, a gamificação apresenta-se como uma ferramenta potencial para superar desafios tradicionais de engajamento e compreensão de conceitos abstratos.

A gamificação tem se consolidado como uma abordagem inovadora na educação, oferecendo novas perspectivas para o envolvimento e a motivação dos alunos. Segundo Deterding et al. (2011, p. 2), a gamificação é definida como “uso de elementos de jogo em atividades de não-jogo”, o que implica a incorporação de estratégias lúdicas em contextos educacionais. Essa prática visa transformar o ambiente de aprendizagem, tornando-o mais interativo e estimulante, especialmente para as gerações que cresceram em um mundo digital.

Nos últimos anos, a aplicação da gamificação na educação tem sido amplamente discutida e pesquisada. Estudos indicam que a utilização de jogos e elementos lúdicos pode aumentar significativamente o engajamento dos alunos, tornando o aprendizado mais prazeroso e eficaz (Kapp, 2012; Hamari et al., 2016). A gamificação não se limita apenas a divertir; ela também promove o desenvolvimento de habilidades como: a colaboração e a resolução de problemas, que são fundamentais para o sucesso acadêmico e profissional dos estudantes.

A literatura sobre gamificação na educação sugere que a motivação intrínseca é um dos principais fatores para o sucesso dessa abordagem. Malone (1981) enfatiza que atividades que despertam curiosidade e oferecem desafios tendem a ser mais eficazes para engajar os estudantes. Essa perspectiva é corroborada por Keller (1984), que desenvolveu o modelo ARCS, que classifica os elementos motivacionais em quatro categorias: Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação. Esses princípios são fundamentais para a elaboração de estratégias educativas que realmente conectem os estudantes ao conteúdo.

O ensino de ciências, abrangendo química, física e biologia, frequentemente enfrenta obstáculos relacionados à abstração de conceitos e à falta de contextualização prática. Nesse cenário, a gamificação surge como uma metodologia capaz de transformar a experiência de aprendizagem, promovendo maior interatividade e aplicação prática dos conhecimentos (Silva e Costa, 2019). Esta revisão sistemática da literatura visa analisar as evidências disponíveis sobre a eficácia,

os desafios e as melhores práticas da gamificação no ensino de ciências para os anos finais do ensino fundamental no Brasil.

A relevância deste estudo se justifica pela necessidade de compreender como a gamificação pode ser efetivamente implementada para melhorar o ensino de ciências, considerando o contexto educacional brasileiro e as particularidades do ensino fundamental. Ao sintetizar as pesquisas existentes, este trabalho busca contribuir com os professores e pesquisadores interessados em inovar suas práticas pedagógicas no ensino de ciências.

2. Gamificação no ensino de ciências nos anos finais do ensino fundamental

A gamificação emerge como uma metodologia ativa no contexto educacional, alinhando-se com as práticas pedagógicas que buscam engajar os alunos de forma mais interativa e participativa. Segundo Mattar (2017), as metodologias ativas de aprendizagem são práticas pedagógicas que colocam o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem, tornando-o protagonista da construção do seu próprio conhecimento. Essas metodologias se opõem ao ensino tradicional, que muitas vezes coloca o professor como o único transmissor de informações, resultando em um aprendizado passivo (Bacich e Moran, 2018).

A gamificação, como uma metodologia ativa, incorpora elementos de jogos em contextos educacionais para aumentar o engajamento e a motivação dos alunos. Deterding et al. (2011) definem a gamificação como o uso de elementos de jogo em atividades não-lúdicas, o que pode transformar o ambiente de aprendizagem em um espaço mais dinâmico e estimulante. Kapp (2012) e Hamari et al. (2016) destacam que a gamificação não apenas aumenta o engajamento dos alunos, mas também promove o desenvolvimento de habilidades críticas, como colaboração e resolução de problemas, fundamentais para o sucesso acadêmico e profissional.

No contexto do ensino de ciências nos anos finais do ensino fundamental, a gamificação pode ser particularmente eficaz. A aplicação de elementos lúdicos em conceitos científicos complexos torna o

aprendizado mais acessível e prazeroso, aumentando a participação ativa dos alunos e promovendo uma compreensão mais profunda dos conteúdos (Silva e Costa, 2019; Fragelli, 2018). Além disso, a gamificação colaborativa pode ser integrada com outras metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas, para maximizar o engajamento e o desenvolvimento de habilidades essenciais (Mattar, 2017).

Nestes termos, a gamificação se apresenta como uma metodologia ativa que pode revolucionar o ensino de ciências, tornando-o mais interativo, motivador e eficaz.

3. Metodologia

A metodologia científica desempenha um papel fundamental em qualquer pesquisa, pois garante que o estudo seja conduzido de forma sistemática, rigorosa e imparcial. Segundo Severino (2013), a metodologia científica é essencial para assegurar que a pesquisa seja inteligível e possa ser verificada por outros pesquisadores. Ela envolve a seleção e aplicação de técnicas e procedimentos adequados para abordar o objeto de estudo, tornando o conhecimento gerado tangível e replicável (Severino, 2013).

Neste contexto, a revisão sistemática de literatura é um tipo de pesquisa que busca sintetizar e analisar criticamente as evidências disponíveis sobre um tema específico. Esta abordagem é particularmente útil para identificar padrões, tendências e lacunas na literatura existente, fornecendo uma visão abrangente e atualizada sobre o assunto em questão (Marconi e Lakatos, 2019).

Para realizar uma revisão sistemática, é necessário seguir um protocolo rigoroso que inclui a definição clara da pergunta de pesquisa, a seleção de bases de dados relevantes, a aplicação de critérios de inclusão e exclusão, a extração e análise dos dados, e a síntese dos resultados (Gil, 2018).

Neste estudo, a revisão sistemática foi realizada nas bases de dados Periódicos CAPES, *Scientific Electronic Library Online*- Scielo e Scopus, obtendo 6 publicações em português, publicadas no período compreendido entre 2019 à 2024, partindo dos descritores: Gamifica-

ção nos anos finais do ensino fundamental; Gamificação no ensino de ciências nos anos finais do ensino fundamental ; Gamificação no ensino de física nos anos finais do ensino fundamental; Gamificação no ensino de biologia nos anos finais do ensino fundamental; Gamificação no ensino de química nos anos finais do ensino fundamental. Foram aplicados os critérios de inclusão: atender ao descritor, ser em Língua Portuguesa, estar publicado no período de 2019 a 2024 e ser dos anos finais do ensino fundamental. O de exclusão: artigos em outro idioma que não seja em português, pesquisas que não sejam artigos, não conter os descritores, pesquisas com mais de 5 anos e a identificação de que o artigo não tem relação com o tema após a leitura do resumo e na íntegra.

Depois de concluída a leitura dos resumos, foram selecionando 37(trinta e sete) artigos e após leitura na íntegra dos mesmos obteve-se como resultado 6 (seis) artigos, que apresentavam condições necessárias para a análise. Esta análise foi realizada em 3 fases:

1ª Fase: Leitura e Análise da Literatura;

2ª Fase: Coleta de Dados em forma de tabela com os modelos de gamificação; e

3ª Fase: Comparação dos diferentes modelos encontrados.

Quadro 1 – Quantidade de Artigos para a Análise Bibliográfica

Crítérios de Inclusão e exclusão	Scielo	Scopus	Capes
Palavras-Chave: gamificação, educação básica, anos finais do ensino fundamental, ensino de ciências, química, física e biologia.	21	49	169
Idioma: Língua Portuguesa e Período: 2019 a 2024	11	40	147
Após retirar os duplicados	8	40	120
Depois de retirar os sem conexão com o assunto (após a leitura do resumo)	3	0	34
Depois de retirar os sem conexão com o assunto (após a leitura na íntegra)	0	0	6

Fonte: quadro elaborado pelas autoras.

Os critérios de inclusão foram estabelecidos para garantir que apenas estudos relevantes e publicados em português entre 2019 e 2024 fossem considerados. A exclusão de artigos em outros idiomas,

não publicados no período definido ou que não atendessem aos descritores específicos foi rigorosamente aplicada. Após a leitura dos resumos e, posteriormente, dos textos integrais dos artigos pré-selecionados, foram identificados os estudos que atendiam aos critérios estabelecidos, permitindo então a análise dos resultados obtidos.

4. Análise dos Dados

A análise dos dados em uma revisão sistemática da literatura é um processo fundamental que visa sintetizar e interpretar criticamente as evidências disponíveis sobre um tema específico. Segundo Galvão e Ricarte (2019), essa etapa é fundamental para identificar padrões, tendências e lacunas na literatura existente, fornecendo uma visão abrangente e atualizada sobre o assunto em questão.

A pergunta de pesquisa que orientou esta análise foi: “Como a gamificação pode ser eficazmente implementada no ensino de ciências nos anos finais do ensino fundamental para promover o engajamento e a motivação dos alunos?” A partir da revisão sistemática da literatura, foram selecionados seis artigos que atendiam aos critérios estabelecidos. Esses artigos foram analisados em relação aos modelos de gamificação utilizados e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Na análise entre os modelos de métodos e os elementos/ mecânicas/dinâmicas dos jogos foi ainda utilizado os estudos de Corrêa, 2021.

Quadro 2 - Bibliometria dos artigos, seus elementos e modelos de gamificação.

Nº	TÍTULO E AUTORES E ANO	ELEMENTOS/MECÂNICAS/ DINAMICAS	MODELO DE GAMIFICAÇÃO
1	O uso do Kahoot como ferramenta de avaliação de recuperação no ensino de ciências. GUIZZETTI, Renata; CABRAL, Rosikelly; FRANZÃO, Juliana. (2022)	Regras Fixas, Recompensas e Sanções, Pontuações, Competitividade, Medidores de sucesso, Elementos gráficos, Elementos sonoros, feedback imediato, faz a criação de jogo educativo de múltipla escolha, Elementos pessoais e Elementos coletivos.	Modelo de Motivação Extrínseca: leva a um comportamento norteado pela busca de recompensas ou para evitar punição. O objetivo principal é conquistar medalhas, prêmios, certificados, notas, ou admiração de outros. (Abdi, 2016)

2	A utilização da plataforma Kahoot! Como ferramenta de gamificação: uma contribuição para o ensino e aprendizagem. SILVA, Andréia; FERREIRA, Débora. (2022)	Regras Fixas, Recompensas e Sanções, Pontuações, Competitividade, Medidores de sucesso, Elementos gráficos, Elementos sonoros, feedback imediato, faz a criação de jogo educativo de múltipla escolha, Elementos pessoais e Elementos coletivos.	Modelo de Motivação Extrínseca: leva a um comportamento norteado pela busca de recompensas ou para evitar punição. O objetivo principal é conquistar medalhas, prêmios, certificados, notas, ou admiração de outros. (Abdi, 2016)
3	O processo de uma intervenção de oficinas pedagógicas gamificadas para professores de ensino fundamental, suas percepções e práticas pedagógicas. GONÇALVES, Nathalie; ILHA Phillip; MACHADO, Michel. (2023)	Regras Fixas, Recompensas e Sanções, Avatares, Pontuações, fases, Competitividade, Missões, Medidores de sucesso, Mapas de progresso, Peças, Elementos gráficos, Elementos sonoros, Narrativas, metas, badges, Elementos pessoais e Elementos coletivos.	Teoria da Instrução Intrinsecamente Motivadora (TIIM): é um MMA com foco essencialmente em motivação intrínseca, com principal objetivo de favorecer ativamente a participação do estudante por meio de atividades intrinsecamente motivadoras, ou seja, sem depender de fatores externos, como recompensas e posições sociais. O que torna os jogos tão divertidos, interessantes, cativantes e atraentes se relaciona com esse modelo por meio de três elementos que impulsionam a motivação e engajamento dos alunos: o desafio, a fantasia e a curiosidade (Malone, 1981)
4	Incorporação das mecânicas de jogos como ferramenta de engajamento de alunos em sistemas de ensino à distância: uma revisão sistemática da literatura. PONTES, Fernando Luis Fonseca; SILVA, Wildemakes (2023)	Recompensas e Sanções, Pontuações, fases, Competitividade, Missões, Medidores de sucesso, Barra de evolução, Elementos gráficos, badges, metas, fantasia e temporizador.	Modelo Goal Access Feedback Collaboration Challenges - GAFCC-F (com fantasia) - Meta, Acesso, Feedback, Desafio e Colaboração. No modelo apresentado no artigo, foi acrescentado o F de Fantasia. (Huang & Hew, 2018)
5	Gamificação no Ensino de Química. DA SILVA, Romézio; GOMES, Fabiana; PRAXEDES, Germano; ROSADO, Jannaib; JUNIOR Hermócrates; GOMES, Lucas; GRAF, Lucimar; FILGUEIRAS, Michele. (2024)	Recompensas e Sanções, Pontuações, fases e Feedback instantâneo.	Teoria da Instrução Intrinsecamente Motivadora (TIIM): é um MMA com foco essencialmente em motivação intrínseca, com principal objetivo de favorecer ativamente a participação do estudante por meio de atividades intrinsecamente motivadoras, ou seja, sem depender de fatores externos, como recompensas e posições sociais. O que torna os jogos tão divertidos, interessantes, cativantes e atraentes se relaciona com esse modelo por meio de três elementos que impulsionam a motivação e engajamento dos alunos: o desafio, a fantasia e a curiosidade (Malone, 1981)

6	A gamificação como ferramenta virtual para aprendizagem de estudantes no ensino fundamental: uma revisão. SANTANA, Aline; MARTINS, Islane, (2023)	Elementos não identificados no artigo.	Modelo não identificado no artigo

Fonte: Elaborado pelas autoras

A análise dos dados revelou que a gamificação no ensino de ciências promove maior motivação, engajamento e participação ativa dos alunos. Além disso, a gamificação contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais, como a resolução de problemas e o trabalho em equipe.

A literatura revisada indica que a gamificação é eficaz em aumentar o engajamento e a motivação dos alunos, contribuindo na melhoria da compreensão de conceitos abstratos.

Apesar dos benefícios evidentes, a implementação da gamificação enfrenta desafios significativos. A necessidade de infraestrutura adequada e planejamento cuidadoso para garantir a eficácia da abordagem são pontos críticos (Pereira e Leite, 2023). Além disso, a capacitação dos professores é essencial para integrar elementos de jogos de forma efetiva no currículo. A adaptação curricular também é um desafio, pois requer a criação de métodos de avaliação alinhados com as práticas gamificadas (Nascimento et al., 2024).

Os artigos analisados propõem modelos de gamificação, fundamentado nas melhores práticas identificadas na literatura. Esses modelos buscam integrar elementos lúdicos de forma a tornar o aprendizado mais dinâmico e atraente, alinhando-se às necessidades e expectativas dos estudantes.

A gamificação no ensino de ciências nos anos finais do ensino fundamental é uma estratégia promissora para aumentar o engajamento, a motivação e o desenvolvimento de diferentes habilidades. No entanto, é fundamental considerar os desafios e limitações para garantir uma implementação eficaz e sustentável dessa metodologia.

5. Considerações Finais

Esta revisão sistemática da literatura evidencia o potencial significativo da gamificação como metodologia ativa no ensino de ciências nos anos finais do ensino fundamental. Os resultados demonstram que, quando implementada adequadamente, a gamificação pode aumentar o engajamento, a motivação e a compreensão dos alunos em química, física e biologia.

As estratégias mais eficazes identificadas incluem a integração de elementos de jogos como pontos, níveis e desafios, o uso de narrativas contextualizadas e a aplicação de simulações interativas. O modelo ARCS Intrínseco Motivador e as sequências didáticas gamificadas investigativas destacam-se como abordagens promissoras.

Contudo, desafios significativos permanecem, principalmente relacionados à capacitação docente e à adaptação curricular. É fundamental que futuras implementações da gamificação no ensino de ciências considerem esses aspectos.

Para pesquisas futuras, recomenda-se um foco maior em estudos longitudinais para avaliar o impacto a longo prazo da gamificação no aprendizado de ciências. Além disso, investigações sobre como integrar efetivamente a gamificação com outras metodologias ativas podem fornecer contribuições valiosas para o ensino de ciências.

Destarte, a gamificação apresenta-se como uma metodologia promissora para transformar o ensino de ciências nos anos finais do ensino fundamental, demandando, no entanto, uma implementação cuidadosa e alinhada com objetivos pedagógicos claros para maximizar seu potencial educativo.

Referencias Bibliográficas

ALVES, Rodrigo Gonçalves; BRANDT, Artur Antônio Melo de Lira. **Gamificação no ensino de ciências**: uma abordagem inovadora para engajar e motivar os alunos. Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, v. 17, n. 1, p. 266-280, 2023.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. **Metodologias Ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Penso, 2018

CERQUEIRA, Gustavo Salles Braz. **Gamificação no ensino de Biologia**: uma revisão de literatura / 2022. 36 f. https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/2568/TCC_Gustavo%20Salles%20Vers%c3%a3o%20Final.docx%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 20 de fev. de 2025

DA SILVA, R. A. C.; GOMES, F. F. B.; PRAXEDES, G. F.; ROSADO, J. B. B.; MELO JÚNIOR, H. G.; GOMES, L. F.; GRAF, L.; FILGUEIRAS, M. R. da S. C. Gamificação no ensino de química. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 4472–4483, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.1-266. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/4459>. Acesso em: 10 mar. 2025.

DETERDING, Sebastian et al. **From game design elements to gamefulness**: defining “gamification”. In: Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments. 2011. p. 9-15.

FRAGELLI, Ricardo Ramos. **Gamificação como um processo de mudança no estilo de ensino aprendizagem no ensino superior**: um relato de experiência. Revista Internacional de Educação Superior, v. 4, n. 1, p. 221-233, 2018.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. **Revisão sistemática da literatura**: conceituação, produção e publicação. Logeion: Filosofia da Informação, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

GONÇALVES, Nathalie Suelen do Amaral; ILHA, Phillip Vilanova; MACHADO, Michel Mansur. **O processo de uma intervenção de oficinas pedagógicas gamificadas para professores de ensino fundamental, suas percepções e práticas pedagógicas**. Cuadernos de Educación Y Desarrollo. v.15, n.12, p. 16229-16250, 2023

GUIZZETTI, Renata Araujo; CABRAL, Rosikelly Macedo Gonçalves; FRANZAO, Juliana Moraes. **O uso do Kahoot como ferramenta de avaliação de recuperação no ensino de ciências**. Instituto Federal de Ensino de Goiás, 2022. https://repositorio.ifg.edu.br/bitstream/prefix/1259/1/mon.%20especializa%C3%A7%C3%A3o_Renata%20Ara%C3%BAjo%20Guizzetti.pdf

HAMARI, Juho; KOIVISTO, Jonna; SANSAN, Harri. **Does gamification work?** A literature review of empirical studies on gamification. In: Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences. 2014. p. 3025-3034.

KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education.** John Wiley & Sons, 2012.

KELLER, John M. **Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach.** Springer, 2010.

MACHADO, Alex Pereira; ROSTAS, Guilherme Ribeiro; CABREIRA, Tauã Milech. **Gamificação na Educação Básica: Uma Revisão Sistemática do Cenário Nacional.** In: Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. SBC, 2023. p. 738-751.

MALONE, Thomas W. **Toward a theory of intrinsically motivating instruction.** Cognitive Science, v. 5, n. 4, p. 333-369, 1981.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 9. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MARQUES, H.R. et al. Inovação no Ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v.26, n.3, p.718-741, set.2021

MATTAR, João. **Metodologias Ativas: para a educação presencial, blended e a distância,** 1. Ed. São Paulo: Artesanato educacional, 2017 (Coleção tecnologia educacional

NASCIMENTO, Sloan Pereira do et al. **Gamificação no Ensino: uma revisão sistemática da literatura no cenário brasileiro.** Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 22, n. 1, p. 1-10, 2024.

PONTES, Fernando da Silva; FONSECA, Luís Carlos Costa; SILVA, Wildemarcos de Almeida da. **Incorporação das mecânicas de jogos como ferramenta de engajamento de alunos em sistemas de ensino à distância: uma revisão sistemática da literatura.** Research, Society and Development, v. 12, n. 2, e26412240213, 2023

PRADO, Justiniano Castilho; BARRIOS, Maria Elba Medina. **A gamificação como ferramenta de engajamento no ensino de Química.** Humanidade & Tecnologia, v. 48, p. 183-190, 2024.

SANTANA, Aline Girliane de Lima. MARTINS, Islane Cristina. **A gamificação como ferramenta virtual para aprendizagem de estudantes no ensino fundamental: uma revisão.** Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales. São José dos Pinhais.v.16, n.11, p. 25095-25111,2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Andréia Maciel da; FERREIRA, Débora Priscila Costa. **A utilização da plataforma Kahoot! como ferramenta de gamificação:** uma contribuição para o ensino e aprendizagem. Revista EDaPECI, São Cristóvão (SE)v.22. n. 2, p. 21-35 mai./ago. 2022

SILVA, Sávio Oliveira da; COSTA, Heron Salazar. **Gamificação no ensino de ciências:** desafios, estratégias e experiências. Ciência em Tela, v. 12, <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/16pe2.pdf> acessado em 20 de fev. de 2025

CAPÍTULO 13

INFÂNCIA E LUDICIDADE: ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM OS ALUNOS DE 5 ANOS, NA ESCOLA MUNICIPAL PRÉ-ESCOLAR CRIANÇA FELIZ, NO MUNICÍPIO DE CODAJÁS- AM/BRASIL, NO PERÍODO DE 2023-2024

*CHILDHOOD AND PLAYFULNESS: PEDAGOGICAL STRATEGY IN
EARLY CHILDHOOD EDUCATION WITH 5-YEAR-OLD STUDENTS,
AT THE CRIANÇA FELIZ MUNICIPAL PRE-SCHOOL SCHOOL, IN THE
MUNICIPALITY OF CODAJÁS-AM/BRAZIL, IN THE PERIOD 2023-2024*

Elma Brito da Costa
elmabrito73@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa tem como ênfase a utilização da ludicidade no processo do ensino aprendizagem, tendo como temática: Infância e ludicidade: estratégia pedagógica na educação infantil com alunos de 5 anos, na escola municipal pré-escolar criança feliz, no município e Codajás-AM/Brasil, no período de 2023-2024. Tendo como objetivo geral: Analisar as metodologias ativas no lúdico utilizadas pelos professores na educação infantil com alunos de 5 anos, na Escola Municipal Pré-escola Criança Feliz no Município de Codajás-Am/Brasil, no período de 2023-2024. Pergunta norteadora: Quais são as estratégias lúdicas utilizadas pelos docentes para promover o aprendizado nessa faixa etária? Para responder a essa pergunta, utilizou-se uma pesquisa descritiva interpretativa com enfoque qualitativo e quantitativo. A aplicabilidade do Instrumento se deu por meio de um questionário contendo perguntas abertas e fechadas, que se estruturou o referencial teórico e guiou a análise dos resultados. As análises revelaram que os professores recorriam frequentemente a atividades lúdicas tradicionais, como jogos educativos e brincadeiras dirigidas, que incentivam o desenvolvimento cognitivo, motor e social dos alunos. Contudo, também emergiram de-

safios relacionados à limitação de recursos pedagógicos e à dificuldade em adaptar as estratégias para uma abordagem mais diversificada e inclusiva. Os dados indicaram uma lacuna na formação continuada dos docentes, evidenciando a necessidade de aperfeiçoamento nas práticas pedagógicas lúdicas para potencializar o engajamento e a aprendizagem dos alunos. O estudo confirmou a relevância das práticas lúdicas na educação infantil e destacou a necessidade de inovação de formação continuada para os docentes para ampliar e qualificar o uso dessas estratégias, tornando o ensino mais dinâmico e inclusivo.

Palavras-chave: Estratégias lúdicas; Educação Infantil; Desenvolvimento cognitivo.

ABSTRACT

This research emphasizes the use of playfulness in the teaching-learning process, with the theme: Childhood and playfulness: pedagogical strategy in early childhood education with 5-year-old students, at the municipal preschool school Criança Feliz, in the municipality of Codajás-AM/Brazil, in the period 2023-2024. With the general objective: To analyze the active methodologies in play used by teachers in early childhood education with 5-year-old students, at the Municipal Preschool Escola Criança Feliz in the Municipality of Codajás-AM/Brazil, in the period 2023-2024. Guiding question: What are the playful strategies used by teachers to promote learning in this age group? To answer this question, a descriptive interpretative research with a qualitative and quantitative focus was used. The instrument was applied through a questionnaire containing open and closed questions, which structured the theoretical framework and guided the analysis of the results. The analyses revealed that teachers frequently resorted to traditional recreational activities, such as educational games and guided play, which encourage the cognitive, motor and social development of students. Challenges related to limited pedagogical resources and the difficulty in adapting strategies to a more diverse and inclusive approach also emerged. The data indicated a gap in teachers' ongoing training, highlighting the need for improvement in playful pedagogical practices to enhance student engagement and learning. The study confirmed the relevance of playful practices in early childhood education and highlighted the need for innovation in continuing

education for teachers to expand and qualify the use of these strategies, making teaching more dynamic and inclusive.

Keywords: Playful strategies; Early childhood education; Cognitive development.

INTRODUÇÃO

A Educação infantil é uma modalidade de ensino que trabalha os fatores fundamentais para a preparação da base do conhecimento dos estudantes, é nesse período que as crianças necessitam de profissionais qualificados, ou seja, profissionais que apresente uma consistência no ensinar todos os conhecimentos necessários para tornar as crianças aptas para prosseguirem o seu curso normal do conhecimento.

No ingresso ao curso de mestrado, despertou-me a observação de alunos na escola pública que estudam na educação infantil, onde estes apresentavam-se dificuldades no ensino aprendizagem. Os professores que atuam na educação infantil, apresentam uma grande dificuldade em executar suas atividades em sala de aula com as crianças. Observou-se essas dificuldades como um problema, diante desses fundamentos apresentados neste problema, procurou-se saber: Quais as metodologias utilizadas pelos professores na educação infantil com alunos de 5 anos, na escola municipal Pré-escola Criança Feliz no município de Codajás-Am/Brasil, no período de 2023-2024? Neste sentido, elaborou-se as seguintes **Perguntas Específicas**: Quais as metodologias trabalhadas pelos professores na educação infantil com alunos de 5 anos, na escola municipal Pré-escolar Criança Feliz? De que forma são usadas as estratégias lúdicas pelos professores na educação infantil? Quais as metodologias específicas que deverão ser aplicadas na educação infantil para melhorar o ensino aprendizagem? Fazendo uma análise sobre o título criou-se o **Objetivo Geral**: Analisar as estratégias lúdicas utilizadas pelos professores na educação infantil com alunos de 5 anos, na Escola Municipal Pré-escola Criança Feliz no Município de Codajás-Am/Brasil, no período de 2023-2024. **Objetivos Específicos**: Identificar as estratégias lúdicas com ênfase na prática na educação infantil com os alunos de 5 anos, na escola municipal Pré-escolar Criança Feliz. Incentivar a ludicidade por meio

das práticas pedagógicas inovadoras na educação infantil. Adequar as metodologias lúdicas a serem aplicadas na educação infantil para melhorar o ensino aprendizagem. **Hipótese:** Se não está sendo utilizada uma estratégia adequada para a assimilação do ensino aprendizagem na educação infantil. Então presume-se que seja necessário que os profissionais atuantes nesta modalidade de ensino, possam desenvolver em suas práticas didáticas estratégias inovadoras que venha agregar maior rentabilidade ao ensino aprendizagem.

A presente obra se justifica, pois, trabalhar com profissionais qualificados para lidar com o ensino da educação infantil é uma grande valia; o educador necessita preocupar-se na aquisição de novas técnicas que possibilitem uma melhor preparação dos alunos. O desenvolvimento das atividades lúdicas em sala de aula, demonstra significados importantes e visíveis de mudanças na metodologia de ensino em busca pelo aperfeiçoamento e crescimento pessoal dos discente e professores.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 APRENDIZADO ATRAVÉS DA LUDICIDADE

O aprendizado quando mediado por práticas lúdicas, transforma-se em uma experiência dinâmica, prazerosa e significativa, principalmente no contexto da educação infantil. As metodologias empregadas na educação desempenham um papel crucial no desenvolvimento integral dos alunos, promovendo não apenas a assimilação de conteúdos, mas também o estímulo à criatividade, à interação social e o desenvolvimento emocional.

A aprendizagem, antes considerada como mera acumulação de conhecimentos, atualmente deve trazer significado e benefícios concretos à vida do aluno, contudo, isso não implica desorganização no ensino dos conteúdos e disciplinas ou forma de expor os assuntos. A professora, enquanto mediadora da aprendizagem, tem a responsabilidade de conduzir esse processo de forma intencional e planejada. Na educação Infantil, isso envolve saber direcionar e facilitar a aquisição

de novos saberes, respeitando as conquistas individuais das crianças e criando situações diversificadas para enriquecer suas experiências.

Sabe-se que a Educação Infantil apresenta vários métodos e desempenha um papel importante no aspecto do aprendizado pois conforme o trabalho na Educação infantil, surtirá um efeito integral no desenvolvimento das crianças. Assim, é fundamental que os educadores promovam experiências que vão além da mediação de conteúdos, possibilitando a construção de conhecimentos de forma ativa, significativa e integrada.

Compete ao professor organizar situações de aprendizagem nas quais sejam oferecidos às crianças momentos de conversa, brincadeiras, experimentações, exploração de objetos, interação com crianças de diferentes idades e de mesma idade, vivenciais em espaços e ambientes diferenciados, respeitado a individualidade das crianças. O professor deve considerar em suas práticas os conhecimentos prévios das crianças, o que implica utilizar alguns instrumentos metodológicos que favorecem essa investigação, iniciando pela observação cuidadosa delas, sendo que, quanto menores forem, mais atento deve estar o professor, visto que não se comunicam verbalmente (SALGADO, SOUZA, 2012, p.23).

Com base nisso a criação de ambientes que estimulam a curiosidade, o raciocínio lógico e a interação social deve ser prioridades no planejamento pedagógico. As metodologias ativas, como a aprendizagem cooperativa e colaborativa, são aliadas nesse processo, favorecendo a participação das crianças e a construção de saberes.

1.1.1 Metodologias Empregadas na Educação Infantil

As metodologias aplicadas na educação infantil desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, sendo determinantes para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Contudo, práticas tradicionais, como o uso predominante do quadro branco para demonstrações das vogais, alfabeto e números, continuam amplamente presentes no cotidiano pedagógico. Es-

sas práticas, frequentemente centradas em aulas expositivas, carecem de um planejamento articulado que integre metodologias ativas, limitando o engajamento dos alunos e a inovação do ensino.

Segundo Santos (2014, p.12), “o método expositivo, alicerçado nos pressupostos de uma pedagogia tradicional de ensino, defende uma educação centrado no professor, o qual tem como função a mediação de conhecimentos, sendo, portanto, o único responsável pelo sucesso escolar dos seus alunos”. Nesse contexto, os alunos assumem uma postura passiva, recebendo informações de forma linear e pré-estruturada. Embora muito criticado, o método expositivo permanece amplamente utilizado nas instituições de ensino, refletindo a resistência às mudanças e a dificuldade em adotar novas abordagens pedagógicas.

No entanto, observa-se que muitos docentes ainda recorrem a práticas mecânicas, como a impressão de materiais desconectados dos conteúdos previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Albuquerque, Moraes e Ferreira (2008, p.2) destacam que o “ensino da leitura e da escrita feito com base no treino das habilidades e decodificação e codificação do alfabeto tem sido duramente criticado há mais de 20 anos”. Essa abordagem prioriza a memorização e desconsidera o potencial das metodologias ativas, que promovem o desenvolvimento integral do aluno.

A BNCC defende a formação de aprendizes autônomos, capazes de “aprender a aprender”. Nesse sentido, metodologias ativas possibilitam que o professor deixe de ser o único detentor do conhecimento, criando um ambiente de troca mútua entre educadores e estudantes. Atividades como leitura e produção de palavras, exploração de rimas e alterações, e o uso de recursos interativos tornam o processo de alfabetização mais dinâmico e eficaz. Adaptando essas estratégias às necessidades e interesses do grupo, é possível transformar a sala de aula em um espaço mais significativo e motivador para todos os envolvidos.

Essas atividades são fundamentais para construir um processo de alfabetização eficaz, combinando desenvolvimento cognitivo, fonológico e gráfico dos alunos. A aplicação prática pode ser adaptada de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos, utilizando recursos visuais e interativos para potencializar o aprendizado.

1.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A educação infantil é uma etapa determinante no desenvolvimento das crianças, onde as bases para o aprendizado futuro são lançadas. Nessa fase, a diversidade de práticas pedagógicas adotadas pelos professores é essencial para fomentar um ambiente estimulante, que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos. Embora se reconheça a importância das metodologias tradicionais, como o uso do quadro branco para o ensino das letras e números, é fundamental ampliar as abordagens pedagógicas, incorporando novas formas de ensinar e aprender que envolvam a criança de maneira ativa e dinâmica.

As práticas pedagógicas contemporâneas devem integrar os conteúdos cognitivos, mas também as dimensões afetivas, sociais e motoras, respeitando o ritmo e as particularidades de cada aluno. A combinação de estratégias lúdicas com práticas de ensino tradicionais se mostra uma maneira eficaz de transformar o processo de aprendizagem em algo mais significativo e prazeroso. Quando bem aplicadas, essas metodologias propiciam um contexto de aprendizagem no qual a criança não é apenas receptora de conteúdo, mas protagonista do seu próprio aprendizado.

No que se refere à alfabetização Sealf (2021, p.20-21) aponta que a consciência fonológica é uma habilidade essencial para o desenvolvimento da leitura e escrita, identificar e discriminar sons da fala são passos fundamentais para que as crianças adquiram o domínio do sistema alfabético. Atividades auditivas, como o uso de onomatopeias, desempenham um papel vital no aprimoramento dessa habilidade, ao estimular o reconhecimento de sons de diferentes fontes e a diferenciação entre eles.

Além disso, a evolução das práticas pedagógicas tem exigido um olhar mais atento para a integração entre educar e cuidar. A educação infantil hoje vai além da simples mediação de conteúdos, envolvendo um cuidado contínuo com o bem-estar emocional e físico das crianças. As metodologias precisam ser flexíveis e criativas, proporcionando experiências de aprendizado diversificadas, que incluam jogos, brincadeiras e atividades artísticas, e que favoreçam a expressão individual e coletiva dos alunos.

Como já mencionado, a educação infantil exige integração de diversas abordagens pedagógicas que atendam às necessidades cognitivas, sociais e emocionais das crianças. Entre essas práticas, a consciência fonológica se destaca como um dos elementos-chave para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Como afirma Sealf (2021, p.33 -34), as crianças começam a perceber as palavras como unidades sonoras, mas é fundamental levar esse aprendizado um passo adiante, ensinando-as a segmentar as palavras em pares menores, como as sílabas.

1.3 METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS

Após reconhecer a relevância de práticas pedagógicas que respeitem a infância e promovem o desenvolvimento integral, aponta-se a dança como uma metodologia estratégica e lúdica dentro da Educação infantil. Para Silva (2019), a dança aliada à brincadeira transforma-se em uma prática educativa rica, permitindo que a criança desenvolva suas próprias expressões em um contexto que vai além da mera repetição de movimentos. Essa abordagem conecta a dança com a realidade cotidiana das crianças, utilizando temas como expressões de animais e histórias de personagens, promovendo um mundo imaginativo repleto de descobertas.

A dança também contribui para que as crianças compreendam melhor o funcionamento de seus corpos, permitindo o uso expressivo com inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade. Segundo Godoy (2007, p.7, apud Silva, 2019), essa linguagem integral e expressa tanto o indivíduo quanto o coletivo, estimulando atenção, percepção, colaboração e solidariedade. Como atividade lúdica, oferece oportunidades para experimentação e criação, incentivando a espontaneidade.

Além disso, o ensino de dança nas escolas promove a conscientização das relações entre corpo arte e sociedade. Conforme Godoy (in Godoy & Antunes, 2010, p.39, apud Silva, 2019), a dança sensibiliza e conscientiza as crianças sobre posturas, atitudes e gestos do cotidiano, ao mesmo tempo que fomenta a capacidade de expressão, interação e criação no contexto social. Dessa forma, a dança não só enriquece o repertório cultural e motor das crianças, mas também con-

tribui para ser desenvolvimento como indivíduos ativos e participativos em sua sociedade.

Neste sentido Almeida (2022) menciona que “[...] é através de brincadeiras, de diversas linguagens, de seus sentimentos, de suas expressões, de gestos, de movimentos que empreendem com seus corpos em diferentes espaços que eles/as vão dando sentido à infância. Seus corpos possibilitam-lhes a experiência sensorial, sendo assim seus primeiros brinquedos. Assim, com base na tríade corpo, lúdico e imaginação, passamos a refletir sobre uma possibilidade de dançar e brincar a contação de histórias na educação infantil, no intuito de colocar em cena as infâncias e as crianças no palco de suas múltiplas linguagens, no encontro entre artes.”

A dança, enquanto metodologia de ensino, se apresenta como uma poderosa ferramenta no processo de aprendizagem, especialmente quando a criança é vista como um ser ativo e criativo. Almeida (2022) afirma que, para além da criação de coreografias, é necessário que o processo de criação em dança com a criança seja conduzido por um propósito lúdico e intencional. Ela destaca a importância de um trabalho investigativo, onde os movimentos são identificados e explorados para a composição de uma cena ou espetáculo. Esse tipo de prática possibilita o encontro entre corpo, movimento, criatividade, expressão e a diversas linguagens, permitindo que as crianças se envolvam de maneira autêntica com o processo.

Além disso, Galvão e Camargo (2020) ressaltam que a dança, quando vista como uma linguagem, é antes de tudo um movimento espontâneo que transmite emoções, sentimentos e experiências internas. A partir disso, torna-se essencial permitir que a criança explore seus próprios movimentos através da dança de maneira livre e sem restrições, de modo que essa prática não se torne cansativa ou vinculada a um formato rígido. A proposta é oferecer uma experiência de dança que vá além das apresentações em datas comemorativas, que muitas vezes não fazem sentido para as crianças. É necessário que a dança faça parte do cotidiano da criança, seja por meio de danças circulares, cantigas de roda ou jogos de bate-mão, com a participação ativa dos pequenos na escolha do que e como dançar. Foucaut (2007, apud Galvão; Camargo, 2020) enfatiza que essa prática deve envol-

ver as crianças como participantes ativas nas decisões sobre a dança, não apenas como espectadores ou sujeitos passivos.

2 METODOLOGIA

A metodologia deste estudo seguiu uma abordagem mista, empregando métodos qualitativos e quantitativos, alinhada com a visão de Kuhn (2009 apud Mascarenha, 2017) sobre a evolução dos paradigmas científicos, iniciou-se com uma revisão bibliográfica detalhada para fundamentar o estudo, seguida pela coleta de dados qualitativos para explorar as nuances do fenômeno investigado e quantitativos para fornecer uma análise objetiva. A interpretação dos dados foi realizada por meio de técnica de análise, refletindo a integridade e a abrangência da pesquisa. Reconhecendo as limitações de qualquer metodologia, esse estudo está aberto à possibilidade de novos paradigmas que possam surgir no futuro.

O enfoque desta pesquisa utiliza o método misto, que combina elementos quantitativos e qualitativos para fornecer uma análise mais abrangente e detalhada dos problemas investigados. Cresweell (2005 apud Sampieri, 2013, p.546) destaca que essa abordagem permite capturar diferentes perspectivas (2005 apud Sampieri, 2013, p.546) destaca que essa abordagem permite capturar diferentes perspectivas, como frequência, extensão e dimensão (quantitativa), além de profundidade e complexidade (qualitativa).

O estudo foi realizado na Escola Municipal Pré-escolar Criança Feliz, situada na Rua Getúlio Vargas, no centro da zona urbana do município de Codajás, Amazonas, Brasil. A escola possui uma população de 281 pessoas, incluindo funcionários, professores e alunos, distribuídos entre os turnos matutino e vespertino. Entre esses, há 241 alunos, 30 professores e 10 funcionários. Para amostragem foram selecionados 10 professores sendo sujeitos da pesquisa.

Para atingir os objetivos deste estudo, foi implementada uma abordagem sistemática para a coleta de dados, utilizando questionários que combinaram perguntas abertas e fechadas. A escolha desses instrumentos visou capturar um espectro amplo e detalhado das percepções e comportamentos dos participantes.

A elaboração do questionário seguiu uma metodologia criteriosa para garantir que as perguntas fossem relevantes e adequadas aos objetivos da pesquisa. Foram formuladas 27 questões, divididas entre abertas e fechadas, para extrair tanto informações detalhadas quanto dados quantificáveis.

As perguntas abertas foram desenhadas para permitir respostas livres e descritivas, oferecendo aos participantes a liberdade de expressar suas opiniões e experiências de forma mais ricas e pessoais. As perguntas fechadas foram projetadas para fornecer respostas específicas e estruturadas, facilitando a análise quantitativa dos dados.

O questionário foi preenchido sem a presença da pesquisadora, foram incluídas instruções minuciosas e específicas para guiar os participantes. Essas orientações foram projetadas para minimizar erros e mal entendidos, assegurando que os participantes pudessem responder com precisão e conforme o esperado. As instruções cobriram aspectos como o propósito das perguntas, como responder cada tipo de questão e como interpretar as opções de respostas.

Os participantes foram informados sobre o desenvolvimento da pesquisa, que envolveu a elaboração de questionários ajustados ao nível de percepção e entendimento dos docentes. Foi estabelecido um cronograma para a entrega dos questionários, com um prazo de 10 dias para a devolução das respostas. Após esse período, agendou-se uma data para a análise dos dados coletados, permitindo a avaliação e discussão dos resultados obtidos.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

De acordo com Souza, Wind (2013, p.5), o professor de Educação Infantil precisa lidar de forma reflexiva com diversas informações, tanto curriculares quanto extracurriculares, desenvolvendo uma consciência pedagógica que permita enfrentar situações previstas e imprevistas. Além disso, o autor destaca a importância do engajamento e da capacidade de previsão, características que ajudam o professor a proporcionar o ambiente necessário para o desenvolvimento pleno das crianças.

A formação dos professores é vista como um fator gerador de competências. Souza, Wind (2013, p.6) mencionam que “cuidar e educar crianças exige um potencial elevado, um serviço de qualidade”. Isso reforça a necessidade de uma formação robusta para que o professor seja capaz de responder às demandas da educação Infantil, oferecendo um ensino afetuoso e acolhedor.

O papel do educador vai além do ensino acadêmico. Segundo Souza; Wind (2013, p.7), o professor deve ser carinhoso e atencioso, pois na infância é que se formam as bases do que as crianças se tornarão. A prática docente será realmente eficaz se ela for capaz de promover atitudes afetuosas e respeitosas, fundamentais para o crescimento emocional e social das crianças.

Em conclusão, a análise do perfil acadêmico dos docentes da escola municipal Pré-escolar Criança Feliz uma diversidade de formações que, apesar de suas particularidades, convergem para a necessidade de promover um ambiente pedagógico acolhedor e reflexivo, conforme apontado por Souza, Wind (2013). A formação em Pedagógica predominante entre os professores, aliada a outras áreas de conhecimento, reforça a importância de uma abordagem integral no ensino infantil, onde cuidar e educar caminham juntos para favorecer o desenvolvimento das crianças.

Sobre o tempo de atuação dos professores, revela que dos 10 participantes da pesquisa, 40% têm mais de cinco anos de experiência, 50% possuem dois anos de experiência e 10% têm cinco anos de atuação. Esses dados indicam uma variação na trajetória profissional dos docentes, o que pode impactar diretamente na forma como eles se relacionam com o ensino na educação infantil.

A análise das respostas revela que 80% dos professores da Educação infantil “gostam” de trabalhar nessa área, enquanto 10% afirmam que “sempre” gostam e outros 10% declaram que apenas “às vezes” se sentem assim. O dado de 0% que respondeu “não” à pergunta reforça a percepção de que, apesar das dificuldades enfrentadas, a maioria demonstra satisfação com sua escola profissional.

Esses resultados são relacionados ao estudo de Santos e Cherni (2023 p.4) que destaca os desafios iniciais enfrentados pelos docentes em sua carreira. Os professores, especialmente os iniciantes,

tes, frequentemente lidam com um choque de realidade, onde o entusiasmo inicial pela profissão encontra obstáculos que não haviam sido antecipados durante a formação. Esse processo inclui momentos de frustração e revisões de suas práticas pedagógicas, o que poderia explicar o porquê de alguns docentes, embora gostem da profissão, nem sempre mantêm o nível de satisfação em sua jornada.

A análise dos dados que questionou se os docentes que atuam com crianças de 5 anos gostam de trabalhar na Educação Infantil, revela uma predominância de respostas positivas. Com 64% dos professores respondendo que gostam de trabalhar nessa área, 9% indicando que não gostam e 27% afirmando que gostam apenas às vezes, é possível perceber uma tendência majoritária de satisfação. No entanto, a parcela que apresenta hesitação ou descontentamento (36%) a indica que desafios significativos estão associados ao contexto profissional da Educação infantil.

Na análise dos dados sobre a utilização de atividades lúdicas em diferentes contextos educacionais (50% para atividades com uso do lúdico, 30% para atividades com uso corporal, e 20% para atividades recreativas), foi fundamentada na visão de Cunha (2014) e Araújo (2008), que destacam a importância dessas práticas para o desenvolvimento global das crianças.

Constatou-se que o lúdico representa 50% das atividades no gráfico, é essencial no processo- ensino aprendizagem, conforme Cunha (2014, p.15). Ela argumenta que o valor da atividade lúdica não reside apenas no resultado, mas também na experiência vivida durante a ação. A prática lúdica proporciona momentos de fantasia, autoconhecimento e socialização, permitindo uma ressignificação da realidade. Assim, o foco em atividades lúdicas como principal abordagem reflete a ênfase no desenvolvimento emocional e social das crianças, alinhando-se à perspectiva de que o brincar facilita o desenvolvimento cognitivo, psicológico e físico, promovendo aprendizagens significativas.

Foi perguntado aos 10 professores se as crianças apresentam um bom rendimento quando se trabalha com atividades lúdicas. As respostas reforçam dessa abordagem no ambiente escolar: Professor 1 ressaltou que as atividades lúdicas estimulam a criatividade e a imaginação das crianças, bem como promove o fortalecimento de habilidades cog-

nitivas como a resolução de problemas e a tomada de decisões, contribuindo para uma aprendizagem mais dinâmica e efetiva. Professor 2 mencionou que os alunos têm melhor aproveitamento nas atividades lúdicas, pois essas práticas facilitam o entendimento e aplicação dos conteúdos. Professor 3 observou que as aulas mais dinâmicas, que incorporem o lúdico, incentivam a interação dos alunos, criando um ambiente de maior engajamento e participação. Professor 4 ressaltou que o lúdico estimula tanto o corpo quanto a mente das crianças proporcionando uma experiência de aprendizagem mais completa e envolvente. Professor 5 comentou que atividades lúdicas planejadas conforme os conteúdos desenvolvem a capacidade de concentração dos alunos, o que facilita o aprendizado em diversas disciplinas. Professor 6 afirmou que o uso de jogos e atividades lúdicas ajuda a manter o interesse dos alunos, reduzindo a dispersão e aumentando o foco nas atividades propostas. Professor 7 destacou que as crianças se sentem mais motivadas a partir das aulas quando envolvem brincadeiras, o que eleva seu empenho e facilita o aprendizado de conceitos mais complexos. Professor 8 apontou que o lúdico favorece a criatividade e o raciocínio lógico, promovendo o desenvolvimento cognitivo e emocional de forma integrada. Professor 9 mencionou que o uso de atividades lúdicas na sala de aula contribui para a socialização entre os alunos, ajudando-os a desenvolver habilidades sociais e colaborativas. Professor 10 concluiu que, com o lúdico, os alunos mostram maior autonomia para resolver problemas, o que estimula a autoaprendizagem e a confiança nas próprias capacidades.

Essa visão converge com as colocações de Moyles (2002 apud Silva 2018 p.16), que afirma o lúdico traz uma relevância essencial para o desenvolvimento da criança, proporcionando um ambiente que ela utiliza sua inteligência de forma eficaz, tanto nos aspectos cognitivos quanto emocionais. Além disso, Silva (2018, p. 16) reforça que o universo lúdico oferece benfeitorias fundamentais especialmente quando os docentes reconhecem o brincar como uma atividade curricular rica. Dessa, forma, o lúdico se torna uma ferramenta pedagógica crucial para a formação integral da criança.

Outra questão apresenta a décima primeira questão referente as preferências das crianças em relação às atividades lúdicas na sala de aula: o jogo de tabuleiro 20%, gincana 50%, fantoche 30%.

Com base nesses dados as gincanas são claramente a atividade lúdica mais popular entre as crianças, com 50% delas mostrando preferência por essa forma de brincadeira. Essa alta aceitação é atribuída à natureza dinâmica e interativa das gincanas, que promovem a atividade física e o trabalho em equipe, elementos que são geralmente muito apreciados por crianças em idade escolar.

Os fantoches também são bastante valorizados com 30% das crianças demonstrando interesse. De acordo com Ferreira e Sam- paio (2022), os fantoches capturam a atenção das crianças e tornam o aprendizado mais envolvente, pois alinham-se bem ao mundo infantil e podem ser usados de forma eficaz em diversos contextos para facilitar a comunicação e o entendimento.

Sobre as dificuldades enfrentadas para trabalhar a ludicidade na Educação Infantil. Os resultados mostram que 20% dos participantes afirmaram enfrentar dificuldades, enquanto 80% não relataram problemas.

A análise sobre as diferentes percepções dos professores sobre as contribuições da ludicidade no desenvolvimento da aprendizagem na Educação Infantil. As respostas destacam os múltiplos aspectos que o brincar pode favorecer, tanto no desenvolvimento cognitivo quanto social e emocional das crianças: O professor 1 afirmou que a ludicidade “ajuda no desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social”, o que ressalta o papel integral que as atividades lúdicas desempenham no crescimento dos alunos. O professor 2 apontou que ela “ajuda no raciocínio lógico, coordenação motora, motricidade” evidenciando a contribuição para o aprimoramento das habilidades motoras e cognitivas, elementos essenciais no processo de desenvolvimento infantil. Para o professor 3 o lúdico “ajuda no processo de aprendizagem do aluno, pois trabalham a atenção, a imaginação e outras” indicando a importância dessas atividades na promoção da atenção e da criatividade, fundamentais no engajamento das crianças com o aprendizado. O professor 4 reforçou que com os jogos lúdicos as crianças aprendem brincando “destacando o aspecto prazeroso de ludicidade, que facilita a assimilação de novos conhecimentos de maneira natural e divertida. O professor 5 observou que o lúdico “faz com que a criança seja mais criativa, usa seu imaginário na criação de estorinhas, ati-

vidades realizadas de acordo com o conteúdo aprendido”, ressaltando o estímulo à imaginação e à criatividade que as atividades lúdicas proporcionam, ampliando o repertório de habilidades da criança. O professor 6 afirmou que a ludicidade promove “criatividade interação social e crescimento sadio do relacionamento entre grupo” destacando o desenvolvimento das competências sociais e o fortalecimento dos laços interpessoais entre as crianças durante as brincadeiras. O professor 7 mencionou que “o lúdico é uma forma de estimular a criatividade do aluno ao participar de brincadeiras jogos, etc.”. reforçando mais uma vez o papel das atividades lúdicas no desenvolvimento da criatividade e no engajamento ativo dos alunos. O professor 8 destacou que “a ludicidade contribuiu diretamente para o desenvolvimento. autonomia e da capacidade de tomada de decisão nas crianças, pois, ao participarem de atividades lúdicas, elas aprendem a resolver problemas, a criar estratégias e fazer escolhas de maneira independente”. Segundo o professor essas atividades fortalecem a confiança das crianças em suas capacidades de enfrentar desafios de forma criativa e autônoma. O professor 9 acrescentou que o “lúdico proporciona autonomia e confiança nas crianças permitindo que ela experimente novas situações e resolvam de forma criativa”, reforçando o papel do brincar no desenvolvimento a autossuficiência. Por fim, o professor 10 afirmou que “as atividades lúdicas são essenciais para o desenvolvimento emocional, pois ajudam as crianças a lidarem com frustrações e se expressarem melhor e a aprenderem sobre cooperação”, mostrando que, além do desenvolvimento cognitivo e físico, o lúdico também favorece a inteligência emocional e as habilidades interpessoais.

Uma nova pergunta foi “De que maneira as atividades lúdicas auxiliam as crianças em fase de desenvolvimento integral?” Professor 1: As atividades lúdicas ajudam a desenvolver habilidades sociais nas crianças, pois proporcionam oportunidades para interações com seus colegas, promovendo o trabalho em equipe e a empatia. Professor 2: As brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento motor, uma vez que muitas atividades envolvem movimentos físicos que ajudam as crianças a melhoras sua coordenação e controle motor. Professor 3: A ludicidade estimula a criatividade e a imaginação, permitindo que as crianças explorem novas ideias e soluções para problemas de manei-

ra inovadora e divertida. Professor 4: atividades lúdicas também auxiliam no desenvolvimento linguístico, pois muitas brincadeiras incentivam o uso da linguagem, seja de histórias, diálogos ou descrições de atividades. Professor 5: As atividades lúdicas promovem a expressão emocional, ajudando as crianças a entender e gerenciar suas emoções de forma saudável, ao mesmo tempo que se divertem. Professor 6: As brincadeiras podem contribuir para desenvolvimento cognitivo, ajudando as crianças a resolver problemas e a pensar de maneira lúdica. Professor 7: A ludicidade aumenta o engajamento e a motivação das crianças para o aprendizado, tornando o processo educativo atraente e menos monótono. Professor 8: As atividades lúdicas são importantes para o desenvolvimento moral, pois muitas brincadeiras envolvem regras e situações que ajudam as crianças a entender conceitos de justiça e cooperação. Professor 9: Brincadeiras estruturadas e orientadas reforça o aprendizado de conteúdos acadêmicos, permitindo que as crianças revisem e apliquem conhecimentos de maneira prática e interativa. Professor 10: A integração de atividades lúdicas no cotidiano escolar ajuda a criar um ambiente de aprendizagem mais positivo e acolhedor, onde as crianças se sentem mais à vontade para explorar e aprender.

CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo geral a análise das estratégias lúdicas empregadas por professores da educação infantil, especificamente com alunos de 5 anos, na Escola Municipal Pré-escola Criança feliz, localizada no município de Codajás- Am, durante o período de 2023 – 2024. A questão central investigada foi identificar quais metodologias lúdicas esses educadores utilizavam para promover o desenvolvimento integral das crianças e como tais práticas impactavam o processo de ensino-aprendizagem nesse contexto.

A hipótese inicial, de que as estratégias utilizadas não eram adequadas para promover uma assimilação efetiva do ensino-aprendizagem, foi parcialmente confirmada. Embora os professores estivessem cientes da importância do ensino aprendizagem, foi parcialmente confirmada. Embora os professores estivessem cientes da importân-

cia das atividades lúdicas e de sua relevância no desenvolvimento intelectual das crianças, os dados indicaram que, em alguns casos, faltava consistência no uso dessas metodologias, práticas tradicionais, ainda eram utilizadas com certa frequência, o que mostra não favorecer totalmente a aprendizagem nessa faixa etária.

O primeiro objetivo específico que visou “conhecer as metodologias utilizadas pelos professores na educação infantil com os alunos de 5 anos, na Escola Municipal Pré-escolar Criança Feliz, foi alcançado.

A análise dos dados coletados revelou que os professores da instituição utilizavam uma variedade de metodologias para promover o desenvolvimento das crianças. As respostas mostraram que, além de atividades lúdicas, práticas recreativas e o uso do corpo eram frequentemente empregados para engajar. A maioria dos professores também destacava a importância do planejamento dessas atividades, com uma frequência que variava entre semanal e mensal, e reconhecia que aulas lúdicas contribuíam significativamente para a interação e aprendizagem das crianças. No entanto, foi observado que, em alguns casos, ainda eram usadas metodologias tradicionais, o que indicou a necessidade de uma integração mais eficaz das práticas lúdicas.

Com base nos dados coletados, o segundo objetivo específico da pesquisa, que era “identificar as estratégias utilizadas pelos professores na educação infantil, foi parcialmente alcançado. As respostas dos professores indicaram que uma variedade de atividades lúdicas, como jogos de tabuleiro, gincanas e fantoches, eram amplamente utilizadas e bem recebidas pelas crianças. No entanto, também foi relatada a existência de dificuldades na implementação dessas práticas, o que aponta para limitações na utilização das estratégias lúdicas de forma contínua e eficaz.

Além disso, embora os professores reconhecessem as contribuições de ludicidade para o desenvolvimento cognitivo, moto e afetivo das crianças, nem todos tinham uma visão clara e estruturada sobre como essas atividades poderiam ser otimizadas para maximizar o aprendizado. Isso reflete uma lacuna no planejamento e na formação pedagógica, o que justificou a conclusão de que, apesar de haver o uso de estratégias lúdicas, a efetividade plena dessas metodologias ainda não foi totalmente alcançada, necessitando de melhorias e de uma aplicação mais consistente.

Com base nas respostas coletadas, o terceiro objetivo específico da pesquisa que foi “verificar as metodologias específicas utilizadas na educação infantil para melhorar o ensino-aprendizagem”, foi parcialmente alcançado. Os professores apontaram diversas metodologias que consideradas ideais, como o uso de jogos, fantoches e histórias dramatizadas. Além disso, indicaram atividades lúdicas específicas, como o alfabeto móvel e o reconhecimento de letras e números, como estratégias que aprimoram a linguagem das crianças,

Contudo, algumas respostas evidenciaram desafios na implementação dessas metodologias, incluindo dificuldades na execução das atividades lúdicas e a integração de metodologias específicas tenha sido amplamente reconhecida pelos participantes, a variedade nas respostas e nas justificativas mostra há inconsistência na aplicação do aproveitamento pleno dessas práticas, isso indica que, embora metodologias eficazes tenham sido identificadas, ainda há um caminho a percorrer para que sua aplicação seja sistemática e que realmente melhore o ensino-aprendizagem na educação infantil.

Em síntese, os resultados desta pesquisa indicaram que, embora os professores reconhecessem a importância das metodologias lúdicas e identificassem práticas relevantes para a educação infantil, a implementação dessas estratégias ainda enfrenta desafios. Isso reforça a necessidade de um maior investimento em formação continuada e planejamento pedagógico, de modo que os professores possam aplicar essas metodologias de maneira eficaz, favorecendo o desenvolvimento integral das crianças.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, 13, Maio 2008.

ALVES, Bortolini Marines. **O lúdico no processo de aprendizagem na Educação Infantil**. [S.l.]: [s.n.], 2019. Disponível em: <https://www.isciweb.com.br/revista/1718-o-ludico-no-processo-de-aprendizagem-na-educacao-infantil>. Acesso em: 07 set. 2024.

AMEIDA, Fernanda de Souza. **Dança-relando**: arte, educação e infância. São Paulo: Summus, 2022. Disponível em: ALMEIDA, Fernanda de Souza. *Dança-relando: arte, educação e infância*. 1. ed. <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 18 nov. 2024. Acesso em: 19 nov. 2024.

ANASTÁCIO, Geórgia Izabella Vilarinhos Nunes. Brincar com modelagem e crianças de 4 e 5 anos : desafios e conquistas, Belo Horizonte , 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/48415/1/Brincar%20com%20modelagem%20e%20crian%C3%A7as%20de%204%20e%205%20anos%20desafios%20e%20conquistas.pdf>. Acesso em: 05 set. 2024.

ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de; SILVA, Maria Cristina Mesquita da. atividades baseadas em projetos e problemas na Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular. **Revista Metodologias e Aprendizados**, 6, 2023. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0003-0758-1146>.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino fundamental II**. [S.l.]: [s.n.], 2017. 265 p.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Referência Curricular Nacional para a Educação Infantil, Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

CAMARGO, Daiana ; DORNELLES, Leni Vieira. rincar, corpo e movimento como eixos de formação de professores de crianças pequenas. **Educar em Revista**, Curitiba, 39, 2023.

CARVALHO, Daiza Marina Borges. A utilização da Música e da dança como recursos pedagógicos na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE**, São Paulo, v. 9, n. 05, Maio 2023.

CARVALHO, Elaine Pereira da Silva. Contribuições da ludicidade para o desenvolvimento cognitivo de crianças na educação infantil, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/20556/1/EPSC19072021.pdf>. Acesso em: 06 set. 2024.

CORNETO, A.N.. A importância da ludicidade na infância e o desenvolvimento integral da criança Colloquium. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, 12, Julho 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

KIELB, Eliziane Gorete; SILVA, Ivone Maria Mendes. Contos de fadas na sala de aula: perspectivas de professoras atuantes na Educação Infantil, Campinas - SP, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/nrdCwRg3qz3wgBKVXjx4vdR/>. Acesso em: 05 set. 2024.

KLUNCK, Lovani Inês; RIBEIRO, Andréa Jaqueline Prates. A contribuição das atividades lúdicas no desenvolvimento da coordenação motora ampla e fina na educação infantil. **Anuário pesquisa e extensão UNOESC Miguel do Oeste**, 2018.

MOSER, Vera Maria Dória Nóbrega de. A criatividade a necessidade da promoção da atividade criadora no Pré-escolar, 2015. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11066/1/A%20CRIATIVIDADE.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

PAIVA, Maria Aparecida Ferreira de; SANTOS, Andréa Rizzo dos. A utilização do alfabeto móvel organizado por crianças com TEA. **Revista Teias**, 24, 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v24n72/1982-0305-teias-24-72-0181.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2024.

.RODRIGUES, Letícia Figueira. Os Fantoches na Educação Pré-Escolar e o desenvolvimento de competencias sociais, Castelo Branco, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1609/4/Tese%20Let%C3%ADcia%20-%20Final%20com%20corre%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 04 set. 2024.

SANTANA, Aline de Souza Viana. A importancia do Lúdico na Educação Infantil, São Mateus, 2019.

SANTANA, Sitarry Sávilá Araújo de. Teatro e educação infantil : um encontro possível, Campinas Grande - PB, 2011. 77. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/2007/1/PDF%20-%20Sitarry%20S%C3%A1vila%20Ara%C3%BAjo%20de%20Santana.pdf>. Acesso em: 04 set. 2024.

SANTOS, Denora Camilo dos. Jogos e brincadeiras na educação infantil: importância para a aprendizagem, Gama DF, 2021. Disponível em: 04.

SANTOS, Márcia Macêdo de Barros *et al.* Lúdico na Educação Infantil: Pontos e Contra pontos, 1, n. 1, 2023.

SEALF, Secretaria de Alfabetização -. Práticas de Alfabetização: Livro do Professor Alfabetizador- Ministério da Educação (MEC), Brasília, 2021.

SILVA, Érica Jacira de Araújo. O lúdico na Educação Infantil: A dança e imaginário nas aulas de Educação Física. **Revista Científica Multidisciplinar**, 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao-fisica/danca-e-imaginario>. Acesso em: 18 nov. 2024.

SILVA, Marcia Simone Alves. uso de fantoches na educacao infantil: da construção a prática de formação de leitores em sala de aula, Campina Grande , 2017.

SILVA, Mayara fortunato da. O lúdico como forma de desenvolvimento no processo de aprendizagem na Educação Infantil, João pessoa - PB, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11184/1/MFS12072018.pdf>. Acesso em: 06 set. 2024.

SOUZA, Silvia Regina de; HÜBNER, Martha. **Efeitos de um jogo de tabuleiro educativo na aquisição de leitura e escrita**. Guadalajara- ra: [s.n.], v. 18, 2010. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-81452010000200003. Acesso em: 09 set. 2024.

CAPÍTULO 14

INVESTIGAÇÕES SOBRE O USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL
NO ENSINO DE FÍSICA: UMA REVISÃO DA LITERATURA*INVESTIGATIONS ON THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE
IN PHYSICS TEACHING: A LITERATURE REVIEW***Jeferson Danilo Lima Silva**Faculdade de Engenharia da Computação e Telecomunicações,
Instituto de Tecnologia, Universidade Federal do Pará

Belém – Pará

<https://orcid.org/0000-0001-6333-2975>jdaniilo@ufpa.br**RESUMO**

A presente revisão investigou o uso de Inteligência Artificial (IA) no contexto do Ensino de Física entre 2023 e 2025. A estratégia de busca empregou diversas combinações de palavras-chave, resultando em 35 artigos após aplicação dos critérios de seleção. Apesar do curto período investigado (três anos), a literatura está se atualizando tão rapidamente que torna os trabalhos anteriores defasados, por conta tanto do avanço significativo da tecnologia quanto da massiva adoção de seu uso, principalmente em contextos de ensino. As pesquisas apontam que a IA tem potencial para transformar as práticas educacionais em Ensino de Física, mas ressaltam a necessidade de mais investigações sobre seu impacto nos resultados a longo prazo. Suas limitações inerentes exigem cautela no uso de IA como recurso de ensino, e reforçam que a intervenção humana segue crucial, especialmente ao lidar com conteúdos mais complexos, multidisciplinares ou que envolvam representações visuais. **Palavras-chave:** Inteligência Artificial; Ensino de Física; Tecnologia.

ABSTRACT

This review investigated the use of Artificial Intelligence (AI) in Physics Education between 2023 and 2025. The search strategy employed

various keyword combinations, resulting in 35 articles after applying the selection criteria. Despite the short period investigated (three years), the literature is updating so rapidly that it renders previous works outdated, due to both the significant advancement of the technology and the massive adoption of its use, especially in educational contexts. Research indicates that AI has the potential to transform educational practices in Physics Education, but highlights the need for further investigations into its long-term impact on outcomes. Its inherent limitations require caution in using AI as a teaching resource, and reinforce that human intervention remains crucial, especially when dealing with more complex, multidisciplinary content or that involves visual representations.

Keywords: Artificial Intelligence; Physics Education; Technology.

1. INTRODUÇÃO

A ascensão e ampla disponibilidade dos Grandes Modelos de Linguagem (LLMs, na sigla em inglês) nos últimos três anos, como o ChatGPT, o Gemini, o DeepSeek, dentre outros, tem provocado uma transformação significativa em contextos educacionais, abrindo diversas novas frentes de pesquisa em ensino, e apresentado tanto desafios quanto oportunidades para educadores e estudantes. Neste trabalho, será conduzida uma revisão abrangente da literatura sobre a aplicação de ferramentas de Inteligência Artificial (IA) no contexto específico do Ensino de Física. Pesquisas recentes têm explorado extensamente o potencial dos LLMs nesse campo. Alguns estudos avaliam a capacidade desses modelos de “passar” em provas, revelando que, embora haja limitações, eles podem atingir um desempenho comparável ao de estudantes iniciantes, ou até mesmo especialistas, em tarefas mais simples, mas enfrentam dificuldades em questões mais complexas (Kortemeyer, 2023a; Pimblet; Morrell, 2024; Revalde *et al.*, 2025). A IA também está sendo investigada como ferramenta de apoio direto ao processo de ensino-aprendizagem como, por exemplo, a correção inteligente de problemas de física (Wei *et al.*, 2025) e a geração de feedback automatizado para explicações de alunos (Chen; Wan, 2025; Wan; Chen, 2024). LLMs também podem auxiliar professores no desenvolvimento de tarefas e treiná-los em habilidades pedagógicas,

simulando interações com alunos com diferentes características (Küchemman *et al.*, 2023; Gregorcic, Polverini; Sarlah, 2024).

Naturalmente, a integração da IA não está isenta de desafios. A qualidade e a autoria de textos acadêmicos tornam-se um ponto de atenção, com estudos mostrando que pesquisadores podem ter dificuldade em distinguir ensaios escritos por IA de textos com autoria humana (Yeadon *et al.*, 2024). Isso ressalta a necessidade de revisar, dentre outras coisas, as práticas típicas de avaliação e definir diretrizes mais claras para um uso aceitável de IA (Pimblett; Morrell, 2024; Kortemeyer; Bauer, 2024). Em todo caso, a principal questão que se coloca não é se a IA deve ser utilizada num contexto de ensino, mas como a comunidade de pesquisa em Ensino de Física pode integrá-la de forma ética e eficaz para aprimorar o aprendizado e as práticas pedagógicas.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente revisão sistemática da literatura mapeou a produção científica recente sobre o uso de IA no Ensino de Física. A busca bibliográfica foi realizada na plataforma Google Acadêmico. Os critérios de inclusão para a seleção dos artigos foram: publicações internacionais; publicações entre 2023 e 2025; e artigos de periódicos consolidados, com Qualis ou de editoras com reputação. Os critérios de exclusão foram: revisões da literatura; trabalhos de conferências; *pre-prints*; capítulos de livro; publicações como “Cartas ao editor”; e artigos não disponíveis em acesso aberto.

A estratégia de busca empregou as seguintes combinações de palavras-chave: (1) *allintitle*: “AI” “physics education” (20 resultados, 1 selecionado). (2) *allintitle*: “Artificial intelligence” “physics education” (23 resultados, 4 selecionados). (3) *allintitle*: “large language models” “physics education” (7 resultados, 4 selecionados). (4) “artificial intelligence” “physics education” “large language models” (930 resultados, 28 selecionados). Após revisão manual e aplicação dos critérios, a amostra final totalizou 35 artigos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise iniciou-se com a identificação do eixo principal, metodologia e resultado essencial de cada artigo selecionado, permitindo uma compreensão aprofundada das contribuições de cada pesquisa sobre o tema. Buscou-se agrupar os trabalhos por propostas semelhantes, bem como identificar possíveis divergências entre as conclusões, para fornecer uma visão geral das tendências e desafios da IA no contexto do Ensino de Física, facilitando a compreensão das áreas de maior avanço e das lacunas existentes.

Kortemeyer (2023a) avalia o desempenho do ChatGPT em diferentes componentes de um curso de Física Básica em uma abordagem prática, focada em observar como o modelo de IA se comporta em situações típicas de avaliação, buscando fornecer insights generalizáveis sobre seu impacto no Ensino de Física. O modelo atingiu nota final 1.5 de 4, suficiente para passar no curso, mas insuficiente para graduação. Apesar das limitações, como erros de cálculos, ele apresenta características semelhantes às de estudantes, incluindo concepções e erros comuns. Pimblet e Morrell (2025) testaram se o ChatGPT seria aprovado em um curso de Física no Reino Unido, aplicando-o a todas as tarefas de avaliação somativa do curso. Concluiu-se que o ChatGPT falharia apenas em elementos laboratoriais e no projeto final (com defesa oral). Mas, sem essas questões, seria aprovado com uma nota geral satisfatória, com excelente desempenho em tarefas de codificação e problemas de solução de passo único, mas menor em problemas de múltiplos passos e questões interdisciplinares, levando os autores a sugerir a necessidade de revisar as práticas de avaliação. Wulff (2024) explora a “linguagem” e o “uso da linguagem na física”, destacando como LLMs podem aprimorar a pesquisa e o ensino relacionados à linguagem no Ensino de Física, analisando estudos existentes sobre o tema. O autor ressalta que os LLMs demonstraram capacidade de resolver problemas conceituais e quantitativos em Física, com desempenho comparável ou superior ao de estudantes e, em alguns casos, até mesmo de especialistas. No entanto, também aponta limitações, como erros básicos e a falta de compreensão profunda dos conceitos físicos.

Wei *et al.* (2025) investigam a aplicação de LLMs e Engenharia de Prompts (EP) para a correção automática de problemas de Física, visando aprimorar a avaliação educacional. LLMs foram usados para classificar respostas geradas artificialmente, comparando a eficácia de quatro estratégias de EP, com uma delas (*Tree of Thought*) alcançando a maior acurácia. O artigo mostra o potencial dos LLMs, especialmente quando guiados por EP avançada, para lidar com a complexidade da correção automatizada em contextos educacionais. Abordagens utilizando EP também foram exploradas para comparar modelos distintos. Meyer, Bleckmann e Friege (2025) exploraram a viabilidade de LLMs de código aberto para gerar feedback automático em tarefas de resolução de problemas de física, visando uma solução controlada localmente para avaliação formativa. O estudo envolveu a coleta e análise de respostas de alunos, a seleção e otimização do modelo e uma cuidadosa EP. O modelo alcançou uma acurácia de classificação comparável ao ChatGPT, e forneceu feedback correto, com alta concordância, mostrando o potencial dos LLMs de código aberto como alternativa viável para aprimorar a avaliação formativa. Fussell *et al.* (2025) compararam a aplicação de LLMs para a análise de notas de laboratório digitadas por estudantes de física, visando identificar habilidades experimentais via “rotulagem de sentenças” (categorização frase por frase). Os dados foram codificados manualmente em duas categorias, para treinar e avaliar o desempenho dos diferentes modelos. Os LLMs com maior demanda de recursos superaram os de menor recurso, mas todos reportaram tendências semelhantes nos resultados da pesquisa. Mok *et al.* (2025) investigaram a capacidade de LLMs de corrigir problemas de física, de nível universitário, comparando a correção de soluções de problemas de Mecânica Clássica, Eletromagnetismo e Mecânica Quântica por LLMs *versus* correção humana. Embora a correção por IA seja propensa a erros e “alucinações”, tornando-a menos eficaz que a humana, a inclusão de um esquema de correção melhorou a qualidade, aproximando-a do desempenho humano. Küchemann *et al.* (2024) analisaram o potencial dos LLMs para feedback personalizado no Ensino de Física por meio do desenvolvimento de uma interface controlada que usa o ChatGPT com prompts pré-determinados para fornecer feedback em três níveis

de complexidade. Apesar da tendência do ChatGPT a ser excessivamente positivo, a aplicação de EPs pode mitigar esses problemas e proporcionar feedback consistente e relevante.

Kortemeyer e Bauer (2024) investigam o impacto do uso de recursos de IA na “busca por ajuda” e resultados das avaliações em cursos de Física Básica por meio da coleta de notas e auto-relatos sobre o uso dos recursos e análises estatísticas. Os alunos ainda dependem mais de recursos tradicionais do que de IA, e o uso dos recursos não impacta as avaliações supervisionadas, mas observa-se que as avaliações não supervisionadas resultam em notas mais altas, um efeito atribuído ao uso de recursos externos. Tschisgale, Wulff e Kubsch (2025) defendem a *Teoria Fundamentada Computacional* como uma metodologia para a pesquisa qualitativa em Ensino de Física capaz de superar desafios em análises de grandes volumes de dados textuais, envolvendo um processo de três etapas que integram a IA: detecção, refinamento e confirmação de padrões. Ao distribuir tarefas entre a capacidade humana e o poder computacional da IA, aprimora-se a robustez da pesquisa, revelando insights inacessíveis apenas por análise humana.

Vários estudos investigaram a possibilidade de utilizar IA para correção de avaliações. Chen e Wan (2025) avaliam a viabilidade de LLMs para a correção de respostas escritas de alunos em problemas de Física Básica analisando as explicações dos raciocínios e a variação dos resultados, permitindo a identificação de avaliações incorretas por especialistas. O modelo alcançou alta concordância com os avaliadores, comparável a de avaliadores humanos entre si, indicando o potencial dos LLMs para automatizar processos de avaliação e oferecer maior consistência no feedback. Kieser *et al.* (2023) avaliam o potencial do ChatGPT para a geração de dados sintéticos (aumentação) em pesquisa em Ensino de Física, usando o “*Force Concept Inventory*” como base. Foram investigadas: precisão do modelo; capacidade de simular o entendimento conceitual de diferentes coortes; habilidade em simular concepções. O modelo resolveu o teste com alta precisão, porém não demonstrou variabilidade nas respostas ao simular diferentes coortes. Ao ser instruído a responder como se tivesse uma concepção específica, o modelo introduziu uma variação nas

respostas, se aproximando das respostas humanas em alguns aspectos. Isso sugere que a IA pode ser uma ferramenta útil para a aumento de dados educacionais, mas destaca-se que a intervenção humana segue crucial para validar os resultados.

Kieser *et al.* (2024) compararam o desempenho de algoritmos de *Machine Learning* (ML) e o ChatGPT na avaliação do uso de conceitos por estudantes em uma tarefa de Física, buscando determinar qual abordagem é mais eficaz. Os algoritmos de ML superaram o LLM, mesmo com EP básica. Para tarefas específicas, o ML pode ser uma alternativa mais eficiente aos LLMs, oferecendo vantagens em termos de transparência, processamento e custo. Os LLMs são mais versáteis, com capacidade de generalização, mas são propensos a “alucinações”. Kortemeyer e Nöhl (2025) exploram o uso da IA na correção de exames de física, com foco na aplicação de métodos psicométricos, para avaliar a confiabilidade da correção assistida por IA, analisando como rubricas de correção podem ser refinadas e como alguns parâmetros podem determinar quando as notas geradas por IA não são confiáveis, sendo necessária intervenção humana. A IA demonstrou capacidade de correção com precisão, podendo representar uma redução na carga de trabalho e nos custos. Campbell, Ansell e Stelzer (2024) avaliam a eficácia de um *Processador de Linguagem Natural* como ferramenta de categorização automática de respostas curtas de estudantes. As amostras classificadas com alto nível de confiança demonstraram acurácia similar à concordância entre avaliadores humanos, mas para pontuações de baixa confiança, os humanos superaram a acurácia do modelo.

Kortemeyer, Nöhl e Onishchuk (2024) investigaram a viabilidade de fluxos de trabalho para a avaliação assistida por IA de soluções manuscritas de alunos em um exame de Termodinâmica. O maior desafio foi a conversão das respostas manuscritas, com a tecnologia utilizada sendo insuficiente para lidar com layouts não padronizados e a avaliação de desenhos à mão sem intervenção humana. O sistema foi preciso em identificar exames com aprovação, mas as notas de reprovação exigiram avaliação humana. Dunlap, Sissons e Widenhorn (2025) investigaram como diferentes tipos de objetos e características de um plano inclinado impactam as respostas do ChatGPT ao re-

solver um problema de Conservação da Energia. A metodologia exigiu que o LLM declarasse múltiplas suposições para justificar a resposta e analisou como certos termos influenciam o modelo a interpretar o tipo de movimento. A IA teve dificuldades com objetos abstratos, mas se alinhou com a opinião de especialistas em termos como “sem atrito” e “escorregadio”. Mesmo para respostas corretas, o LLM não especificou as suposições necessárias, e quando informações conflitantes eram fornecidas, ele não as indicava, falhas que representam deficiências no contexto do Ensino de Física. Polverini *et al.* (2025) avaliaram o desempenho do ChatGPT no BEMA, um inventário de Eletromagnetismo rico em representações visuais. Foi realizada uma análise quantitativa do desempenho do LLM em comparação com uma grande amostra de estudantes, e uma análise qualitativa das dificuldades des persistentes da IA. O ChatGPT superou os estudantes na acurácia geral, demonstrando boa capacidade de interpretação visual. Mas a análise qualitativa revelou desafios com coordenação espacial, tendo, em particular, problemas com o uso da regra da mão direita. Polverini e Gregorcic (2024a) investigaram o desempenho do ChatGPT em um teste de compreensão de gráficos em Cinemática. A IA teve um desempenho médio semelhante ao de estudantes, mas teve dificuldades em “ver” corretamente os gráficos, sugerindo que, em seu papel de tutor ou ferramenta de acessibilidade, é necessária cautela. Os mesmos autores (2024b) defendem que embora o ChatGPT ainda seja pouco confiável para resolver problemas conceituais de física, um entendimento básico de como os LLMs funcionam e a aplicação de técnicas EP podem melhorar notavelmente a confiabilidade e correção de suas respostas, indicando que os LLMs poderiam atuar como “tutores”, “modelos de estudantes” (para treinar professores no tratamento de dificuldades) e até mesmo como “pares colaborativos”.

Küchemann *et al.* (2023) investigaram as qualidades e deficiências do uso do ChatGPT na elaboração de tarefas de Cinemática por professores em formação. O trabalho dividiu os participantes em dois grupos, um utilizou IA e o outro um livro didático clássico. Embora ambos os grupos tenham alcançado bom desempenho nas tarefas e adaptado o nível de dificuldade ao público-alvo, não houve diferença significativa na correção geral das tarefas entre os grupos. No entanto,

os alunos que usaram o livro didático produziram tarefas com maior clareza e as inseriram em um contexto mais significativo, enquanto as tarefas geradas com IA tiveram menos contexto, a menos que explicitamente solicitado. Wan e Chen (2024) exploraram a viabilidade do ChatGPT para auxiliar no feedback em respostas escritas de alunos a questões conceituais de física, empregando técnicas de EP. O estudo foi dividido em três estágios: treinamento com respostas de alunos e feedback humano; avaliação de pesquisadores da correção do feedback gerado por IA e por humanos; avaliação de instrutores do feedback da IA para uma amostra maior. Os pesquisadores classificaram o feedback da IA como igualmente correto ao humano, mas consistentemente mais útil, e tiveram baixa taxa de sucesso na identificação da origem (humano ou IA). A maior parte do feedback gerado pela IA exigiu apenas modificações mínimas na avaliação dos instrutores. Yeadon *et al.* (2024) comparam a qualidade da escrita acadêmica e a detectabilidade da autoria entre textos gerados por humanos e por IA em ensaios de física, e avaliam a eficácia de ferramentas para identificar autoria. O estudo envolveu a avaliação cega de 300 ensaios curtos por cinco avaliadores, divididos igualmente entre trabalhos de alunos e textos gerados pelo ChatGPT. Os avaliadores tentaram identificar a autoria, e cinco ferramentas de detecção de IA foram testadas. Não houve diferenças significativas nas notas entre ensaios de autoria humana e de IA, e a capacidade dos avaliadores de discernir a autoria foi apenas marginalmente melhor do que o acaso.

Dahlkemper, Lahme e Klein (2023) avaliaram como estudantes de Física percebem a qualidade linguística e a precisão científica das respostas do ChatGPT a questões conceituais de física. A pesquisa apresentou aos participantes três questões de Mecânica de dificuldade progressiva com quatro respostas atribuídas ao ChatGPT, mas uma sendo uma solução elaborada pelos pesquisadores (amostra). Todas as respostas geradas por IA foram consideradas incorretas ou enganosas. Os alunos encontraram poucas diferenças na qualidade linguística entre as respostas da IA e a amostra, mas classificaram a precisão científica geral de forma significativamente diferente, com a amostra sendo melhor avaliada para questões de baixa e média dificuldade. Para a questão de maior dificuldade, uma resposta da IA foi

avaliada tão bem quanto a amostra, sugerindo que respostas “plausíveis” de IA podem ser erroneamente percebidas como corretas sem conhecimento prévio.

Wattanakasiwich, Kaewkhong e Katwibun (2025) investigaram a aceitação e implementação da IA por instrutores de física na Tailândia. A pesquisa empregou um levantamento online com análise quantitativa e qualitativa de conteúdo. O estudo conclui que os instrutores estão em diferentes estágios de adoção, sendo as principais barreiras a falta de conhecimento técnico e limitações no processamento de linguagem. A maioria dos instrutores utiliza a IA principalmente para tarefas de avaliação, como a geração de problemas de física com soluções, e suas maiores preocupações incluem informações incorretas em respostas da IA e potencial impacto negativo no pensamento analítico dos alunos. O estudo também conclui que a integração bem-sucedida da IA no Ensino de Física requer treinamento específico para a disciplina. Agyare *et al.* (2025) exploraram as percepções de estudantes de Física sobre o uso de IA, especificamente o ChatGPT, em quatro universidades em Gana, Jordânia e Estados Unidos. A análise intercultural revelou diferenças significativas nas percepções e padrões de uso da ferramenta, influenciadas por políticas institucionais, níveis acadêmicos e fatores demográficos.

López-Simó e Rezende (2024) investigam como a variabilidade das respostas fornecidas pelo ChatGPT é afetada pelo tipo de questão de Física, apresentando ao modelo um conjunto de questões abertas, ordenadas por demanda cognitiva, com 10 tentativas para cada tipo de questão, e analisando a consistência das respostas. A performance da IA é fortemente influenciada pelo tipo de questão, fornecendo respostas adequadas para definições diretas e cálculos básicos com todos os dados fornecidos, mas mostrando maior ocorrência de erros e imprecisões em problemas de múltiplas etapas que exigiam conceitualização complexa e vários cálculos. Em tarefas que demandam mais habilidades cognitivas, nenhuma das respostas foi precisa, com extensa variabilidade nas respostas, erros e conteúdo duvidoso. Embora o ChatGPT possa ser útil para tarefas simples, é necessário ter ciência de suas limitações em questões que exigem mais habilidades. Kortemeyer (2023b) explora a viabilidade do uso da IA

para auxiliar na correção de derivações manuscritas de soluções de problemas de física, buscando uma solução de correção universal sem a necessidade de treinamento específico para cada problema. A metodologia consistiu na digitalização de soluções manuscritas e na avaliação dessas soluções pelo ChatGPT em um conjunto de dados sintéticos, comparando os resultados com as notas atribuídas por avaliadores. O fluxo de trabalho assistido por IA mostrou um potencial considerável em comparação com avaliadores humanos. No entanto, embora seja promissor para feedback formativo, não é confiável para avaliações somativas independentes, sendo mais adequado para auxiliar avaliadores humanos.

Ding *et al.* (2023) investigam as percepções de estudantes universitários sobre o uso do ChatGPT como uma ferramenta de tutoria em uma aula. O estudo examinou a precisão do ChatGPT em responder a questões de física, a relação entre os níveis de confiança dos alunos na IA e a precisão das respostas, e a influência da confiança nas percepções dos alunos sobre a ferramenta. A metodologia consistiu em utilizar IA para responder a questões de um exame que os alunos haviam respondido incorretamente. As respostas foram avaliadas quanto à precisão, e as percepções e níveis de confiança dos alunos foram investigados. Apesar da IA mudar respostas corretas para incorretas (e vice-versa) ao receber perguntas adicionais, quase metade dos estudantes confiou cegamente nas respostas, revelando que os alunos nutriam concepções errôneas de “infalibilidade” da IA. Tong *et al.* (2025) exploraram o papel da colaboração entre humanos e IA (CHI) na resolução de problemas, comparando sua eficácia com a colaboração entre humanos (CHH), com foco no desempenho em tarefas de conhecimento e pensamento científico. A metodologia empregou dois grupos de estudantes do ensino médio: um experimental, utilizando CHI com ChatGPT, e um grupo de controle, utilizando CHH. Embora os métodos de colaboração melhorassem significativamente o desempenho dos alunos na resolução de problemas, a CHH demonstrou um efeito maior em comparação com a CHI. A IA apresentou inconsistências nas respostas e desafios no reconhecimento de imagens, e os alunos tenderam a usá-la mais para obter respostas diretas do que para uma exploração colaborativa profunda, destacando a ne-

cessidade de treinamento direcionado para que os alunos colaborem eficazmente com ferramentas de IA.

Lademann, Henze e Becker-Genschow (2025) investigaram a integração de IA em ambientes educacionais, avaliando o impacto de explicações geradas por IA como material suplementar na experiência de aprendizagem e desempenho dos alunos. O estudo comparou material de aprendizagem suplementar de livros didáticos tradicionais com explicações geradas por IA e, embora o material gerado por IA não tenha tido um impacto definido nos resultados de aprendizagem, ele melhorou significativamente emoções positivas-ativadoras, interesse situacional e autoeficácia, ao mesmo tempo em que reduziu a carga cognitiva intrínseca e extrínseca, sugerindo que a IA pode transformar as práticas educacionais, mas ressalta a necessidade de mais pesquisas sobre seu impacto nos resultados de aprendizagem a longo prazo. Revalde *et al.* (2025) analisam a capacidade do ChatGPT de resolver testes e problemas típicos de Física em quatro idiomas (cazaque, letão, russo e inglês), visando discutir sua utilidade no processo de aprendizagem de assuntos complexos e o risco de ser usado para “cola”. A metodologia envolveu a coleta de mais de 400 questões de física para serem respondidas pelo ChatGPT nos idiomas especificados, e os resultados foram comparados com o desempenho de estudantes reais. O ChatGPT teve desempenho um pouco melhor em questões teóricas de múltipla escolha do que os alunos, mas teve dificuldades com a resolução de problemas práticos, acertando apenas 17% das questões, com a maior precisão observada em inglês e a menor em cazaque, evidenciando problemas de compreensão em idiomas não-ingleses e levantando preocupações sobre o uso indevido da ferramenta em avaliações.

Gregorcic e Pendrill (2023) apresentaram um estudo de caso da interação entre pesquisadores e o ChatGPT, avaliando sua capacidade de responder a uma questão básica de Física e de se engajar em um diálogo para corrigir erros e contradições. O trabalho consistiu em uma conversa com o ChatGPT sobre a aceleração de um objeto, observando as respostas iniciais e as tentativas de correção através de *perguntas socráticas*. Embora as respostas da IA fossem linguisticamente avançadas, elas se mostraram não confiáveis em sua corre-

ção e, às vezes, contraditórias, mas sendo confiáveis na geração de respostas incorretas que poderiam ser usadas para treinar professores. Em outro trabalho, Gregorcic, Polverini e Sarlah (2024) propõem o uso de IA para auxiliar professores a aprimorar suas habilidades de *diálogo socrático*, reexaminando a capacidade da IA de se engajar nesse tipo de diálogo no papel de um estudante de física. O trabalho analisou a evolução do ChatGPT em interações em um estudo piloto com professores de Física e Matemática em formação que praticaram o diálogo socrático com o ChatGPT. O modelo demonstrou avanços em sua capacidade de responder a perguntas direcionadoras, tornando-se uma ferramenta com potencial para ser usada no treinamento de professores para aprimorar suas habilidades, apesar dos desafios, como a frustração gerada por interações exaustivas com a IA. Ramko-run (2024) investigou como o ChatGPT pode ser empregado para gerar scripts em linguagens de programação gratuitas para plotar gráficos de movimento unidimensional (1D), visando aprimorar a visualização e análise de dados para estudantes e instrutores de Física Básica. A metodologia consistiu em apresentar três exemplos relacionados ao movimento 1D e utilizar o ChatGPT para gerar os scripts necessários para a plotagem dos gráficos e a subsequente análise de parâmetros físicos. O ChatGPT gerou eficazmente scripts para visualização de dados e análise gráfica, podendo ser uma ferramenta valiosa para complementar o aprendizado de Física Básica, apesar de ocasionais imprecisões nas soluções ou suposições errôneas na plotagem, as quais podem ser corrigidas com instruções claras do usuário.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho destacou a rápida e profunda emergência da Inteligência Artificial, particularmente dos LLMs, como uma força transformadora no cenário do Ensino de Física. Os estudos recentes, concentrados em um curto período devido à acelerada evolução dessa tecnologia, revelam um cenário complexo, marcado tanto por um potencial promissor quanto por desafios inerentes. A IA demonstra uma notável capacidade de *auxiliar* em tarefas de avaliação, como a correção de problemas, explicações de raciocínio e geração de feed-

back, se igualando em alguns casos à consistência de avaliadores humanos (Chen; Wan, 2025; Wei *et al.*, 2025). Essa capacidade poderia, dentre outras coisas, otimizar a carga de trabalho dos professores ou oferecer feedback mais rápido aos alunos, impactando positivamente a avaliação formativa. Os LLMs também se mostram úteis no desenvolvimento de materiais didáticos e no treinamento de habilidades pedagógicas para professores em formação (Küchemman *et al.*, 2023; Gregorcic, Polverini; Sarlah, 2024).

Os autores são unânimes em apontar limitações cruciais da IA. Modelos como o ChatGPT, embora capazes de obter aprovação em cursos básicos, ainda apresentam erros de cálculo e de raciocínio, preconceções e dificuldades persistentes com a interpretação de representações visuais e raciocínio espacial (Kortemeyer, 2023a; Polverini *et al.*, 2025; López-Simó; Rezende Jr., 2024). A detecção da autoria de textos gerados por IA por parte de humanos é um desafio, suscitando a necessidade de revisão das estratégias de avaliação (Yeadon *et al.*, 2024; Pimblet; Morrell, 2024). Além disso, a confiança excessiva dos alunos na IA, mesmo quando esta fornece respostas enganosas, levanta preocupações sobre o desenvolvimento do pensamento crítico e apropriação do conhecimento (Ding *et al.*, 2023; Dahlkemper, Lahme; Klein, 2023). Diante disso, fica evidente que a intervenção humana segue insubstituível, com a IA devendo ser vista como uma ferramenta complementar, capaz de automatizar tarefas repetitivas e oferecer suporte, mas a expertise do professor se mantém fundamental para guiar o aprendizado, principalmente em conteúdos complexos. A transição para um ensino integrado à IA exige formação contínua de professores e o desenvolvimento de novas metodologias pedagógicas que explorem suas potencialidades de forma ética e eficaz (Watanakasiwich, Kaewkhong; Katwibun, 2025; Tong *et al.*, 2025).

Em última análise, de acordo com as pesquisas, a Inteligência Artificial no Ensino de Física não se configura como um substituto em nenhum aspecto, mas como um colaborador potencial. Para que seu impacto seja de fato positivo, são necessárias mais pesquisas que investiguem os efeitos de longo prazo de sua integração no desempenho e nos resultados de aprendizagem dos alunos, bem como o desenvolvimento de diretrizes claras para seu uso responsável. Por fim,

para que a IA cumpra seu potencial no Ensino de Física, uma integração consciente e estratégica de suas capacidades é fundamental.

REFERÊNCIAS

AGYARE, Benjamin et al. A cross-national assessment of artificial intelligence (AI) Chatbot user perceptions in collegiate physics education. **Computers and Education: Artificial Intelligence**, v. 8, p. 100365, 2025.

CAMPBELL, Jennifer; ANSELL, Katie; STELZER, Tim. Evaluating IBM's Watson natural language processing artificial intelligence as a short-answer categorization tool for physics education research. **Physical Review Physics Education Research**, v. 20, n. 1, p. 010116, 2024.

CHEN, Zhongzhou; WAN, Tong. Grading explanations of problem-solving process and generating feedback using large language models at human-level accuracy. **Physical Review Physics Education Research**, v. 21, n. 1, p. 010126, 2025.

DAHLKEMPER, Merten; LAHME, Simon; KLEIN, Pascal. How do physics students evaluate artificial intelligence responses on comprehension questions? A study on the perceived scientific accuracy and linguistic quality of ChatGPT. **Physical Review Physics Education Research**, v. 19, n. 1, p. 010142, 2023.

DING, Lu et al. Students' perceptions of using ChatGPT in a physics class as a virtual tutor. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 20, n. 1, p. 63, 2023.

DUNLAP, Justin C.; SISSONS, Ryan; WIDENHORN, Ralf. Descending an inclined plane with a large language model. **Physical Review Physics Education Research**, v. 21, n. 1, p. 010153, 2025.

FUSSELL, Rebeckah K. et al. Comparing large language models for supervised analysis of students' lab notes. **Physical Review Physics Education Research**, v. 21, n. 1, p. 010128, 2025.

GREGORCIC, Bor; PENDRILL, Ann-Marie. ChatGPT and the frustrated Socrates. **Physics Education**, v. 58, n. 3, p. 035021, 2023.

GREGORCIC, Bor; POLVERINI, Giulia; SARLAH, Andreja. ChatGPT as a tool for honing teachers' Socratic dialogue skills. **Physics Education**, v. 59, n. 4, p. 045005, 2024.

KIESER, Fabian et al. Educational data augmentation in physics education research using ChatGPT. **Physical Review Physics Education Research**, v. 19, n. 2, p. 020150, 2023.

KIESER, Fabian et al. David vs. Goliath: comparing conventional machine learning and a large language model for assessing students' concept use in a physics problem. **Frontiers in Artificial Intelligence**, v. 7, p. 1408817, 2024.

KORTEMAYER, Gerd. Could an artificial-intelligence agent pass an introductory physics course?. **Physical Review Physics Education Research**, v. 19, n. 1, p. 010132, 2023a.

KORTEMAYER, Gerd. Toward AI grading of student problem solutions in introductory physics: A feasibility study. **Physical Review Physics Education Research**, v. 19, n. 2, p. 020163, 2023b.

KORTEMAYER, Gerd; BAUER, Wolfgang. Cheat sites and artificial intelligence usage in online introductory physics courses: What is the extent and what effect does it have on assessments?. **Physical Review Physics Education Research**, v. 20, n. 1, p. 010145, 2024.

KORTEMAYER, Gerd; NÖHL, Julian. Assessing confidence in AI-assisted grading of physics exams through psychometrics: An exploratory study. **Physical Review Physics Education Research**, v. 21, n. 1, p. 010136, 2025.

KORTEMAYER, Gerd; NÖHL, Julian; ONISHCHUK, Daria. Grading assistance for a handwritten thermodynamics exam using artificial intelligence: An exploratory study. **Physical Review Physics Education Research**, v. 20, n. 2, p. 020144, 2024.

KÜCHEMANN, Stefan et al. Can ChatGPT support prospective teachers in physics task development?. **Physical Review Physics Education Research**, v. 19, n. 2, p. 020128, 2023.

KÜCHEMANN, Stefan et al. Large language models—Valuable tools that require a sensitive integration into teaching and learning physics. **The Physics Teacher**, v. 62, n. 5, p. 400-402, 2024.

LADEMANN, Julia; HENZE, Jannik; BECKER-GENSCHOW, Sebastian. Augmenting learning environments using AI custom chatbots: Effects on learning performance, cognitive load, and affective varia-

bles. **Physical Review Physics Education Research**, v. 21, n. 1, p. 010147, 2025.

LÓPEZ-SIMÓ, Víctor; REZENDE, Mikael Frank. Challenging ChatGPT with different types of physics education questions. **The Physics Teacher**, v. 62, n. 4, p. 290-294, 2024.

MEYER, André; BLECKMANN, Tom; FRIEGE, Gunnar. Automatic feedback on physics tasks using open-source generative artificial intelligence. **International Journal of Science Education**, p. 1-26, 2025.

MOK, Ryan et al. Using large language models for grading in education: an applied test for physics. **Physics Education**, v. 60, n. 3, p. 035006, 2025.

PIMBBLET, Kevin A.; MORRELL, Lesley J. Can ChatGPT pass a physics degree? Making a case for reformation of assessment of undergraduate degrees. **European Journal of Physics**, v. 46, n. 1, p. 015702, 2024.

POLVERINI, Giulia; GREGORCIC, Bor. Performance of ChatGPT on the test of understanding graphs in kinematics. **Physical Review Physics Education Research**, v. 20, n. 1, p. 010109, 2024a.

POLVERINI, Giulia; GREGORCIC, Bor. How understanding large language models can inform the use of ChatGPT in physics education. **European Journal of Physics**, v. 45, n. 2, p. 025701, 2024b.

POLVERINI, Giulia et al. Performance of ChatGPT on tasks involving physics visual representations: The case of the brief electricity and magnetism assessment. **Physical Review Physics Education Research**, v. 21, n. 1, p. 010154, 2025.

RAMKORUN, Bhavesh. Graph plotting of 1-D motion in introductory physics education using scripts generated by ChatGPT 3.5. **Physics Education**, v. 59, n. 2, p. 025020, 2024.

REVALDE, Gita et al. Can ChatGPT Pass a Physics Test?. **Technology, Knowledge and Learning**, p. 1-20, 2025.

TONG, Dazhen et al. Exploring the role of human-AI collaboration in solving scientific problems. **Physical Review Physics Education Research**, v. 21, n. 1, p. 010149, 2025.

TSCHISGALE, Paul; WULFF, Peter; KUBSCH, Marcus. Integrating artificial intelligence-based methods into qualitative research in physics education research: A case for computational grounded theory. **Physical Review Physics Education Research**, v. 19, n. 2, p. 020123, 2023.

WATTANAKASIWICH, Pornrat; KAEWKHONG, Kreetha; KATWIBUN, Duanghatai. Physics instructors' acceptance and implementation of generative AI. **Physical Review Physics Education Research**, v. 21, p. 010155, 2025.

WEI, Yuhao et al. Research on Intelligent Grading of Physics Problems Based on Large Language Models. **Education Sciences**, v. 15, n. 2, p. 116, 2025.

WULFF, Peter. Physics language and language use in physics—What do we know and how AI might enhance language-related research and instruction. **European Journal of Physics**, v. 45, n. 2, p. 023001, 2024.

WAN, Tong; CHEN, Zhongzhou. Exploring generative AI assisted feedback writing for students' written responses to a physics conceptual question with prompt engineering and few-shot learning. **Physical Review Physics Education Research**, v. 20, n. 1, p. 010152, 2024.

YEADON, Will et al. Evaluating AI and human authorship quality in academic writing through physics essays. **European Journal of Physics**, v. 45, n. 5, p. 055703, 2024.

CAPÍTULO 15

LECIONANDO INGLÊS COM O SCRATCH: UMA
MEDIÇÃO DA LINGUAGEM DE PROGRAMAÇÃOTEACHING ENGLISH WITH SCRATCH: A MEDIATION
OF THE PROGRAMMING LANGUAGE**Maria das Graças Machado Rodrigues¹**

Universidade Federal do Piauí

Teresina/ PI

<https://orcid.org/0009-0005-0729-8908>maria.ongrace@yahoo.com.br**RESUMO:**

O presente trabalho teve o objetivo de fazer um estudo sobre a utilização da plataforma *Scratch* como ferramenta pedagógica no ensino de Inglês (L2), para a construção de gêneros, promovendo uma mediação interdisciplinar entre a linguagem de programação, o letramento digital e a produção textual. O *Scratch*, originalmente, foi desenvolvido para introduzir crianças e adolescentes aos conceitos básicos de programação, e apresenta uma interface intuitiva baseada em blocos de comandos visuais. Dentre seus recursos mais dinâmicos, destacam-se os chamados “cartões do *Scratch*” (*Scratch Cards*), que funcionam como tutoriais curtos e interativos que orientam os usuários na construção de pequenos projetos — como histórias interativas, jogos e animações — enquanto introduzem vocabulário e estruturas gramaticais do Inglês de forma contextualizada. Esses cartões interativos, ao serem adaptados para fins didáticos, incentivam os discentes a escreverem pequenos textos, descrições e diálogos, dentro de um ambiente significativo de aprendizagem, que facilita a criação de textos. Neste artigo, foi abordado o conjunto de cartões para elaboração de gêneros textuais.

¹ Licenciada em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); especializada em Metodologias do Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade Ibero Americana de São Paulo (FIASP); e em Linguagens, Suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Palavras-chave: Tecnologias; Letramento Digital; Cibercultura; Língua Inglesa; *Scratch*.

ABSTRACT:

This paper aimed to study the use of the Scratch platform as a pedagogical tool in teaching English (L2) for the construction of genres, promoting an interdisciplinary mediation between programming language, digital literacy and textual production. Scratch was originally developed to introduce children and adolescents to basic programming concepts, and features an intuitive interface based on visual command blocks. Among its most dynamic features, the so-called “Scratch Cards” stand out, which function as short and interactive tutorials that guide users in the construction of small projects — such as interactive stories, games and animations — while introducing English vocabulary and grammatical structures in a contextualized way. These interactive cards, when adapted for didactic purposes, encourage students to write short texts, descriptions and dialogues, within a meaningful learning environment, which facilitates the creation of texts. This article addressed the set of cards for the elaboration of textual genres.

Keywords: technologies; digital literacy; cyberculture; English language; Scratch.

1. INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade entre a Informática e as áreas do conhecimento é uma temática que se completa enormemente e pelas evidências da atual conjuntura, pode-se concluir que a união entre a Educação e as Tecnologias é um caminho sem volta. Essa relação é perfeita em qualquer área de ensino; desde as descobertas na Física, até a aquisição de idiomas. As Tecnologias proporcionam um fermento para a Educação, pois podem fornecer materiais de baixo custo com alta qualidade e fácil aquisição. A sociedade só tem a ganhar com toda essa inovação desenvolvida nas últimas décadas, uma vez que o surgimento de novos recursos avançam no dia a dia com a criação de novos aplicativos de *software*, e dispositivos eletrônicos de conexão, ao qual se tornam acessíveis a população de forma geral e se

percebe a necessidade da obtenção de novas competências e técnicas pedagógicas. A educação é a área da vida social que pode sofrer mais as consequências desse ritmo acelerado de desenvolvimento, e precisa se adequar às novas habilidades que surgem através de uma imersão tecnológica que exige preparo, e atualização dos cursos de licenciatura e de formação para uma adequada qualificação da prática pedagógica dos educadores.

Nos dias atuais, quando se deseja descobrir ou pesquisar algo novo, se pergunta ao *Google* (ou aos *chats* de IA), e essa busca de informações nos *websites* se torna promissora. Ao consultar a *Wikipédia*, ou procurar uma videoaula no *YouTube*, se torna uma ação bem sucedida para o aprofundamento de um determinado assunto. O *Google* dá ao pesquisador infinitas possibilidades, que vai desde um artigo *on-line*, por exemplo, no *Google Acadêmico* ou um periódico CAPES/MEC, e descobrir se existe um livro ou *e-book* digital sobre um determinado tópico em livrarias virtuais, como a *Amazon* ou *Google Livros*, é extremamente funcional; bem como mobilizar os colegas de um grupo de trabalho via *WhatsApp*, *Facebook*, ou *Instagram*, para escrever uma mensagem perguntando e tirando dúvidas, dentre tantas outras estratégias para se alcançar a informação desejada, muitas das quais, a rapidez só foi possível pelas tecnologias digitais em rede (Santos; Ribeiro; Carvalho, 2021). Estamos vivenciando a aprendizagem nesse novo contexto sociotécnico, reconhecido como o fenômeno da cibercultura, em que novas práticas de aprender e ensinar *on-line* potencializam a formação por meio do diálogo, tal qual essa autoria coletiva compartilhada em múltiplas linguagens e mídias, cria novos significados.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Cibercultura trouxe novas formas de aprender a relacionar-se com o próximo, que nos inspiram a repensar a educação em tempos de uma educação digital, e que nos oferecem estratégias metodológicas para uma formação inovadora.

O foco deste trabalho é uma abordagem pedagógica feita através da plataforma do *Scratch*, que é uma ferramenta educacional proposta por Mitchel Resnick, do Grupo *Lifelong Kindergarten*, em Boston,

EUA, e baseada nas ideias construcionistas do matemático e educador Seymour Papert, cujo trabalho revolucionou a informática para a educação. Nesse viés, a aprendizagem criativa visa a construção de ambientes e oportunidades de aprendizagem concentrados em quatro dimensões-chave, ou os 4 Ps da aprendizagem criativa, que são projetos, paixão, pares, e o pensar brincando; de acordo com o Guia de recursos do *Scratch* para educadores (2020, p. 5). Resnick integrou essas noções por meio da vertente de aprendizagem criativa, que entende o processo de aprendizagem permeado por um ciclo contínuo, integrado pelo imaginar, criar, brincar, compartilhar e refletir. Na medida em que os discentes passam pelo processo do espiral em conexão com os quatro Ps, aprendem a desenvolver as próprias reflexões e a se desenvolverem enquanto seres criativos. De acordo com Raabe, Campos e Vieira (2020, p. 62):

O surgimento e a popularização de ambientes de programação em blocos, como o *Scratch*, [...] tem permitido que estudantes com poucas horas de dedicação comecem a desenvolver seus primeiros projetos. Essa é, certamente, uma porta de entrada para o mundo de algoritmos e da computação que dificilmente dotará o estudante de fundamentos teóricos que possibilitem resolver problemas complexos em computação, mas permitirá que eles compreendam e projetem inovações a partir da computação e da informática. Essa perspectiva dialoga com uma abordagem interdisciplinar e transversal de computação e informática no currículo escolar e possibilita que os jovens deixem de ser meros consumidores e passem a ser criadores, de inovações tecnológicas.

O uso do *Scratch* pode estimular a escrita criativa e a leitura funcional em Inglês, à medida que os alunos precisam programar personagens (*sprites*) com falas, ações e reações — todas elaboradas por meio de comandos textuais no idioma-alvo. Essa dinâmica reforça o vocabulário e contribui para o desenvolvimento de competências linguísticas em contextos reais de comunicação na era da cibercultura, trazendo inovação e inserindo o ensino na vanguarda de tempos contemporâneos.

Para promover o uso pedagógico das TICs² eficientemente, os professores devem auferir todo um conjunto de práticas, princípios, atitudes e habilidades que venha impactar o ensino nos quesitos: “saber o que fazer, saber como fazer e no querer fazer”, e para isso, os docentes devem fazer uso da competência dos recursos em tecnologias nas suas práticas, desenvolvendo experiências e se atualizando frequentemente; enquanto que os gestores também não podem ficar de fora desse processo, e os mesmos precisam inspirar e promover a implementação de ações tecnológicas que propiciem transformações na conjuntura escolar e em todo o ambiente da instituição. Mediante essa questão da evolução da educação com a inovação tecnológica, em curto ou a longo prazo, os currículos de formação docente passarão por profundas alterações curriculares, e novas disciplinas deverão integrar a grade de formação, tais como Metodologias Ativas, Recursos Educacionais Digitais, Cultura *Maker*, Mídias digitais no contexto das línguas (Plataforma AVAMEC³), como afirma um trecho do Parecer CNE/CEB 02/2022⁴, quando diz que as competências profissionais são assinaladas em 3 dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissional, no qual devem estar em conformidade com a proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, elaborada pelo MEC em 2018, no qual expõe que: “[...] Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar”, favorecem o acesso e a disseminação das informações, pois produz conhecimentos, resolve problemas e potencializa melhor a aprendizagens. Esse desenvolvimento de competências transforma a realidade e reflete em escolhas conscientes e aprimoramento das práticas, promovendo e assegurando o crescimento pessoal, e a cidadania com melhorias na própria vida subjetivamente. Para Gadotti (2000):

Os sistemas educacionais ainda não conseguiram avaliar suficientemente o impacto da comunicação audiovisual e da informática, seja para informar, seja para bitolar

2 Sigla de tecnologias da informação e comunicação.

3 BRASIL. AVAMEC. Ministério da Educação. MEC - Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/961/informa>

4 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB 02/2022 - Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

ou controlar as mentes. Ainda trabalha-se muito com recursos tradicionais que não têm apelo para as crianças e jovens. Os que defendem a informatização da educação sustentam que é preciso mudar profundamente os métodos de ensino para reservar ao cérebro humano o que lhe é peculiar, a capacidade de pensar, em vez de desenvolver a memória. Para ele, a função da escola será, cada vez mais, a de ensinar a pensar criticamente. Para isso é preciso dominar mais metodologias e linguagens, inclusive a linguagem eletrônica.

Berbel⁵ (2011) afirma que: “As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor [...]”. Segundo a pesquisadora, é relevante à prática pedagógica que o professor desenvolva competências didáticas com habilidades para o uso de recursos digitais, na imersão de experiências criativas com o uso da tecnologia, aprimorando habilidades virtuais para as dimensões social, ética e pessoal, promovendo autonomia aos discentes, e aprimorando os objetivos da formação docente. De acordo com Kumaravadivelu (2006, p. 131),

[...] a internet tornou-se uma fonte singular que imediatamente conecta milhões de indivíduos com outros, com associações particulares e com instituições educacionais e agências governamentais, tornando as interações à distância e em tempo real possíveis. E a língua da globalização - claro, o inglês - está no centro da LA contemporânea.

É fato que a internet oferece um material riquíssimo para à aquisição de conteúdos linguísticos, entretanto à questão da curadoria - que é uma organização de materiais - não deve ser feita aleatoriamente sem um critério. Sobre essa questão, os docentes devem ter a pretensão de adquirir e aprimorar novas práticas para o exercício da docência, a exemplo do contexto do ensino da Língua Inglesa em uso (L2), uma vez que “a comunicação no espaço virtual engendra outras

5 BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas.

complexidades semióticas: oralidade, visual, sonoridade [...]”, conforme explica o Parecer CNE/CEB 02/2022.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa analisa a viabilização da plataforma *Scratch* para o uso da ferramenta como inovação tecnológica em sala de aula, na disciplina de Língua Inglesa (L2), mediante diversas possibilidades para a elaboração de gêneros textuais no ensino-aprendizagem do idioma. A pesquisa teve como objetivo, a investigação desse recurso eletrônico, que pode ser utilizado pelos docentes no planejamento pedagógico das aulas para um *warm up*, ou introdução a uma unidade de trabalho, e produção de gêneros textuais observando as práticas de letramento.

Para a coletânea do material a ser estudado, foi feita uma pesquisa bibliográfica básica, de natureza aplicada a partir de uma abordagem metodológica qualitativa (Gil, 2017), visando explorar a funcionalidade metodológica da ferramenta. Essa coletânea de conteúdo foi baseada em critérios de relevância sobre o planejamento da aula, e teve os objetivos traçados em conformidade à temática da proposta, focando em estudos que abordam a intersecção entre funcionalidade e a aplicação da tecnologia para fins pedagógicos inseridos num contexto educacional. A pesquisa teve, portanto, a análise didática da viabilização deste recurso na utilização da tecnologia na área de linguagens. A análise dos dados foi tratada através de uma leitura minuciosa e interpretativa de estudos realizados em formatos digitais; identificando atividades relevantes e as questões significativas sobre o impacto dessa ferramenta educacional no ensino-aprendizagem do idioma.

Os resultados foram observados em profundidade, levando em consideração as temáticas do letramento, possibilitando uma avaliação experiencial aprofundada e pertinente sobre o uso do *Scratch* em atividades de escrita, leitura e oralidade. Foi investigado os desafios relacionados à integração desse suporte tecnológico para a prática docente no ensino de línguas. Esta abordagem viabiliza não somente o mapeamento das tendências atuais, mas as funcionalidades desta tecnologia para as práticas pedagógicas na linguística em uso me-

diante o cognitivo da linguagem de programação (Resnick et al, 2009). Assim, a revisão bibliográfica qualitativa, forneceu um caminho para o desenvolvimento teórico, que viabilizou uma visão profunda sobre o papel estratégico da tecnologia para o ensino na cultura digital, contribuindo assim para o desenvolvimento das ações pedagógicas a uma adição eficiente e inclusiva na utilização do recurso educacional digital, e sua utilização para o contexto escolar em prol do melhoramento na qualidade da aprendizagem, com observação a disponibilidade funcional do meio eletrônico.

4. O SCRATCH

O *Scratch* surgiu no início dos anos 2000, quando o grupo *Lifelong Kindergarten* (LLK) do MIT⁶ Media Lab, estava desenvolvendo linguagens de programação visual voltadas para crianças. Logo em 2003, surgiu a primeira versão quando Mitchel Resnick e sua equipe receberam uma bolsa da *National Science Foundation* para a elaboração de um novo ambiente de programação para que o público infantil se expressasse por meio de código. A partir disso, o LLK liderado por Mitchel Resnick trabalhou em estreita colaboração com os *Computer Clubhouses* em Boston e em Los Angeles para desenvolver a ferramenta, que começou a princípio como uma linguagem de programação mais básica, até então sem categorias rotuladas e sem a bandeira verde que possui hoje. Inicialmente, o *website* empregava conceitos de programação tátil, e somente mais tarde recebeu os algoritmos para a linguagem da programação baseada em blocos. O *Scratch* foi portanto, criado com a intenção de ensinar crianças a introdução da linguagem de programação, e é desenvolvido pelo Instituto de Tecnologia de *Massachusetts* (*Massachusetts Institute of Technology* - MIT), que até hoje controla o *website*, e realiza a manutenção.

A plataforma apresenta uma interface dinâmica, interativa, com ícones e janelas de fácil manuseio; apresenta também, a probabilidade da criação de animações com as crianças, que podem desenvolver diálogos com diferentes temas, sendo indicado seu uso com alunos de até 12 ou 13 anos, a depender da complexidade dos projetos a

6 Sigla do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (Massachusetts Institute of Technology - MIT).

serem desenvolvidos. Em Linguagens, o educador pode explorar oficinas de animações, histórias ou atividades de múltipla escolha, numa aula que utilize o espaço do laboratório de informática da escola, por exemplo. Destaca Rodrigues (2025, p. 583), que “[...] os recursos digitais devem estar em concordância com os currículos e com os objetivos de estudo estabelecidos pelas políticas educacionais da localidade escolar.” Então, Rodrigues reforça que a atividade de curadoria se faz necessária para o alinhamento dos materiais à conteúdos da BNCC (2018) e aos PCNs.

O *Scratch* possui personagens que são chamados de *sprites*, e diferentes cenários para atuação dos mesmos. No padrão, é representado por um gato, que pode ser alterado dentro de uma coleção de outros personagens com opção variada dentro de várias cartas, ou *cards*. O personagem selecionado executa os movimentos, ou as imagens, animações, sons, histórias e jogos. A sua interface é composta por três áreas principais, sendo a área formada pelos blocos de comando, a área de comando e o palco. Na prática, o usuário deve expressar o seu pensamento na forma de emissão de comandos, de tal maneira que qualquer ação seja programada e explicitada através da programação de blocos. Na sequência, há uma figura de apresentação para uma introdução de atividade do *site*:

Figura 1. Introdução de atividade



Fonte: Guia de Recursos do Scratch para Educadores.

O *Scratch* pode ser utilizado como um editor para programar novos projetos educacionais devido a versatilidade. A plataforma permite ao usuário a possibilidade de mixar ou modificar projetos já existentes na comunidade, pois todo projeto compartilhado publicamente dentro da comunidade *Scratch*, pode ser explorado e modificado, logo, remixado em um novo projeto que pode ser variado do original. A ferramenta entende que esta é uma maneira de se trabalhar com o “P de Pares”, em que outros “*Scratchers*” curtem visualizar seus projetos sendo readaptados e também aperfeiçoados por outros membros da comunidade, e ao remixar, conferir-lhes crédito. Na plataforma, você encontra uma comunidade ativa, de aproximadamente 50 milhões de crianças, jovens e adultos de diversas partes do mundo, e pela plataforma você pode ainda entrar em contato com as comunidades mediante o fórum de discussão presente na ferramenta, e fazer comentários que há em cada projeto e estúdio, bem como interagir por meio da remixagem de um projeto já realizado. Na imagem a seguir é possível visualizar um esboço de um projeto já pronto, com espaços para instruções de notas e créditos. No projeto, ao clicar na bandeira verde, o ator representado pelo menino começa a fazer uma apresentação em Inglês, que pode ser tanto escrita, quanto falada de acordo com os comandos dos blocos que forem utilizados na programação.

Figura 2: projeto da autora na ferramenta do Scratch.



Fonte: <https://scratch.mit.edu/projects/1125666979>

De fato, o uso do *Scratch* proporciona um aprendizado colaborativo, lúdico e interdisciplinar, integrando elementos da linguagem, tecnologia e criatividade, pois ao mesmo tempo que os discentes aprendem inglês, também desenvolvem habilidades de pensamento lógico, resolução de problemas e letramento digital. Conclui-se, portanto, que o *Scratch* é uma poderosa ferramenta de mediação entre a linguagem de programação e o ensino de Inglês, tornando a aprendizagem mais significativa e motivadora para os alunos do século XXI. Importante ressaltar que a atividade de um programador *web* é desenvolver (ou customizar) o ambiente online dentro da programação, criar programas e interfaces de conteúdo e de comunicação síncrona e assíncrona, gerenciar arquivos e banco de dados, bem como ser responsável por toda parte do processo que diz respeito a linguagem de computadores.

4.1 Atividades de gêneros textuais usado o *Scratch*

Para utilizar o *Scratch* como suporte educativo, é necessário abrir uma conta na plataforma, e o professor pode fazer isso coletivamente, numa aula que utilize o laboratório de informática da escola, ou pedir que o aluno realize isso individualmente em casa, a depender da atividade que será efetivada, e dos recursos que o professor tem disponível. É interessante ressaltar, que o *Scratch* pode ser acessado via dispositivos móveis, e seu uso requer habilidade no manuseio da plataforma com o navegador utilizado.

Os cartões de atividades “Crie uma História” do *Scratch*, são recursos didáticos eficazes para o desenvolvimento das habilidades em linguagem; especialmente na construção de gêneros textuais, e orais. Esse conjunto é composto por 9 cartões interativos que orientam o aluno passo a passo na criação de histórias animadas, desenvolvendo a criatividade, a escrita e a oralidade em diferentes contextos. Ao iniciar a atividade, o usuário escolhe seus personagens (atores), os quais poderão interagir entre si por meio de diálogos criados pelo próprio aluno, ou adaptados, pois com os cartões, é possível personalizar uma narrativa, selecionar cenários, modificar as expressões dos personagens, definir as falas e reações, e até mesmo adicionar efeitos sonoros e gravações de voz. Essas opções tornam o processo de escrita muito mais envol-

vente e dinâmico. Os alunos podem criar narrativas originais ou adaptar histórias conhecidas, explorando elementos dos gêneros textuais como conto, fábula, tirinha e teatro. O fato de os personagens poderem interagir entre si, pode estimular o uso de marcadores de um diálogo, pontuação correta, e estruturação coerente das falas. Além do mais, a troca de cenários permite a construção de uma sequência lógica de acontecimentos, essencial para a construção de qualquer narrativa. O discente também pode inserir respostas dos personagens, o que incentiva o planejamento de enredos elaborados, com começo, meio e fim. Na concepção de Santos e Silva (2009), a prática pedagógica para a educação *on-line* é antes de qualquer coisa, um pensamento sobre “um desenho didático interativo como arquitetura que envolve o planejamento, a produção e a operatividade de conteúdos e de situações de aprendizagem, que estruturam processos de construção do conhecimento na sala de aula *on-line*.” Na qual, tais conteúdos e situações de aprendizagem devem contemplar o potencial pedagógico, comunicacional e tecnológico dos dispositivos eletrônicos de conexão via *web*, bem como integrar os componentes de interatividade próprias dos ambientes *on-line* de aprendizagem.

A abordagem lúdica promovida pela plataforma do *Scratch*, reforça o ensino-aprendizagem ao integrar tecnologia, linguagem e artes, promovendo interdisciplinaridade. Os alunos veem suas histórias ganharem vida na tela, sentindo-se mais motivados e engajados. O uso dos cartões do *Scratch*, portanto, contribui significativamente para o desenvolvimento da competência textual, trabalhando elementos textuais fundamentais, como a coesão, a coerência, a criatividade e o planejamento textual. A ferramenta trata-se de uma excelente estratégia para professores de línguas e redação, que desejam estimular a produção escrita de forma inovadora e interativa.

5. DISCUSSÃO

Na BNCC (2018, p. 247), encontra-se diversas habilidades para a Língua Inglesa no Ensino Fundamental com o uso das tecnologias, tais como os exemplos: “(EF06LI11) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa; (EF08LI07)

Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa.” Refletindo assim, sobre o contexto dessas habilidades, interpretamos essas, sob a visão das políticas dos multiletramentos, em que Tilio (2021, p. 37), afirma:

O ponto de chegada (entendido não como o produto final, mas como uma das metas a serem atingidas) é a prática transformadora (...), espera-se se que os alunos se tornem capazes de produzir novos conhecimentos e sentidos a partir de suas práticas e contextos situados, que passam a ser transformados pelos próprios aprendizes por meio do processo pedagógico. Minha opção por traduzir *transformed practice* como prática transformadora (no lugar da literal prática transformada, já existente na língua portuguesa) se explica pelo meu entendimento de que a palavra transformadora valoriza mais a agência dos aprendizes, ressaltando a ideia de participação mais ativa desses aprendizes na construção do conhecimento e na transformação social. Além de terem suas práticas transformadas por meio do processo pedagógico, espera-se que esses aprendizes também sejam capazes de continuamente (re)transformá-las.

Então, sobre os multiletramentos, entre a prática situada e uma prática transformadora, ocorre a ação da prática pedagógica, que é a instrução. Está se caracteriza por aquilo que os autores de um manifesto sobre multiletramentos em 1996⁷, cunharam como instrução aberta, que leva ao entendimento equivocado de uma instrução centrada no professor e com excesso de prescrição (Tilio, 2021, p. 37). Entende-se que a instrução na proposta da Pedagogia dos Multiletramentos seja, portanto, concebida de forma indutiva, na qual o aprendiz é induzido a produzir e construir conhecimentos, “mas o qualificador ‘aberta’ poderia induzir a uma referência a instrução dedutiva, na qual o aprendiz recebe o conhecimento pronto e o aplica” (Tilio, 2021, p. 37). Pedagogicamente, entende-se que na instrução, há a construção de uma metalinguagem crítica com o intuito de desenvolver uma análise mais criteriosa dos objetos ensinados em conjunturas relacio-

7 Manifesto: A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures, publicado pelo Grupo de Nova Londres em 1996.

nadas a Linguística Aplicada. Logo, o objetivo da instrução da prática de letramento deve ser a promoção de um entendimento consciente, sistemático e analítico de conteúdos através da descrição e da interpretação de diferentes modos e termos significativos, investindo o foco didático na análise e exploração dos gêneros textuais e das práticas discursivas diversas para a aquisição da segunda língua (L2), logo, o letramento digital se alinha as práticas de multiletramentos no que diz respeito ao uso do *Scratch* para o aprendizado linguístico, mediado pela língua em uso na prática. Sobre Multiletramentos, Rojo (2017), opinou a respeito e dissertou que:

A cultura de massas preserva a unidirecionalidade (de um para muitos, as massas, sem possibilidades de retroalimentação) das culturas do escrito e do impresso. Mas a cultura das mídias não. Pela primeira vez na história, eu posso adequar os bens de consumo simbólicos (filmes, vídeos, músicas etc.) ao meu gosto e às minhas “coleções” (GARCÍA-CANCLINI, 2008 [1997]): alugo o filme que quero, gravo fitas de minhas músicas preferidas, ao invés de ficar submetida ao que me oferecem as culturas do impresso e de massas. Isso, de certa forma, preparou-nos para a cultura digital: aumentou nossa capacidade de decisão, escolha e seleção de que produtos culturais preferíamos ler, ver ou consumir e, com isso, nosso raio de ação e influência sobre a produção cultural. Também nos levou a práticas multiletradas de leitura de textos escritos, impressos ou não, mas também de imagens em movimento (vídeos e filmes) e de áudio. Mas a escola não incorporou centralmente essas linguagens em suas práticas: ateve-se, como os impressos, à imagem estática (foto, ilustração etc.), quando muito. Com isso, de certa forma, os multiletramentos ainda não adentraram a escola.

Em tempos atuais, a cultura digital se alimenta de diversos temas, tais como: sociedade da informação, da cibercultura, da revolução digital e da era digital. Ainda compreende as relações interpessoais fortemente mediadas por tecnologias e mídias de comunicação digital, também se articula com o letramento digital, na qual ser letrado atualmente - seja virtualmente ou não - “[...] é compreender os usos e

possibilidades das diferentes linguagens na comunicação, incluindo a linguagem narrativa verbal, oral ou escrita. Nesse sentido, ler é mais do que identificar letras e números, palavras, desenhos, imagens, e outros” (Raabe; Brackmann; Campos, 2020, p. 18). Portanto, atualmente, para analisar e avaliar criticamente textos narrativos, verbais ou não verbais, se faz necessário identificar e decodificar as informações recebidas, conhecendo e fazendo uso dos diferentes tipos de mídias, tanto para identificar como transformar as diversas situações vividas no cotidiano, como exemplo, temos a escola ou o núcleo familiar. O conceito de letramento digital diz respeito aos modos de ler e escrever as informações, os diversos códigos e sinais verbais e não verbais com uso do computador e demais eletrônicos digitais, que abordam o desenvolvimento de habilidades relacionadas a utilização de equipamentos e seus softwares com relativa funcionalidade. Na concepção de Valente (2019, p. 154),

[...] é comum encontrarmos a expressão “letramento digital” para designar o domínio das tecnologias digitais no sentido de não ser um mero apertador de botão (alfabetizado digital), mas ser capaz de usar essas tecnologias em diferentes contextos e práticas. Em geral, a maioria das conceituações foca as habilidades associadas ao uso de ferramentas e textos digitais, saber como e quando usar quais tecnologias, e entender quais formas e funções são mais apropriadas para as diferentes aplicações. Outras definições conceitualizam o letramento digital como uma competência mais ampla, incluindo a capacidade dos alunos para acessar, analisar, criar, refletir e agir usando o poder da comunicação e da informação para fazer a diferença no mundo [...].

Então, na medida em que a internet expandiu o âmbito das competências e das potencialidades de expressão e comunicação como os *websites*, computadores avançados em multimídia, games, wikis, blogs, realidade virtual e efeitos especiais gerados por *softwares* sofisticados, se tornou possível desenvolver diferentes tipos de letramentos, como o visual, de design, de videogames, e diversos outros. As novas mídias desenvolvidas criaram novas possibilidades para a leitura e escrita, da imagem como a simultaneidade e a espacialidade,

o que foi denominado de multimodalidade ou multiletramentos. Alguns pesquisadores entendem que as facilidades de manipulação de textos e imagens alteram substancialmente a forma como as linguagens verbal e visual são produzidas, como elas são usadas e processadas no universo midiático.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lecionar Inglês com o *Scratch*, como segunda língua (L2), representa uma fusão potente entre tecnologia, criatividade e o ensino do idioma em uso, que passa a ser inserido no contexto contemporâneo da cibercultura. Em uma conjuntura, onde os estudantes estão cada vez mais imersos em ambientes digitais a cada dia, é urgente que o ensino se aproxime de suas realidades cotidianas, adotando estratégias que dialoguem com seus interesses e linguagens mais próximas. O *Scratch*, como plataforma de programação visual, possibilita a construção de narrativas interativas que promovem não apenas o letramento digital necessário para o contexto da informação, mas também, o letramento em língua estrangeira, especialmente quando os alunos são incentivados a criar histórias, diálogos e situações em Língua Inglesa por meio dos seus cards programáveis. Na concepção de Valente (2019, p. 155), “[...] o letramento de modo geral envolve signos, símbolos e meios de representação que não são arbitrários, mas são organizados em subsistemas estruturados”, e possuem regras para operação, conjuntos de símbolos, padrões para combinação, convenções e meios de interpretação.

Ao programarem pequenos jogos, animações e diálogos entre diferentes personagens, os alunos se veem na posição de autores e desenvolvedores de conteúdo, exercitando vocabulário, estruturas gramaticais e a coerência textual de forma contextualizada e lúdica. Uma simples história como a de *Tom the travel cat*⁸, pode ser adaptada no *website*, e isso possibilita que o discente desenhe cenários, crie interações em Língua Inglesa que se aproprie de elementos linguísticos e literários por meio da ação prática, na qual o erro se transforma em aprendizado e a linguagem ganha vida e interação na tela. Assim,

8 Livro disponível no site da Amazon.

a sala de aula se reinventa como um espaço híbrido, onde o digital potencializa a construção do conhecimento, formando sujeitos mais críticos, criativos e multilíngues. O *Scratch*, portanto, deixa de ser apenas uma ferramenta, e se torna um aliado na formação cidadã e comunicativa dos alunos na contemporaneidade, através de processos didáticos, dinâmicos e pedagógicos.

REFERÊNCIAS:

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. Disponível em: <https://doi.10.5433/1679-0359.2011v32n1p25>. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. **AVAMEC**. Ministério da Educação. MEC - Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/961/informa>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Ministério da Educação. Brasília, DF. 2017. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_doman&view=download&alias=79601-ane-xo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 abr. 2025.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. I – Relatório. In: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB 02/2022** - Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2022. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=235511-pceb002-22&category_slug=fevereiro-2022-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 abr. 2025.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, 14 (2). 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/hbD5jkw8vp7MxKvfvLHsW9D/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 abr. 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. (6ª. ed). Editora Atlas. 2017.

GUIA DE RECURSOS DO SCRATCH PARA EDUCADORES. Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa. Fundação Lemann. 2020. Disponível em: <https://scratchbrasil.org.br/scratch-na-escola/>. Acesso: 22 abr. 2025.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo. Editora Parábola, 2006.

MIT. **Computação criativa**: uma introdução ao pensamento computacional baseada no conceito de design. 2011. Disponível em: <http://projectos.esse.ips.pt/cctic/wp-content/uploads/2011/10/Guia-Curricular-ScratchMIT-EduScratchLPpdf.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2019.

RAABE, André L. A.; BRACKMANN, Christian P.; CAMPOS, Flávio R. **Currículo de referência em tecnologia e computação**: da educação infantil ao ensino fundamental. São Paulo: CIEB, 2018. E-book em pdf.

RAABE, A.; CAMPOS, F. R. ; VIEIRA, M. F. V. O legado de Papert e da linguagem logo no Brasil. In. **Computação na educação básica**: fundamentos e experiências. Porto Alegre: Penso, 2020.

RESNICK, M, et al. SCRATCH. Scratch:Programming for All. **Communications of the acm**. Vol. 52, n.11, p. 60-67. 2009. Disponível em: <https://doi:10.1145/1592761.1592779>. Acesso em: 12 jun. 2025.

RODRIGUES, Maria das Graças Machado. RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS E OS PARÂMETROS PARA O USO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 1, p. 572–591, 2025. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17811>. Acesso em: 11 jun. 2025.

ROJO, Roxane. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web21. **The ESpecialist**: Descrição, Ensino e Aprendizagem, Vol. 38 No. 1 jan-jul 2017 Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp>. Acesso em: 26 abr. 2025.

SANTOS, Rosemary; RIBEIRO, Mayra R.F.; CARVALHO, Felipe S.P. Educação Online: aprenderensinar em rede. In: SANTOS, Edméa O.; SAMPAIO, Fábio F.; PIMENTEL, Mariano (Org.). **Informática na Educação**: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação CEIE-SBC, v.1)

Disponível em: <https://ceie.sbc.org.br/livrodidatico/educacaoonline>. Acesso em: 21 abr. 2025.

SANTOS, E.; SILVA, M. O desenho didático interativo na educação online. **Revista Iberoamericana de Educación**. Madrid: OEI, n.49, p.267-287, 2009. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a11.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2025.

SCRATCH. **Scratch Cards**. Disponível em: <https://scratch.mit.edu>. Acesso em: 26 abr. 2025.

SCRATCH. **Scratch (Programming Language)**. Disponível em: [https://en.m.wikipedia.org/wiki/Scratch_\(programming_language\)](https://en.m.wikipedia.org/wiki/Scratch_(programming_language)). Acesso em 26 abr. 2025.

TILIO, Rogério. (Re)interpretando e implementando criticamente a Pedagogia dos Multiletramentos. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n. 2, 2021. p. 33-42. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5569>. Acesso em: 25 abr. 2025.

VALENTE, J. A. Pensamento Computacional, Letramento Computacional ou Competência Digital? Novos desafios da educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Vol. 16, n. 43, PPGE/UNESA. Rio de Janeiro. 2019. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoes-tacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/5852>. Acesso em: 27 abr. 2025.

WOODHOUSE, M. **Tom the travel cat**. Magari Publishing, New Zealand. 2019.

CAPÍTULO 16

LETRAMENTOS E FORMAÇÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS SURDOS EM UMA PERSPECTIVA TRANSLINGUÍSTICA

LITERACY AND THE EDUCATIONAL FORMATION OF DEAF STUDENTS IN A TRANSLANGUAGING PERSPECTIVE

Luciana Gonçalves Rangel Maneschy

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Rio de Janeiro – Rio de Janeiro

ORCID – 0000-0001-5980-9881

lucianarangel07@gmail.com

RESUMO

Este artigo analisa os intercâmbios interlinguísticos que contribuem para a formação educacional de estudantes surdos, a partir de uma perspectiva translinguística, culturalmente significativa e composta por elementos essenciais aos processos emancipatórios de desenvolvimento intelectual. Com base em revisão de literatura, discutem-se as contribuições dos estudos surdos que, desde a década de 1990, evidenciam a importância da Libras como fundamento das práticas de letramento da pessoa surda, mesmo diante da centralidade da cultura ouvinte. Examina-se ainda como a estrutura visual-motora da Libras favorece o trânsito entre diferentes letramentos, revelando múltiplas possibilidades de aprendizagem. O artigo propõe que estratégias didático-pedagógicas fundamentadas na perspectiva translinguística valorizem a Libras como língua de instrução e identidade em articulação com outras linguagens e culturas presentes no ambiente escolar. A abordagem metodológica considera práticas escolares e conceitos linguísticos e epistemológicos que sustentam a Libras como língua de pertencimento e construção de saberes. O referencial teórico baseia-se em autores como Hall (2016), Sacks (1998), Bauman (2001), Kalantzis et al. (2020) e Fernandes (2003). Conclui-se que a abordagem translinguística amplia o potencial

educativo, superando concepções estruturais e promovendo interações dialógicas entre Libras e a Língua Portuguesa escrita.

Palavras-chave: Letramentos de Surdos. Translinguagem. Multimodalidades.

ABSTRACT

of Deaf Studies which, since the 1990s, have highlighted the importance of Brazilian Sign Language (Libras) as a foundation for deaf individuals' literacy practices, even in the context of a hearing-centered culture. It also examines how the visual-motor structure of Libras facilitates transitions between different literacies, revealing multiple learning possibilities. The article proposes that didactic-pedagogical strategies grounded in a translanguaging approach should value Libras as a language of instruction and identity, in articulation with other languages and cultures present in the school environment. The methodological approach considers school practices as well as linguistic and epistemological concepts that support Libras as a language of belonging and knowledge construction. The theoretical framework is based on authors such as Hall (2016), Sacks (1998), Bauman (2001), Kalantzis et al. (2020), and Fernandes (2003). It concludes that the translanguaging approach enhances educational potential by transcending structuralist conceptions and promoting dialogical interactions between Libras and written Portuguese.

Keyword: Literacy of the Deaf. Translanguage. Multimodalities.

1. Introdução

Estão presentes na historiografia da educação de surdos no Brasil inúmeras práticas que desconsideraram as realidades sociolinguística destes Adam (2011). Assim, os aspectos fundamentais para o desenvolvimento das pessoas surdas em ambientes plurilinguisticamente organizados não foram ou são presentes nas políticas e práticas, o que gera, muitas vezes, um processo de ajustamento e normatização de padrões educacionais excludentes Cavalcanti (2013). Assim, Segundo Gesser (2008, p.233) grande parte das classificações sociais atribuídas à pessoa surda tem uma visão idealizada; a qual desconsidera aspectos essenciais como gênero, nacionalidade, idade, orien-

tações étnicas, sexuais e religiosas como características que também compõem as culturas de um sujeito.

Sabe-se que, na história da educação de surdos, o Congresso de Milão realizado na Itália em 1880, exerceu grande influência, pois determinou que o ensino deveria ocorrer, prioritariamente, por meio da língua oral. Esta deliberação consolidou as práticas oralistas como eixo central na estruturação dos processos didáticos-curriculares. Isso gerou impactos profundos nas experiências educacionais das pessoas surdas.

Nessa direção, Santana (2005, p.578) afirma:

(...) a língua, fundamentalmente ela, é tomada como o instrumento por excelência de sua constituição e definição. O significado dessa inversão, desse jogo teórico que toma a língua, num primeiro momento, como determinada pelas práticas e interações sociais e, num segundo, faz dela a definidora dessas mesmas práticas, está na legitimidade mesma desses conceitos.

A partir das décadas de 1970 e 1980, mudanças foram acontecendo no campo social e educacional. Elas promoveram algumas ações na prática pedagógica e, com isso, revendo algumas práticas pedagógicas ouvintistas.

De acordo com Sacks (1998 p.35), durante décadas, os processos educacionais, centrados na oralidade, reduziram a língua visual-motora a possibilidades muito limitadas. Assim, a ausência de estímulo para que essa língua ocupasse o espaço de língua de instrução comprometeu avanços educacionais das pessoas surdas; além de submeter à obrigatoriedade da oralidade como condição para o processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Soares, (1998, p.62):

(...) a língua, tanto a oral quanto a escrita, é reconhecida como 'enunciação', como "discurso", isto é, como forma de interlocução (inter-locução), em que quem fala ou escreve é um *sujeito* que, em determinado contexto social e histórico, em determinada situação pragmática, interage com um interlocutor, também ele é um *sujeito*, e o faz levado por um objetivo, um desejo, uma necessidade de

interação (inter-ação). A aprendizagem do uso da escrita, na escola, torna-se, pois, a aprendizagem de um ser *sujeito* capaz de assumir a sua palavra na interação com interlocutores que reconhece e com quem deseja interagir, para atingir objetivos e satisfazer desejos e necessidades de comunicação.

Diante isso, conforme Garcia, (2017), pode-se afirmar que, de forma velada, as práticas de silenciamentos linguístico-identitários, sob uma perspectiva translinguística falando, só foram melhores discutidos através dos movimentos teóricos pós-modernos nas décadas de 1990 e anos 2000.

De acordo com Cavalcanti (1999, p.89):

A busca é por uma contribuição para efetivar uma política linguística onde seja crucial, nessa trajetória, rever, repensar e trabalhar as negações e os apagamentos da diversidade e da diferença, bem como os preconceitos decorrentes que é parte integrante do cenário sócio histórico, cultural e linguístico brasileiro.

Nesse propósito, a luta das minorias linguísticas avançou e foi necessária para a construção de um outro cenário de produção científica sobre o papel da própria Libras como afirmação dessas comunidades (BRASIL, 2002; 2005).

Nos anos 2000 a Língua Brasileira de Sinais/Libras foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, (BRASIL, 2005), que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras prevê:

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras, a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Além da Lei nº 5.626/2005, a Libras como língua de comunicação dos surdos e a língua portuguesa escrita surge como a língua de instrução correlacionada à Libras. Nesse sentido, considerando os

estudos de Bauman (2001), percebe-se que a discussão sobre letramentos, bem como sobre uma formação translinguística e transcultural, foram fundamentais para trazer maior visibilidade às dimensões sócio-históricas da educação de surdos. Isso possibilitou o rompimento com alguns traços pragmáticos e culturalmente dependentes da língua oral. Porém, não se pode falar em algo que se tenha alcançado, como numa prática bilíngue nas escolas brasileiras, pois o reconhecimento da Libras em sociedade não garante uma inclusão social e educação plena por si só. Trata-se de um movimento em construção histórica, de resistência coletiva e política contínua.

De acordo com Quadros (2008, p. 17):

Bilinguismo, então, pode, entre tantas possíveis definições, assim ser definido: o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais. Aqui já temos uma relativização do “bi” em bilinguismo, uma vez que genericamente o termo é usado para se referir ao uso de mais de uma língua, apesar de haver o uso do termo “multilíngue” neste sentido.

Portanto, falar em letramentos surdos e práticas bilíngues demanda resistir às práticas pedagógicas monolinguísticas, de uma educação única, de métodos únicos para uma coletividade que é repleta de diferenças humanas, dentre elas as linguísticas (KALANTZIS *et al*; 2020). Quanto a isso, destaca-se o papel dos inúmeros pesquisadores que nos últimos 30 anos assumiram como objetivo pensar as relações das línguas gestuais com o conhecimento e formação.

Isso porque, como apontado por Góes (1999), muitas vezes, os desafios socioculturais e linguísticos das pessoas surdas apenas aparecem na escola como algo a ser discutido. No entanto, na prática, não viabilizam condições sociais para que os letramentos deem adequadamente. Em vários momentos, em ambiente escolar, a instrumentalização da Libras serve como mera correlação entre o que o ouvinte diz e aquilo que superficialmente o surdo afirma entender.

Neste estudo, aponta-se para a adequada conscientização e acolhimento das diferenças humanas, seja elas linguísticas ou de outra natureza, estabelecendo uma inclusão plena da pessoa surda em sociedade.

Portanto, para a compreensão dessa análise, esse estudo tem como objetivo geral, analisar os intercâmbios interlinguísticos. Estes cooperam para um aprendizado e formação de alunos surdos em uma perspectiva translinguística, culturalmente significativa e didaticamente composta de elementos fundamentais para processos emancipatórios de desenvolvimento intelectual (HALL, 2016).

E como objetivos específicos, considera-se, a partir da revisão de literatura proposta, as contribuições dos estudos surdos que, desde 1990, correlacionaram antropológicamente os fundamentos da Libras como essenciais para o desenvolvimento de práticas de letramentos da pessoa surda, apesar da centralidade da cultura ouvintista.

Também, pretendeu-se num segundo objetivo específico demonstrar como, a partir da estrutura da língua visual-motora da pessoa surda, inúmeras correlações corroboram para o trânsito linguístico e o letramento digital, envolvendo letramentos múltiplos.

Logo, busca evidenciar o potencial de estratégias didático-pedagógicas que considerem a perspectiva translinguística da Libras como fundamental para o processo de aprendizagem. Assim valoriza também o intercâmbio entre as culturas orais e visuais-motoras nos ambientes escolares.

DESENVOLVIMENTO

Atualmente fale-se muito em experiência na área da linguística aplicada que utilizam-se de estratégias práticas específicas como, por exemplo, a de multiletramentos. Assim, as correlações entre a elaboração de materiais didáticos, a construção de gêneros discursivos e o próprio ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos são ainda um desafio no cotidiano das escolas brasileiras. Brochado (2017).

A partir dessa compreensão é possível falar em desenvolvimento translinguístico que perpassa por práticas de multiletramentos com o uso de diferentes textos multimodais e multissemióticos. Para Candau (2008, p.13), “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que situa [...] não é possível con-

ceber uma experiência pedagógica ‘desculturalizada’, isto é, desvinculada das questões culturais da sociedade.”

Nessa direção, pensar numa educação em uma perspectiva translíngua é compreender a existência e a diversidade de sentidos produzidos a partir das diferentes línguas. Nesse sentido, a translíngua transcende a mistura de idiomas (Libras x Português) e se expressa por meio da performance do sujeito, buscando compreender os discursos que são mobilizados a partir do que diz ou produz.

Nessa visão, o sentido de uma imagem ou obra de artes, por exemplo, não está estabilizado na obra em si, mas nos diversos sentidos produzidos pelo apreciador. Dessa forma, a translíngua apresenta essa ideia de que aquilo que é dito é influenciado por instâncias históricas, ideológicas e inconscientes. Observemos a imagem abaixo:

“eu odeio helicóptero, porque ele mata, extingue quem eu sou, passa por cima de mim”

(fala do autor do desenho).



Fig.1 -Fonte: <https://extra.globo.com/>

A translíngua não pensa a língua sem considerar os sentidos por elas produzidos. Por isso, uma leitura translíngua do desenho acima leva em consideração o contexto histórico, cultural e ideológico

em que o autor está inserido. A palavra se expressa também nas cores, linhas e expressões multissemióticas.

“O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Essa é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito.” (ORLANDI, 2020, p. 45)

Dentre os desafios neste contexto, pode-se falar sobre maneiras de resignificação do conhecimento da própria língua (Libras) e da língua do outro (Língua Portuguesa), além de práticas progressivas de letramentos multifacetados e multiculturais (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). Fazendo uma breve leitura das imagens abaixo, é possível perceber a capacidade da língua em manifestar identidades e revelar a maneira de ser e de pensar de um indivíduo ou grupo no mundo.

A segunda imagem (Outbêco) é uma lanchonete que foi criada para atender as necessidades de um público o qual não pode ou não deseja pagar pelos serviços mais caro da famosa lanchonete Outback. Percebe-se nessa relação que foram criadas novas vozes, novos repertórios e novos sentido por meio da palavra.



Fig. 2 <https://www.outback.com.br/>



Fig.3 <https://outbeco-meier.negocio.site/>

A manifestação translingue se apresenta como um conjunto de pensamento que se refere a modos complexos de expressão de sentidos de existir no mundo pela linguagem. Nesse sentido, esses

termos são multi-aplicados a diferentes contextos. Por isso, tendem a quebrar com as bases paradigmáticas, normatizadoras que supostamente afirmam, na prática, uma lógica linguística única. Enquanto resultado, essa lógica gera uma educação única e uma prática pedagógica única.

Para Gesser (2008, p.236):

A forma dicotômica e reducionista de se olhar o surdo e a surdez faz com que novas propostas e narrativas pedagógicas possam também ser mascaradas, criando-se um falso consenso de mudança, impedindo-nos de tratar tais indivíduos e temas em suas complexidades, multiplicidades, ambiguidades, irregularidades, contradições, ambivalências e tensões.

Não por acaso, a partir do pensamento do autor, pode-se dizer que os surdos como comunidade cercada de representações sociais e culturais, já deveria contar com o apoio necessário para as práticas de escolarização escolares bilíngues. Isso demanda a implementação de práticas metodológicas fundamentadas na Libras de modo que possibilitem a ressignificação dos espaços, das instituições, dos métodos, das estratégias, dos materiais pedagógicos. Além disso, implica desenvolver competências para promover experiências inclusivas e linguisticamente intercambiadas dentro das escolas e seus currículos Silva; Favorito (2019).

Ainda sobre a translíngua, esta não reduz o pluralismo em um conjunto de idiomas separados. Mas mobiliza vários sentidos e dimensões de um mesmo contexto. Nesse processo, as palavras e imagens estão tão imbricadas que se torna difícil separar o que pertence a esta ou aquela língua. Considere as imagens a seguir: você consegue perceber pela imagem onde geograficamente elas foram tiradas?



Fig. 4 <https://guiaviajarmelhor.com.br/>



Fig.5 <https://catracalivre.com.br/>

Assim, essas imagens/textos se transformam em um conjunto de sentidos produzidos por uma combinação indissociável de elementos. A translinguagem irá falar disso, da diversidade que não percebemos. Dessa forma, a concepção de ensino-aprendizagem apoiada em uma perspectiva de letramento, entenderá práticas de linguagens como experiência de vida.

...”uma proposta que considera as concepções de letramento em foco envolve: desconstruir/reconstruir o conhecimento predominante estabelecido para compreender as configurações locais, o que significa mais que mostrar os vieses dos padrões dominantes; reconstruir o conhecimento local tendo em vista as necessidades deste, entendendo que essas necessidades possam ser transitórias, considerando-se que o conhecimento global ou universal deve ser constantemente reinterpretado e, assim, refletir a atualidade de suas condições.” (MONT, MOR, 2014, p.244)

A perspectiva translingue em sala de aula, por exemplo, se apresenta como uma forma de romper com o pensamento abissal que estabelece uma relação de poder entre conhecimentos. Assim vai lutar contra discursos autoritários que estruturam nossa sociedade.

Observe o exemplo abaixo:

Com objetivo de explicar “o beabá” de temas ligados a política, a cantora Anitta convidou Gabriela Priori para uma live didática sobre política.

A iniciativa da cantora foi de levar informações sobre os conhecimentos básicos da política de maneira descomplicada. Apesar de a iniciativa apresentar sua relevância no processo de democratização das informações, Anitta sofreu diversas ofensas de internautas que desprestigiaram sua fala, alegando que a cantora não tinha legitimidade para falar sobre o assunto. A perspectiva translingue, resiste a essa visão colonizadora e discurso autoritário que silenciam vozes de um grupo em detrimento de outro.

“Reconhecer a diversidade de práticas de letramento que fazem parte da sociedade envolve, outrossim, não impingir rótulos sobre o que é ser ou não ser letrado. [...] Para algumas pessoas, ser letrada pode significar, por exemplo, ter a capacidade de trabalhar em um escritório; para outros, no entanto, significa ser capaz de escrever uma carta para amigos e/ou familiares; já para outros, ser letrado é ser capaz de assinar o seu próprio nome, e assim por diante”. (TERRA, 2013, p.32)

A partir disso, pode-se entender que todos no coletivo escolar da educação de surdos podem se aproximar da Libras, entendendo-a como potencial de alteridade linguístico-social, uma vez que as pessoas surdas e sua língua têm um papel de resistência ao preconceito linguístico. Bagno (1999).

Skliar (2013, p.21) afirma que:

A configuração do ser ouvinte pode começar sendo uma simples referência hipotética com a normalidade, mas se associa rapidamente a uma normalidade referida à audição e, a partir dessa, a uma sequência de traços de ordem discriminatória. Ser ouvinte é ser falante e é também ser branco, homem, profissional, letrado, civilizado, etc. (...)

Em relação à aprendizagem de línguas, esta precisa proporcionar uma relação mais humana e integrada com os outros ao mesmo tempo em que constitui o indivíduo a desenvolver novos olhares para aquilo que não é perceptível. Assim, cria resistência às visões normatizantes que não considera a diversidade humana.

De acordo com Bakhtin (1997, p. 313-314):

[...] a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. [...] Nossa fala, isto é, nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos.

Dessa maneira, a partir da obra do autor, pode-se dizer que quando as escolas constroem um ensino da Libras considerando a complexidade inerente à diversidade linguística, esse processo que demanda letramentos multimodais avança na direção de diferentes áreas científicas numa perspectiva interdisciplinar. Nesse contexto, pode-se dizer que essa relação interlinguística é também uma relação intersubjetiva que pode existir no espaço-tempo escolar e nas ações pedagógicas de letramentos.

Trata-se da possibilidade de letramentos que incluem a formação bilíngue desde a Educação Básica, envolvendo o respeito à Libras Fernandes (1999; 2003). Assim, contribuir para a criação de estratégias, métodos, tecnologias, recursos didático-pedagógicos em diferentes áreas é importante para que os alunos surdos sejam contemplados multiculturalmente falando.

Por isso, para que se efetive uma práxis multilinguística, todos precisam contribuir para experiências formativas, significativas e comprometidas com uma prática educacional inclusiva. Neste aspecto, no contexto da formação docente para essas perspectivas de letramento, a mera apreensão de conceitos não significa sua aplicação na prática. Por isso, entende-se relevante a criação de projetos e programas voltados para as necessidades linguístico-educacionais específicas dos estudantes surdos.

Dessa forma, a existência de projetos e programas que contribuam com essa perspectiva, auxilia em práticas inclusivas linguisticamente acolhedoras das diferenças da pessoa surda, no ensino da Li-

bras e da língua portuguesa como L2 e no reconhecimento das diferenças linguísticas e humanas como algo propositivo de fortalecimento humano.

De acordo com Couto (2011, p.16):

As culturas sobrevivem enquanto se mantiverem produtivas, enquanto forem sujeito de mudança e elas próprias dialogarem e se mestiçarem com outras culturas. As línguas e as culturas fazem como as criaturas: trocam genes e inventam simbioses como resposta aos desafios do tempo e do ambiente.

Portanto, o desenvolvimento de todos os envolvidos no processo educacional da pessoa surda é complexo. Tem muitas direções que envolvem a formação de todos e não apenas a pessoa surda. Trata-se de processos complexos de formação e desenvolvimento em diferentes áreas do conhecimento que, a partir da Libras, componha as realidades cotidianas das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um modo geral, este artigo destaca a importância de uma perspectiva integral de letramento. Não se limita ao ensino da Libras. Entretanto, a partir dela, promover o estabelecimento dos processos translinguísticos de socialização, diversidade e a democratização do conhecimento.

Assim, por meio de experiências concretas de letramentos, sejam em Libras, seja em Língua Portuguesa, haverá oportunidades de acesso ao mundo dos surdos, como também ao desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas relevantes e como práticas inclusivas. Dessa maneira, o comprometimento institucional com essas perspectivas de letramentos pode gerar novos significados e possibilidades, transformando as relações de ensino-aprendizagem. Isso ressignifica, portanto, o ensino, as dimensões pedagógico-culturais, os processos de letramentos pautados numa práxis pluricultural, libertária, inovadora e comprometida com o desvelamento das realidades linguísticas dos surdos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J. M. A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos. Vários tradutores. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2011.

BAUMAN, Z. Modernidade líquida. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 5 abr. 2020.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências, 2002.

BROCHADO, S. M. D. A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2003.

CANDAU, V. M. Educação e culturas: reflexões e perspectivas. Petrópolis: Vozes, 2008.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 15, n. especial, 1999, p. 385-417.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

COUTO, M. Língua que não sabíamos que sabíamos. In: COUTO, M. *E se Obama fosse africano? : e outras interinvenções*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 11-24.

FERNANDES, S. Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

GARCIA, O. Translinguagens: recomendações para educadores. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales*, IX, 2017.

GESSER, A. Do Patológico ao Cultural na Surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. Campinas, jan./jun. 2008.

GÓES, M. C. R. Linguagem, surdez e educação. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

HALL, S. Cultura e representação. Rio de Janeiro: Editora Apicuri, Editora PUC-RJ, 2016.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. Letramentos. Tradução de Petrilson Pinheiro. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2020.

MÓR, W. M. Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a “diferença”. *Polifonia*, v. 21, n. 29, 2014.

ORLANDI, E. P. Análise de discurso – princípios e procedimentos. 13. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. Ideias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

_____. Contexto escolar do aluno surdo e o papel das línguas. *Revista Espaço*, 1998.

QUADROS, R.; FINGER, I. Teorias da aquisição da linguagem. Florianópolis: UFSC, 2008.

SACKS, O. Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 35.

SANTANA, A. J. F. O sujeito surdo e a constituição da linguagem: reflexões sobre a constituição do sujeito surdo na linguagem. In: QUADROS, R. M. de (org.). *Surdez e bilinguismo*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 567–584.

SILVA, I. R.; FAVORITO, V. A construção de projetos de educação bilíngue de surdos: travessias em comum em percursos singulares. In: SOUZA, M. S. (org.). *História da emergência do campo das pesquisas em educação bilíngue de/para surdos e dos estudos linguísticos da Libras no Brasil*. Curitiba: CRV, 2019.

SKLIAR, C. Políticas da diferença: surdez e educação bilíngue. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. *Delta: documentação de estudos em lingüística teórica e aplicada*, v. 29, p. 29-58, 2013.

CAPÍTULO 17

LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTRATÉGIAS

PLAYFULNESS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: STRATEGIES

Elma Brito da Costa
elmabrito73@gmail.com

RESUMO

Este é um artigo de cunho bibliográfico cujo tema é a ludicidade na educação infantil no qual objetiva-se abordar as metodologias a serem adotadas para crianças a partir da prática docente. Além disso, procurou-se apresentar aos professores de educação infantil que as brincadeiras e os brinquedos exercem no desenvolvimento da criança. Para isso se faz necessário saber o significado do brincar, conceituar os principais termos utilizados para qualificar o ato de brincar, tornando-se também fundamental analisar o papel do educador neste processo lúdico, e ainda, os benefícios que o brincar proporciona. irei mostrar também algumas considerações importantes sobre os jogos e brinquedos. Desta forma, espero oferecer uma leitura mais consciente acerca da importância do brincar na vida do ser humano, e em especial na vida da criança.

Palavras-chave: Ludicidade. Educação. Metodologias

ABSTRACT

This is a bibliographical article whose theme is playfulness in early childhood education, which aims to address the methodologies to be adopted for children based on teaching practice. In addition, it sought to present to early childhood education teachers the role that games and toys play in the development of children. To do so, it is necessary to know the meaning of play, to conceptualize the main terms used to qualify the act of playing, and it is also essential to analyze the role of the educator in this playful process, and also, the benefits that play provides. I will also show some important considerations about games

and toys. In this way, I hope to offer a more conscious reading about the importance of play in the life of human beings, and especially in the life of children.

Keywords: Playfulness. Education. Methodologies

INTRODUÇÃO

Conhecendo a trajetória da Educação Infantil sentimos que esta teve um grande avanço nas últimas décadas ganhando seu merecido espaço no processo educacional deve ao seu reconhecimento unto a constituição federal de 1988, a qual vê a crianças de zero a seis anos como um sujeito possuidor de direito e deveres e com plenas condições de desenvolvê-la e tornar-se um cidadão atuante apropriando-se de conhecimentos que os auxiliarão em estudos posteriores. Com a promulgação da atual diretrizes de bases da educação (IDB- 9394/96) em dezembro de 1996 vem à concretização da importância de uma educação voltada para a primeira infância.

Hoje temos a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da educação básica responsável pelo desenvolvimento integral da criança de cunho pedagógico, composto de propostas curriculares, objetivos, avaliação e profissionais habilitados na área.

Portanto a educação infantil é um importante acontecimento na vida da criança, é nessa fase que ela é solicitada a conviver e a integrar o mundo fora de sua casa, e desenvolver seus aspectos: físicos, emocionais e cognitivos. E no decorrer deste processo é de fundamental importância contarmos com o apoio dos pais, e estes se fazem ausentes devido a falta de conhecimento da função da educação Infantil.

Cabe a nós educador consciente a conhecedores da real função da Educação Infantil, e de todos os mecanismos que ajudam no processo educativo os quais proporcionam o desenvolvimento de crianças de zero a seis anos, pesquisar junto as famílias para descobrir até que ponto os pais são conhecedores do processo que seu filho está integrado e oferecer-lhes oportunidades onde possam expor seus anseios e compreender o cotidiano escolar infantil como construtor dos conhecimentos culturais e científicos dentro de uma ação pedagógica direcionada para a educação qualitativa.

O professor de educação infantil, em nível de EF, atua com crianças ativas no contexto que as cercam. Muitas vezes, a concepção de infância na ótica destes educadores traduz-se na prática pedagógica, como também as influências de teorias de aprendizagem que flertam com essa fase de idade da criança. É preciso que haja um entendimento da totalidade psicopedagógica que permeia as relações nessa fase de estudo do aluno. Ao abordar a temática da educação infantil em nível de pré-escola, é necessário resgatar leituras que possibilite um entendimento dessa dinâmica, para então intervir sob o ponto de vista pedagógico no processo de alfabetização do educando.

A experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. A criança, pelo fato de se situar em um contexto histórico e social, ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades e artefatos construídos e compartilhados pelos sujeitos que ali vivem, incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelece com os outros adultos e crianças.

Compreender qual a verdadeira contribuição da brincadeira no ensino e aprendizagem nas séries iniciais, e valorizar a importância da ludicidade como trabalho pedagógico, onde a criança possa entrar em contato com a fantasia e o real, e reconhecer que a criança pode se desenvolver através da relação com o outro e com o meio que ela vive através do trabalho pedagógico voltado para a ludicidade.

A experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. A criança, pelo fato de se situar em um contexto histórico e social, ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades e artefatos construídos e compartilhados pelos sujeitos que ali vivem, incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelece com os outros adultos e crianças.

Compreender qual a verdadeira contribuição da brincadeira no ensino e aprendizagem nas séries iniciais, e valorizar a importância da ludicidade como trabalho pedagógico, onde a criança possa entrar em contato com a fantasia e o real, e reconhecer que a criança pode se

desenvolver através da relação com o outro e com o meio que ela vive através do trabalho pedagógico voltado para a ludicidade.

A brincadeira lúdica é uma forma privilegiada de aprendizagem na medida que as crianças crescem elas vão trazendo para as brincadeiras o que elas veem, escutam, observam e experimentam e assim ampliando sua visão de mundo. As crianças lúdicas contribuem pra o desenvolvimento das crianças de uma forma bastante ampla através da: descontração, agilidade, organização, atenção, desenvolvimento do raciocínio, impor e aceitar limites. Muitas vezes uma brincadeira pedagógica pode ser tão instigante pelo professor do que uma brincadeira livre que se torna tão rico e prazeroso do que apenas brincar.

A pesquisa em relação ao tema teve por objetivo geral de analisar a relação do lúdico como facilitador da aprendizagem na sala de aula.

Para se chegar a este objetivo fez-se necessária a elaboração dos objetivos específicos a seguir: reconhecer o lúdico e sua importância enquanto elemento de desenvolvimento da criança, como: facilitador na aprendizagem, desenvolvimento nos processos sociais de comunicação de expressão e construção, melhora a conduta, a autoestima e permite extravasar angústias e paixões, alegrias e tristezas, agressividade e passividade.

No que se refere à metodologia, utilizou-se da pesquisa bibliográfica e da pesquisa social. Sendo que na pesquisa bibliográfica, a pesquisadora buscou através de referências teóricas, pautada em autores que tratam do tema, para explicar o problema levantado. Buscou-se também, subsídios na pesquisa social para caracterizar as atividades de investigação, cujo objeto de estudo é predominantemente histórico. Este tipo de pesquisa tem por fundamento a prática social.

1 METODOLOGIAS UTILIZADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As metodologias aplicadas na educação infantil desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, sendo determinantes para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Contudo, práticas tradicionais, como o uso predominante do quadro branco para demonstrações das vogais, alfabeto e números, continuam amplamente presentes no cotidiano pedagógico. Es-

sas práticas, frequentemente centradas em aulas expositivas, carecem de um planejamento articulado que integre metodologias ativas, limitando o engajamento dos alunos e a inovação do ensino.

Segundo Santos (2014, p.12), “o método expositivo, alicerçado nos pressupostos de uma pedagogia tradicional de ensino, defende uma educação centrado no professor, o qual tem como função a mediação de conhecimentos, sendo, portanto, o único responsável pelo sucesso escolar dos seus alunos”. Nesse contexto, os alunos assumem uma postura passiva, recebendo informações de forma linear e pré-estruturada. Embora muito criticado, o método expositivo permanece amplamente utilizado nas instituições de ensino, refletindo a resistência às mudanças e a dificuldade em adotar novas abordagens pedagógicas.

No entanto, observa-se que muitos docentes ainda recorrem a práticas mecânicas, como a impressão de materiais desconectados dos conteúdos previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Albuquerque, Moraes e Ferreira (2008, p.2) destacam que o “ensino da leitura e da escrita feito com base no treino das habilidades e decodificação e codificação do alfabeto tem sido duramente criticado há mais de 20 anos”. Essa abordagem prioriza a memorização e desconsidera o potencial das metodologias ativas, que promovem o desenvolvimento integral do aluno.

A BNCC defende a formação de aprendizes autônomos, capazes de “aprender a aprender”. Nesse sentido, metodologias ativas possibilitam que o professor deixe de ser o único detentor do conhecimento, criando um ambiente de troca mútua entre educadores e estudantes. Atividades como leitura e produção de palavras, exploração de rimas e alterações, e o uso de recursos interativos tornam o processo de alfabetização mais dinâmico e eficaz. Adaptando essas estratégias às necessidades e interesses do grupo, é possível transformar a sala de aula em um espaço mais significativo e motivador para todos os envolvidos.

Essas atividades são fundamentais para construir um processo de alfabetização eficaz, combinando desenvolvimento cognitivo, fonológico e gráfico dos alunos. A aplicação prática pode ser adaptada de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos, utilizando recursos visuais e interativos para potencializar o aprendizado.

As metodologias ativas despontam como uma abordagem inovadora no cenário educacional, sendo especialmente relevantes na educação infantil. Conforme Borges e Alencar (2014), essas práticas promovem o engajamento dos alunos ao inseri-los no contexto das aulas, estimulando a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de formar opiniões. Além disso, proporcionam oportunidades para esclarecer dúvidas, buscar novos conhecimentos e desenvolver habilidades colaborativas, fundamentais para o trabalho em grupo.

A evolução histórica da educação demonstra que as práticas tradicionais, já não conseguem atender plenamente às necessidades das crianças e nem sua atenção nos conteúdos importantes (Gil, 2009). Nesse sentido, a implementação de metodologias ativas transforma a dinâmica de ensino, trazendo uma abordagem que valoriza a curiosidade natural das crianças e as motiva a serem protagonista de suas descobertas.

Nesse contexto, é relevante um projeto de aprendizagem o que interessa não é o conteúdo absorvido, aprendido, mas as operações que ele faz para obter as informações e o que ele faz com estas informações: as interferências possíveis, os argumentos elaborados, as demonstrações produzidas. Pois, o conhecimento novo é produto de atividade intencional, da interatividade cognitiva, das trocas afetivas, das trocas interpessoais e do investimento de interesse e valores (FAGUNDES; MAÇADA; SATO, 1999, p 24).

Dessa forma, as metodologias dinamizam o ambiente escolar, mas também permite, o desenvolvimento de competências essenciais para a formação integral da criança contribuindo para a construção da criança, contribuindo para a construção de um ensino mais inovador conectado às demandas contemporâneas.

A infância é uma etapa repleta de descobertas e aprendizagens essenciais para o desenvolvimento integral da criança. Nesse período, o estímulo às habilidades motoras é fundamental para que os pequenos adquiram proficiência em gestos que exigem tanto coordenação motora fina quanto grossa. Contudo, observa-se que alguns professores ainda utilizam de forma restrita recursos como folhas de papel A4 e lápis para trabalhar a coordenação motora fina, limitando o potencial das atividades pedagógicas.

De acordo com Silveira et al., (2005 apud Klunck; Ribeiro, 2018, p. 2). Os resultados de motricidade fina,

[...] em crianças pré-escolares se apresentam de maneira não linear. Para a motricidade fina, o fato de que exames do desenvolvimento na primeira infância têm revelado agilidade e complexidade crescentes à medida que a criança aumenta a idade pode ser contestado pelos resultados obtidos, especialmente quando as diferenças quanto à estimulação e ao encorajamento para explorar seu próprio corpo e o ambiente por meio de ações motoras são considerados. A estimulação e o encorajamento também estão associados à não linearidade para a motricidade global e organização espacial.

A coordenação motora grossa refere-se aos movimentos amplos do corpo, como correr, pular, arremessar, chutar e saltar, que envolvem grandes grupos musculares. Já a coordenação motora fina está associada ao controle de pequenos músculos, permitindo movimentos, mais delicados e precisos, como os necessários para desenhar, escrever, ou manipular objetos pequenos. Para que essas habilidades sejam plenamente desenvolvidas, é necessário que as crianças sejam constantemente estimuladas com atividades variadas e dinâmicas desde os primeiros anos de vida.

A ausência de músicas nas atividades recreativas da Educação infantil é uma questão preocupante, considerando o impacto positivo que a música tem no engajamento e no desenvolvimento integral das crianças. Como destacado por Ferreira et. al (2024, p.3), a música apresenta o poder de influenciar comportamentos e mentalidades, sendo essencial que o repertório musical apresentado seja cuidadosamente selecionado. Letras saudáveis, voltadas para o universo infantil, proporcionam alegria e contribuem para a formação das crianças, além de gerar resultados positivos em seu aprendizado.

A música, quando utilizada de maneira adequada, é uma ferramenta valiosa que é integrada a brincadeiras, danças e jogos, promovendo o desenvolvimento motor, cognitivo, social e emocional. No entanto, Ferreira et al (2024) alertam que as crianças têm tido cada vez menos contato com músicas infantis, sendo mais expostas a conteú-

dos tecnológicos e ao universo adulto. Isso inclui o uso frequente de celulares e computadores, que frequentemente oferecem acesso restrito à internet e a repertórios musicais que podem não ser adequados para a sua faixa etária.

Esse cenário reforça a necessidade de as escolas e os professores utilizarem a música como uma aliada no processo pedagógico. A escola de um repertório apropriado e significativo que enriquece as experiências educativas, e contrabalança as influências externas que nem sempre são benéficas. Além disso, a música ajuda a criar um ambiente acolhedor e prazeroso, onde as crianças podem desenvolver habilidades como ritmos, coordenação motora, percepção espacial e a capacidade de trabalhar em grupo.

Portanto, cabe aos docentes da Educação Infantil reavaliarem suas práticas pedagógicas e explorar o potencial da música como recurso indispensável. Ela não apenas engaja as crianças de forma lúdica, mas também promove um aprendizado significativo, colaborando para o desenvolvimento integral e estimulando diversas áreas do conhecimento, como bem apontado por Ferreira et al. (2024).

Outro fator importante é a reclamação dos professores sobre a precariedade na disponibilidade de recursos pedagógicos, como bolas, bambolês, e outros materiais essenciais para trabalhar gestos, movimentos e atividades lúdicas até mesmo com alunos que precisam de atendimento especializado AEE, reflete um problema estrutural significativo no sistema educacional. Essa limitação compromete diretamente a qualidade das práticas pedagógicas e contraria os princípios defendidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que coloca o corpo e o movimento no centro das práticas educativas na Educação Infantil.

Conforme a BNCC (2017, p. 40-41),

... o corpo das crianças é o principal mediador das experiências pedagógicas, sendo por meio de gestos, movimentos e brincadeiras que elas exploram o mundo e constroem sobre si o ambiente ao seu redor. Atividades que envolvem o uso do corpo, como rastejar, escalar, correr e se equilibrar, promovem o desenvolvimento motor, bem como a socialização, a criatividade e a consciência

corporal. No entanto, a ausência de recursos adequados nas escolas impede que os docentes implementem essas práticas de maneira efetiva e diversificada.

A falta de materiais não é apenas um obstáculo prático, mas também uma forma de negligência em relação ao direito das crianças a uma educação integral e significativa, sem acesso a ferramentas simples, como cordas e bambolês, os professores são forçados a recorrer métodos improvisados ou limitados, o que reduz o potencial das atividades lúdicas e das vivências corporais. Isso vai de encontro à proposta da BNCC de oferecer um ambiente rico em estímulos, essencial para a emancipação e liberdade das crianças por meio do movimento e da brincadeira.

A carência de recursos demonstra um descompasso entre as diretrizes curriculares e a realidade das instituições de ensino. Enquanto a BNCC defende que a escola deve proporcionar oportunidades ricas para a exploração do corpo e do movimento, a falta de investimentos básicos revela uma falha na gestão educacional. É contraditório esperar que os professores promovam 'práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas ao currículo sem oferecer os insumos necessários para isso.

É ponto fundante para pensar o brincar, o corpo e o movimento, uma compreensão, pôr parte do professor de EI, do que são as especificidades da criança e da Educação Infantil, que incluem a consciência sobre a necessidade de se atender aos Direitos das Crianças de participação, de cuidado e proteção. Drumond (2016 apud Camargo; Dornelles, 2023, p.8)

Ademais, as metodologias ativas enfatizam a função educativa ao propiciar a aprendizagem da criança por meio de seus conhecimentos prévios e sua compreensão de mundo. Esses elementos são essenciais no processo de ensino-aprendizagem, pois introduzem descontração e entretenimento às aulas, fazendo com que as crianças na Educação Infantil se sintam mais à vontade e motivadas a aprender. Essa abordagem, alinhadas às diretrizes da BNCC, é uma ferra-

menta valiosa para superar as limitações estruturais e proporcionar uma educação de qualidade.

Cada criança tem necessidades peculiares, inerrantes à sua faixa etária. Em sua fragilidade, os desajustes e desafios de nosso conturbado mundo de adultos. Na educação infantil a criança precisa se comunicar com outras pessoas, com o mundo, despertador e incitando o anseio de aprender e de participar. O professor deve propiciar à criança, por meio de atividades lúdicas, a melhoria de suas formas de comunicação e expressão, desenvolvendo não apenas a linguagem oral, e expressão lúdicas, a melhoria de suas formas de comunicação e expressão, mas também outras. Alcançando os objetivos e os direitos de aprendizagem.

A alfabetização precoce é uma preocupação comum entre os pais, especialmente em um contexto onde as pressões sociais privilegiam a rapidez em adquirir competências de leitura e escrita, contudo essa expectativa muitas vezes ignora o tempo natural de desenvolvimento infantil. Conforme Santos e Almeida (2017 p.1), a escola, particularmente no setor público, segue a recomendação de que a crianças estejam alfabetizadas ao final do ciclo de alfabetização, por volta dos oito anos. Já no setor privado, observa-se uma tendências de intensificar a celeridade desse processo, atendendo às demandas de uma sociedade cada vez mais centrada na escrita.

No entanto, como aponta Soares (2003 apud Santos e Almeida (2017 p.8).

... alfabetizar vai além de ensinar o sistema alfabético, para a autora, a alfabetização deve ser acompanhada do letramento, que envolve práticas sociais de leitura e escrita. O letramento, conforme ela explica, surgiu para designar comportamentos e aptidões que ultrapassam o simples domínio técnico da língua escrita. Assim, alfabetizar implica ensinar as convenções da escrita, bem como preparar o aprendiz para utilizar essas habilidades em contextos sociais diversos.

Nesta perspectiva a atividade lúdica é o caminho do desenvolvimento cognitivo na infância. E é partir de exploração do seu próprio corpo e da integração com colequinhas que as crianças iniciam as

construções dos conhecimentos e habilidades principais. Nesta premissa, o cuidar era antes preocupação apenas de assistencialismo.

Hoje é parte indissociável da educação na primeira infância o cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção à saúde. Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais. (BRASIL, 1998, p. 24 apud Xabregas, 2021, p. 76).

Existe uma estrutura emocional em cada criança, para que elas se sintam seguras, amadas, respeitadas e que tenham de bem-estar e felicidade. Para essas áreas emocionais serem desenvolvida precisam de relacionamentos gratificantes, muito amor, compreensão e divertimento. Assegurando assim, o convívio na sala de aula e garantindo o desempenho nas práticas proposta. Toda criança pequena necessita de muita atenção e acompanhamento em relação às suas manifestações, a exploração do espaço que está presente, de seu corpo e de si própria para que seja capaz de desenvolver suas próprias limitações. O conhecimento da criança e de sua singularidade é muito importante e o respeito por ela é essencial para deixá-la com livre expressões.

Renovar os recursos metodológicos é de suma importância para auxiliar a aprendizagem das crianças da educação infantil. Os métodos ativos atendem os conteúdos através de regras, pois possibilita a exploração do ambiente a sua volta desenvolvendo sua forma de brincar e lidar com seus próprios pensamentos, os jogos proporcionam aprendizagem de maneira prazerosa e significativa, assim agregam conhecimentos e adquirem novas habilidades. “O lúdico é parte integrante do mundo infantil da vida de todo ser humano”. O olhar sobre o lúdico não deve ser visto apenas como diversão, mas sim, de

grande importância no processo de ensino – aprendizagem na fase da infância. Ribeiro (2013, p. 1).

2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é uma etapa determinante no desenvolvimento das crianças, onde as bases para o aprendizado futuro são lançadas. Nessa fase, a diversidade de práticas pedagógicas adotadas pelos professores é essencial para fomentar um ambiente estimulante, que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos. Embora se reconheça a importância das metodologias tradicionais, como o uso do quadro branco para o ensino das letras e números, é fundamental ampliar as abordagens pedagógicas, incorporando novas formas de ensinar e aprender que envolvam a criança de maneira ativa e dinâmica.

As práticas pedagógicas contemporâneas devem integrar os conteúdos cognitivos, mas também as dimensões afetivas, sociais e motoras, respeitando o ritmo e as particularidades de cada aluno. A combinação de estratégias lúdicas com práticas de ensino tradicionais se mostra uma maneira eficaz de transformar o processo de aprendizagem em algo mais significativo e prazeroso. Quando bem aplicadas, essas metodologias propiciam um contexto de aprendizagem no qual a criança não é apenas receptora de conteúdo, mas protagonista do seu próprio aprendizado.

No que se refere à alfabetização Sealf (2021, p.20-21) aponta que

.... a consciência fonológica é uma habilidade essencial para o desenvolvimento da leitura e escrita, identificar e discriminar sons da fala são passos fundamentais para que as crianças adquiram o domínio do sistema alfabético. Atividades auditivas, como o uso de onomatopeias, desempenham um papel vital no aprimoramento dessa habilidade, ao estimular o reconhecimento de sons de diferentes fontes e a diferenciação entre eles.

Além disso, a evolução das práticas pedagógicas tem exigido um olhar mais atento para a integração entre educar e cuidar. A educação infantil hoje vai além da simples mediação de conteúdos, envolvendo um cuidado contínuo com o bem-estar emocional e físico das crianças. As metodologias precisam ser flexíveis e criativas, proporcionando experiências de aprendizado diversificadas, que incluam jogos, brincadeiras e atividades artísticas, e que favoreçam a expressão individual e coletiva dos alunos.

Neste sentido, as práticas pedagógicas utilizadas devem estar alinhadas às necessidades e ao potencial, buscando sempre criar um ambiente inclusivo e estimulante, capaz de promover o desenvolvimento pleno em suas múltiplas dimensões.

Como já mencionado, a educação infantil exige integração de diversas abordagens pedagógicas que atendam às necessidades cognitivas, sociais e emocionais das crianças. Entre essas práticas, a consciência fonológica se destaca como um dos elementos-chave para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Como afirma Sealf (2021, p.33 -34), as crianças começam a perceber as palavras como unidades sonoras, mas é fundamental levar esse aprendizado um passo adiante, ensinando-as a segmentar as palavras em pares menores, como as sílabas.

O conceito de sílaba pode ser abstrato para muitas crianças, razão pela qual é necessário utilizar estratégias lúdicas e interativas para facilitar a compreensão. Sealf (2021, p.33 -34), sugere atividades como separação das sílabas de palavras utilizando recursos visuais e táteis, como escrever as sílabas dentro de figuras geométricas no quadro, ou ainda, envolver os alunos nas atividades pronunciar cada sílaba de uma palavra em sequência. Essas estratégias tornam o processo de aprendizado mais concreto e envolvente, permitindo que as crianças internalizem a separação silábica de maneira prática.

A divisão silábica não só auxilia no reconhecimento e na pronúncia de palavras desconhecidas, como também prepara o aluno para os desafios futuros da escrita. O uso de recursos como batidas no braço ou movimentação de cartões numerados durante o processo de segmentação das palavras, por exemplo, potencializa o envolvi-

mento dos alunos e promove a atenção auditiva, habilidade essencial para o domínio do código escrito.

Essas abordagens, aliadas a outras práticas pedagógicas inovadoras, como a dramatização e o uso de fantoches, fortalecem o vínculo teoria e prática, proporcionando às crianças experiências educativas que são ao mesmo tempo significativas e divertidas. Dessa forma, a educação infantil se torna um espaço de exploração e aprendizado contínuo, no qual as crianças são incentivadas a desenvolver competências que irão sustentar seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social ao longo da vida.

Outro recurso eficaz para estimular a consciência fonológica e envolve os alunos de forma lúdica é o uso de aliterações e trava-línguas. De acordo com Sealf (2021, p.36-37), a aliteração, identificada pela repetição de sons consonatais, pode ser uma forma ferramenta divertida para chamar a atenção das crianças para a sonoridade das palavras. O autor aponta atividades como identificar palavras que formem aliteração como o nome dos alunos, desde que previamente exemplificadas em sala de aula. Além disso, trava-línguas como “O sabiá não sabia que o sábio sabia que o sabiá não sabia assobiar ou “Quem quer comer caqui? Proporcionam um ambiente de aprendizado descontraído, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades de pronúncia e percepção sonora. Essas estratégias favorecem a assimilação de conteúdos relacionados à língua falada, bem como tornam o processo de ensino mais envolvente, reforçando a importância de práticas que dialoguem com o universo infantil.

No contexto da educação infantil, as estratégias lúdicas desempenham um papel essencial no desenvolvimento da consciência fonológica das crianças, contribuindo para a construção de habilidades fundamentais relacionadas à linguagem oral e escrita. Seaf (2021) destaca que a exploração de rimas é uma prática que auxilia no reconhecimento de semelhanças sonoras, especialmente nos sons finais das palavras, promovendo um aprendizado mais dinâmico e interativo. Além disso, atividades que envolvem rimas podem ser enriquecidas por meio de diferentes gêneros textuais, como poemas, parlendas, canções e brincadeiras, ampliando as possibilidades pedagógicas e proporcionando experiências mais significativas.

A prática de produzir e identificar rimas favorece o desenvolvimento da percepção e das criatividade, características essenciais no processo de alfabetização. Segundo Sealf (2021, p. 43-44),

... as rimas atraem pelo ritmo e diversão que proporcionam, mesmo quando as crianças inicialmente reconhecem apenas a semelhança sonora, sem identificar as partes exatas das palavras que se repetem. Essa prática estimula habilidades linguísticas, bem como promove a interação social e o engajamento das crianças com a linguagem.

As quadrinhas populares, por sua vez, constituem recursos pedagógicos valiosos por suas simplicidades e riqueza cultural. Versos como “Escrevi teu belo nome, na palma da minha mão. Passou um pássaro e disse:- Escreve em teu coração” exemplificam como a ludicidade pode ser integrada ao ensino de forma a tornar o aprendizado significativo e prazeroso. Tais estratégias revelam-se indispensáveis na educação infantil, contribuindo para a formação de habilidades cognitivas e linguísticas de maneira contextualizada e envolvente.

Com base na visão de Paiva e Santos (2023, p.6), o Alfabeto Móvel Organizado (AMO) surge como um recurso pedagógico significativo no processo de alfabetização, especialmente na Educação Infantil. Sua utilização está fundamentada em princípios que colocam a criança como protagonista de sua aprendizagem, estimulando a construção ativa de conhecimentos por meio de práticas manipulativas e interativas.

A partir das contribuições de Ferreira e Teberosky (199, apud de Paiva; Santos, 202, p.6), a eficácia do uso de letra móveis é evidente em situações onde as crianças apresentam dificuldades na escrita tradicional (no papel) ou no traçado das letras. Nesse contexto, o alfabeto móvel funciona como uma ferramenta facilitadora, permitindo que as crianças componham palavras e explorem suas hipóteses sobre a escrita de maneira lúdica e menos intimidante. Além disso, esse recurso possibilita: As crianças organizam e consolidam o conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética, reconhecendo a correspondência entre som e grafia; Manipular e organizar as letras promovem o desenvolvimento de habilidades cognitivas como a memória, o ra-

ciocínio lógico e a percepção visual. Em atividades coletivas com o alfabeto móvel, as crianças interagem, discutem hipóteses e aprendem umas com as outras, enriquecendo o processo de alfabetização; Para crianças que enfrentam dificuldades motoras ou psicológicas relacionadas à escrita, o alfabeto móvel oferece uma alternativa que a coloca em igualdade de condições no processo de aprendizado.

1.3 A MÚSICA E CANTIGA DE RODAS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS

A música e as brincadeiras rítmicas sempre desempenharam um papel central na fase infantil, tanto como ferramenta pedagógica quanto como elemento cultural. As cantigas de roda, por exemplo, resistem ao tempo e ainda se fazem presentes, mesmo em uma era marcada pela tecnologia. Como destaca Texeira (2018), a internet tem sido uma mola propulsora no resgate dessas canções, que, apesar de adaptações em suas letras ao longo dos tempos, mantêm sua essência rítmica e comunicativa.

Dessarte Carvalho aborda que (2023, p.8)

quando a criança pula corda recitando uma ladainha, o desenvolvimento do senso rítmico é mais expressivo do que quando ela simplesmente realiza o movimento sem recitar, há um elemento novo a ser considerado pela criança representado pelo ritmo da ladainha. E sempre que há a introdução de um elemento novo em qualquer atividade, está se torna mais complexa e mais desafiadora. Quando a criança realiza este trabalho em grupo, com outras crianças girando a corda ou pulando junto, a complexidade é ainda maior porque ela tem de coordenar o ritmo da ladainha ao seu e ainda ao do grupo, e isto representa novos ajustes motores e cognitivos. O andamento da ladainha pode ser alterado, a pedido do professor ou por iniciativa das próprias objetivos inerentes a este trabalho combinado de pular e recitar versos. No nível do domínio motor, objetiva-se o desenvolvimento da coordenação motora, da agilidade, da força e resistência localizada de pernas, da resistência cardiorrespiratória e das habilidades motoras de saltar e correr.

Com fulcro Rebello (2021), o contato da criança com os sons começa antes mesmo do nascimento, sendo os primeiros estímulos sonoros vindos da voz materna, das vozes familiares e dos sons do ambiente. Essa relação precoce com o som evolui naturalmente para um processo de musicalização, no qual as crianças incorporam músicas e ritmos em suas brincadeiras, imitando sons do cotidiano e criando uma trilha sonora para suas atividades. Essa conexão espontânea e lúdica entre som, movimento e brincadeira é essencial para a integralidade da criança.

A música contribui para diversos aspectos infantil, como o aperfeiçoamento auditivo, a organização do pensamento, a socialização e aprimoramento motor. Rebello (2021) observa que, em rodas músicas ou ao usar instrumentos de percussão, as crianças desenvolvem habilidades musicais, bem como competências sociais, como o trabalho em equipe e a empatia. As cantigas de roda, em particular, oferecem uma rica combinação de movimento, ritmo e interação, promovendo aprendizagem de forma prazerosa e inclusiva.

Além disso, os acalantos, brincos e parlendas são formas específicas de expressão musical e lúdicas que conforme Rebello (2021), contribuem de maneiras distintas para o desenvolvimento infantil. Enquanto os acalantos trazem conforto e ajudam as crianças relaxarem, os brincos e parlendas estimulam a criatividade, a coordenação motora e o uso da linguagem.

Para Rebello(2021) Através das cantigas de roda, pode-se trabalhar a coordenação motora, estimular a memória, exercitar a comunicação oral, a criatividade, o vocabulário, a socialização, o trabalho em equipe, o respeito às outras pessoas e ao meio ambiente, entre outras contribuições. A coordenação motora e a movimentação são trabalhadas pelos movimentos realizados nessas brincadeiras. Geralmente, todas as crianças participam cantando, trabalhando a oralidade e a memória. A criança pode expandir seu vocabulário, ao conhecer palavras novas presentes nas canções e treinar a criatividade na movimentação.

Como afirma Rebello (2021), ao formar um círculo de mão dadas, as crianças criam um microcosmo social. Essa dinâmica reflete a vida em sociedade, na qual o círculo pode simbolizar diferentes contextos sociais, como a família, a comunidade, a escola ou, no futuro, o

ambiente de trabalho. Esse exercício coletivo permite que as crianças pratiquem valores fundamentais como respeito mútuo, cooperação e unidade de grupo, promovendo a socialização e uma vivência prática da democracia.

Rebello (2021), destaca ainda que as brincadeiras de roda e as canções entoadas durante essas atividades oferecem um rico contato com os costumes e tradições de diferentes regiões, assim como com elementos da flora, fauna, objetos e crenças locais. Essa imersão cultural amplia o repertório das crianças, proporcionando-lhes uma conexão mais profunda com a música brasileira, em suas diversas sonoridades e ritmos. Além de enriquecer sua vivência musical, essas experiências contribuem para formar indivíduos mais conscientes e críticos em suas escolas musicais.

Ao explorar essas tradições no ambiente escolar, os educadores também fomentam o senso de pertencimento cultural, ajudando as crianças a compreenderem e valorizarem a riqueza da diversidade brasileira. Assim, as cantigas de roda se tornam uma ponte entre o passado e o presente, conectando gerações por meio da música e do brincar, e fortalecendo o desenvolvimento integral dos pequenos.

Mormente, Rebello (2021) menciona que as cantigas de roda são geralmente brincadas com movimentos corporais. Em muitas dessas canções, esses movimentos são incentivados pela própria letra da cantiga, como por exemplo: “palma, palma, palma, pé, pé, pé, roda, roda, roda caranguejo peixe é” (“Caranguejo”); “samba, samba, samba ô Lelê, samba, samba, samba, ô Lalá, samba, samba, samba ô Lelê, pisa na barra da saia” (“Samba Lelê”); “Olhai pro céu, olhai pro chão... Para todos se ajoelhar... Para todos se levantar... Para todos se sentar...” (“Carneirinho, Carneirão”).

Como destacam Manfrin et al. (2022, p.3),

o contato com diferentes sons e ritmos amplia a capacidade auditiva das crianças, sendo fundamental para a aprendizagem da leitura. Além disso, na era digital, as cantigas de roda continuam acessíveis, podendo ser resgatadas e valorizadas por meio de diferentes meios de comunicação contribuindo positivamente para o aprendizado e o conhecimento infantil.

Segundo Manfrin et al. (2022, p.3)” a linguagem musical, associada ao ato de brincar e se divertir, permite que a criança descubra o mundo ao seu redor e fortaleça os vínculos com os colegas.” Assim, é papel da escola garantir espaços adequados, tanto em sala de aula quanto ao ar livre para o desenvolvimento dessas atividades lúdicas.

No entanto, ainda há resistências por parte de alguns professores e pais, que consideram a brincadeira como algo que “atrapalha” o aprendizado. Nesse contexto, cabe à escola evidenciar os benefícios do brincar como um alicerce fundamental para o empenho integral das crianças, englobando competências sociais, emocionais e cognitivas que servirão de base ao longo da vida (MARFRIN et.al, 2022, p.3).

A música, particularmente as cantigas de roda, deve ser parte do cotidiano escolar, indo além de apresentações pontuais. Elas auxiliam as crianças a compreender ritmo, melodia, harmonia e som, incentivando o reconhecimento diferentes instrumentos musicais e explorando formas de arte. Manfrin et al. (2022, p.7) enfatizam a importância de instigar a criança a interagir com instrumentos musicais, sejam eles confeccionados a partir de sucatas, objetos caseiros ou disponibilizados pela escola, como bandinhas.

Atualmente diversos estudos que apontam que a música tem um papel importantíssimo que contribui para o desenvolvimento do cérebro, além de favorecer para o desenvolvimento da oralidade, o raciocínio matemático, a memória, o pensamento espacial e temporal, o ritmo, a destreza e a precisão de movimentos. orienta-se que a música esteja presente no dia-dia das crianças, por exemplo, por meios das cantigas, das cantigas de roda, da programação do rádio, de concertos ou espetáculos de artistas preferidos da família, entre outros.

A música está presente em diversas situações e com diferentes objetivos, pois há composições usadas para ninar, para dançar. Os países têm seus hinos, assim como as escolas e os times de futebol. Existem músicas típicas regionais. Inclusive, vemos hoje, em diversas maternidades, som ambiental nas salas de parto. (UNESCO, 2005 apud Carvalho 2023 p.3).

“A música é linguagem universal, mas com muitos dialetos, que variam de cultura para cultura, envolvendo a maneira de tocar, de cantar, de organizar os sons e de definir as notas básicas e seus intervalos.” (JEANDOT, 1997 Carvalho 2023 p.3).

A música é uma maneira de comunicação, expressão, é uma linguagem sensível do ser humano. Uma forma de entranhar, de ser e estar no mundo.

A influência comunicativa que a música move tem valor de práticas educativas e pedagógicas. A acessibilidade as várias experiências estéticas e artísticas que ela promove e contribui efetivamente para o processo de construção do indivíduo.

Atitude de autocuidado, de afeto, de amor, a música, é uma das formas de contar o mundo para que a crianças não só conheçam mais também se conheça por meio das relações que nele determina. Desse modo, expressão artística, instrumental e cultural da linguagem musical envolve o cotidiano da vida social e efetiva da criança.

CONCLUSÃO

O lúdico enquanto função educativa propicia a aprendizagem do educando, seu saber, sua compreensão de mundo e seu conhecimento. Assim, ele é um elemento essencial para o processo de ensino-aprendizagem de qualquer disciplina.

A inserção do lúdico na aprendizagem é um desafio no processo educacional, pois a falta de educadores preparados para inseri-lo na prática da sala de seus programas cria a resistência para inseri-lo na prática da sala de aula como elemento indispensável.

O lúdico pode ajudar muito na aquisição da escrita e da oralidade, pois traz descontração e entretenimento às aulas, fazendo com que as crianças se sintam mais a vontade e mais motivadas a aprender.

O lúdico no processo de ensino-aprendizagem é uma necessidade, pois leva o educando a tomar consciência de si, da realidade e a esforçar-se na busca dos conhecimentos, sem perder o prazer em aprender. Portanto, é preciso habilitar o educador para que este elemento tão necessário à formação e aprendizagem do educando pos-

sa ser inserido como aspecto indispensável no tríptico relacionamento educando-aprendizagem-educador.

A importância de o professor possuir uma boa formação voltada para o lúdico é fundamental, pois há muito tempo que o brinquedo interessa a humanidade, no entanto não existe um consenso entre os autores relativos à sua conceitualização, fato que pode ser verificado quando investigamos a sua evolução dentro do processo histórico.

O educador deve definir previamente, em funções das necessidades e dos interesses do grupo e segundo seus objetivos, qual é o espaço de tempo que o jogo irá ocupar em suas atividades, deve definir também os espaços físicos aonde esses jogos irão se desenvolver. Com base nestas informações deve-se providenciar cuidadosamente os objetivos, brinquedos ou outros materiais a serem utilizados.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, 13, Maio 2008.

ALVES, Bortolini Marines. **O lúdico no processo de aprendizagem na Educação Infantil**. [S.l.]: [s.n.], 2019. Disponível em: <https://www.isciweb.com.br/revista/1718-o-ludico-no-processo-de-aprendizagem-na-educacao-infantil>. Acesso em: 07 set. 2024.

AMEIDA, Fernanda de Souza. **Dança-relando: arte, educação e infância**. São Paulo: Summus, 2022. Disponível em: ALMEIDA, Fernanda de Souza. *Dança-relando: arte, educação e infância*. 1. ed. <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 18 nov. 2024. Acesso em: 19 nov. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino fundamental II**. [S.l.]: [s.n.], 2017. 265 p.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Referência Curricular Nacional para a Educação Infantil, Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

CAMARGO, Daiana ; DORNELLES, Leni Vieira. rincar, corpo e movimento como eixos de formação de professores de crianças pequenas. **Educar em Revista**, Curitiba, 39, 2023.

CARVALHO, Daiza Marina Borges. A utilização da Música e da dança como recursos pedagógicos na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE**, São Paulo, v. 9, n. 05, Maio 2023.

CARVALHO, Elaine Pereira da Silva. Contribuições da ludicidade para o desenvolvimento cognitivo de crianças na educação infantil, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/20556/1/EPSC19072021.pdf>. Acesso em: 06 set. 2024.

CORNETO, A.N.. A importância da ludicidade na infância e o desenvolvimento integral da criança Colloquium. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, 12, Julho 2015.

CUNHA, Edilene Batista da. A contribuição do Lúdico para a aprendizagem das crianças da Educação Infantil, Pimtibu - PB, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4188/1/EBC06022015.pdf>. Acesso em: 06 set. 2024.

FERREIRA, Eliene Pinto Costa *et al.* A importância da música na educação infantil e sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo e motor. **REEDUC - UEG**, 10, Janeiro 2024.

FERREIRA, Roseni Rodrigues; SAMPAIO, Tatiana Guimarães. O uso de fantoches no primeiro ano da Educação Infantil, 2022. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3115/3/tcc_Roseni%20Rodrigues%20Ferreira.pdf. Acesso em: 06 set. 2024.

REBELLO, Everton. A cantiga de roda como instrumento pedagógico na educação infantil. **Revista científica multidisciplinar**, 18 nov. 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/cantiga-de-roda>.

SALGADO, Roseli Helena de Souza; SOUZA, Rosilda Silvio. Metodologia e Prática do ensino de educação Infantil, Junho 2012. ISSN. Metodologia e Prática do ensino de educação Infantil. jun. de 2012.

SANTANA, Aline de Souza Viana. A importancia do Lúdico na Educação Infantil, São Mateus, 2019.

SANTOS, Denora Camilo dos. Jogos e brincadeiras na educação infantil: importância para a aprendizagem, Gama DF, 2021. Disponível em: 04.

SANTOS, Hellen Thaís dos; CHERNI, Pamela Sanabria Duartez. Aprendiz de Professora : O início da carreira na Educação Infantil, Mato Grosso do Sul, 2023. Disponível em: <http://journal.unoeste.br/index.php/ch>.

SANTOS, Isabel João Máximo Alves dos. O método expositivo e o método construtivista : Concorrentes ou alinhados ? **Faculdade de Letras - Universidade do Porto**, 2014.

SANTOS, Márcia Macêdo de Barros *et al.* Lúdico na Educação Infantil: Pontos e Contra pontos, 1, n. 1, 2023.

SILVA, Érica Jacira de Araújo. O lúdico na Educação Infantil: A dança e imaginário nas aulas de Educação Física. **Revista Científica Multidisciplinar**, 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao-fisica/danca-e-imaginario>. Acesso em: 18 nov. 2024.

SILVA, Marcia Simone Alves. uso de fantoches na educação infantil: da construção a prática de formação de leitores em sala de aula, Campina Grande , 2017.

CAPÍTULO 18

METODOLOGIAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

PEDAGOGICAL METHODOLOGIES FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Elma Brito da Costa
elmabrito73@gmail.com

RESUMO

Este artigo de cunho bibliográfico refere-se ao emprego de metodologias para a Educação Infantil a partir do trabalho realizado pelos professores. Pretende-se, com isto, incentivar aos educadores de Educação Infantil a ter uma postura pedagógica, investigadora e criativa diante de seus alunos, observando e avaliando as atividades lúdicas, considerando-as como forma de construção de conhecimento, através da imitação, gestos, sons e mais tarde representação, expressão, linguagem; podendo o educador usar a brincadeira como forma de interagir com o aluno nas diversas áreas do conhecimento. Ressalta-se a importância das instituições que trabalham com Educação Infantil oferecer as crianças condições adequadas para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras, visto a grande contribuição destas atividades para as crianças no seu processo de desenvolvimento infantil. O grande desafio da Educação Infantil é reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo, portanto todos os esforços são válidos, daí a importância de valorizar “O Brincar na Infância”. Pois bem sabemos que as atividades lúdicas são de grande importância para a aprendizagem faz com que a criança desperte o raciocínio e o gosto pelo estudar. Os jogos e as brincadeiras infantis, fator fundamental ao desenvolvimento das aptidões físicas e mentais da criança, sendo um agente facilitador para que esta estabeleça vínculos sociais com os seus semelhantes, descubra sua personalidade, aprenda a viver em sociedade e preparar-se para as funções que assumirá na idade adulta. O objetivo deste trabalho lúdico é mostrar que o conteúdo pode ser passado de uma

forma atrativo que realça e que dá sustentação para melhor qualidade daquilo que se aprende.

Palavras-chave: Metodologias. Ludicidade. Docência.

ABSTRACT

This bibliographical article refers to the use of methodologies for Early Childhood Education based on the work carried out by teachers. The aim is to encourage Early Childhood Education educators to adopt a pedagogical, investigative and creative approach towards their students, observing and evaluating playful activities, considering them as a way of constructing knowledge, through imitation, gestures, sounds and later representation, expression and language; the educator can use play as a way of interacting with the student in the various areas of knowledge. It is important to emphasize the importance of institutions that work with Early Childhood Education to offer children adequate conditions for the learning that occurs in play, given the great contribution of these activities to children in their process of child development. The great challenge of Early Childhood Education is to recognize the particular way children are and exist in the world, therefore all efforts are valid, hence the importance of valuing "Play in Childhood". We know that playful activities are very important for learning, and they help children develop their reasoning skills and a taste for studying. Children's games and play are a fundamental factor in the development of children's physical and mental abilities, and they facilitate the establishment of social bonds with their peers, the discovery of their personality, the learning to live in society and the preparation for the roles they will assume in adulthood. The objective of this playful work is to show that content can be taught in an attractive way that highlights and supports the quality of what is learned.

Keywords: Methodologies. Playfulness. Teaching.

INTRODUÇÃO

O objetivo principal desta monografia é de estudar os principais conceitos básicos da brincadeira na infância, considerando as especificidades afetivas e emocionais, sociais e cognitivas das crianças de

zero a seis anos; com o intuito de contribuir para o aprofundamento do tema “Brincar na Infância” para que os educadores em suas atividades pedagógicas, considerem: o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, integração e comunicação infantil.

Pretende-se, com isto, incentivar aos educadores de Educação Infantil a ter uma postura pedagógica, investigadora e criativa diante de seus alunos, observando e avaliando as atividades lúdicas, considerando-as como forma de construção de conhecimento, através da imitação, gestos, sons e mais tarde representação, expressão, linguagem; podendo o educador usar a brincadeira como forma de interagir com o aluno nas diversas áreas do conhecimento.

Ressalta-se a importância das instituições que trabalham com Educação Infantil oferecer as crianças condições adequadas para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras, visto a grande contribuição destas atividades para as crianças no seu processo de desenvolvimento infantil.

O grande desafio da Educação Infantil é reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo, portanto todos os esforços são válidos, daí a importância de valorizar “O Brincar na Infância”.

As atuais exigências legais sobre a implantação da Educação Infantil como parte da Educação Básica, levam a necessidade de aprofundar os estudos, as concepções, as necessidades de expansão, e, sobretudo as atividades pedagógicas que devem ser desenvolvidas nesta etapa da Educação (zero a seis anos).

Este estudo justifica-se pela reflexão que faz ao ato de brincar como forma de crescimento infantil; onde a criança estimula na inteligência, soltando sua imaginação, desenvolvendo a criatividade, no exercício de concentração, atenção e engajamento nas brincadeiras.

Procura-se definir o brincar na infância como forma da criança descobrir pouco a pouco suas próprias capacidades de apreensão e compreensão do mundo, destacando-se a socialização como noções de propriedade, relacionamento, respeito e todas as relações da vivência em grupo, o brinquedo como um meio e não um fim em si, sendo que esta relação é válida, motivadora e rica para o desenvolvimento integral da criança.

O espaço escolar apresenta questões desafiadoras o que faz como devemos aprimorar as técnicas dos jogos e brincadeiras para que venham subsidiar as ações educativas.

Nesse sentido, se faz necessário usar o lúdico como instrumento pedagógico, onde este será uma ferramenta essencial no processo da aquisição do saber. Lembrando que a criança poderá ter um desenvolvimento mais eficaz se divertindo e interagindo com os outras pessoas, manuseando materiais concretos, lidando com frustrações, obedecendo regras e atingindo metas.

A falta do lúdico na Educação Infantil, como aprendizado para o aluno e não como mero brincar, se faz necessário nas turmas de educação infantil.

Trabalhar com crianças de educação infantil de 3, 4 e 5 anos de idade é um desafio muito grande, regado à complexidade, principalmente nas escolas rurais dos municípios do Brasil. Esse espaço é onde a criança deve receber mais estímulos para desenvolver suas habilidades, tendo oportunidade de aumentar seu convívio social se bem trabalhada e assistida pela escola e família.

A EF é um nível de ensino e isto traz consequências para o perfil do profissional que atua neste campo, trazendo à tona questões que dizem respeito à mudanças na formação dos futuros profissionais da educação infantil.

É necessário que nos dias atuais que o professores da educação infantil propiciem estímulos através de atividades livres e criadoras do dia a dia da pré-escola não perdendo de vista o ser como um todo, único, essencialmente psicológico é social.

A educação através da ludicidade está distante de uma concepção de passa tempo, brincadeira, diversão superficial ela é uma ação inerente na criança e aparece sempre na forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual com o pensamento, coletivo.

Os objetivos deste artigo são: - Compreender que a criança expressa suas dificuldades e necessidades no brincar, estimular o uso do jogo na prática pedagógica.

- Apresentar estudos bibliográficos sobre a importância do brincar na infância e como a educação infantil é apresentada nos documentos oficiais.

1.METODOLOGIAS ESTRATÉGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O estatuto da criança e Adolescente (ECA) de 1990, em seus artigos 54, 55 e 57, reforça os direitos fundamentais à educação e ao desenvolvimento integral da criança. Dentre esses direitos, destacam-se: o dever do Estado de assegurar o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, o atendimento em creches e pré-escolas para crianças de zero a seis anos e a promoção de programas suplementares que garantam assistência à saúde, transporte e alimentação (Brasil, 1990 apud Rocha; Gobbi 2020). Essas diretrizes consolidam a importância de um sistema educacional que respeite as necessidades da infância e promova condições para o pleno desenvolvimento humano.

Nesse contexto, a EI emerge como uma fase essencial para o desenvolvimento integral da criança. Segundo Rocha e Gobbi (2020), frequentar instituições de Educação Infantil, como Creches e pré-escolas, proporciona às crianças a oportunidade de conviver com outras sob a orientação de profissionais especializados. Esse período é reconhecido como a “máquina propulsora da boa aprendizagem”, pois promove a assimilação de conhecimentos, bem como o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Tão importante é essa etapa que a definição de um currículo adequado para a Educação Infantil tornou-se objeto de intensos debates, uma vez que, conforme (Silva 2002 apud Rocha; Gobbi 2020), “o currículo cria e produz significados diretamente alinhados ao que somos e ao que nos tornamos”.

Procura-se definir o brincar na infância como forma da criança descobrir pouco a pouco suas próprias capacidades de apreensão e compreensão do mundo, destacando-se a socialização como noções de propriedade, relacionamento, respeito e todas as relações da vivência em grupo, o brinquedo como um meio e não um fim em si, sendo que esta relação é válida, motivadora e rica para o desenvolvimento integral da criança.

É de suma importância reconhecer o ato de brincar na infância, como forma desse desenvolvimento acontecer através da vivência de papéis na brincadeira, onde a criança tem um espaço próprio para experimentar o mundo e interiorizar uma compreensão sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos.

Diante desse cenário, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa um marco pela garantia de direitos educacionais, estabelecendo um conjunto de aprendizagens fundamentais que assegurem o desenvolvimento integral das crianças durante a Educação Básica. A BNCC busca corrigir as desigualdades históricas, promovendo uma educação de qualidade que respeite as particularidades de cada indivíduo e valorize a infância como um período de descobertas e crescimento.

A base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta para práticas pedagógicas que priorizem a construção de competências, valorizando o estudante como protagonista. Essa abordagem contraria com métodos tradicionais, que frequentemente posicionam o professor como figura central e limitam a participação ativa das crianças. Em oposição, metodologias inovadoras, como as ativas, colocam os alunos no centro do processo, incentivando-o a resolver problemas, colaborar com os colegas e refletir sobre suas aprendizagens (Da Rosa, Ghiggi e Mota, 2021).

Após reconhecer a relevância de práticas pedagógicas que respeitem a infância e promovam o desenvolvimento integral, aponta-se a dança como uma metodologia estratégica e lúdica dentro da Educação infantil. Para Silva (2019), a dança aliada à brincadeira transforma-se em uma prática educativa rica, permitindo que a criança desenvolva suas próprias expressões em um contexto que vai além da mera repetição de movimentos. Essa abordagem conecta a dança com a realidade cotidiana das crianças, utilizando temas como expressões de animais e histórias de personagens, promovendo um mundo imaginativo repleto de descobertas.

A dança também contribui para que as crianças compreendam melhor o funcionamento de seus corpos, permitindo o uso expressivo com inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade. Segundo Godoy (2007, p.7, apud Silva, 2019), essa linguagem integra e expressa

tanto o indivíduo quanto o coletivo, estimulando atenção, percepção, colaboração e solidariedade. Como atividade lúdica, oferece oportunidades para experimentação e criação, incentivando a espontaneidade.

Neste sentido Almeida (2022) menciona que “[...] é através de brincadeiras, de diversas linguagens, de seus sentimentos, de suas expressões, de gestos, de movimentos que empreendem com seus corpos em diferentes espaços que eles/as vão dando sentido à infância. Seus corpos possibilitam-lhes a experiência sensorial, sendo assim seus primeiros brinquedos. Assim, com base na tríade corpo, lúdico e imaginação, passamos a refletir sobre uma possibilidade de dançar e brincar a contação de histórias na educação infantil, no intuito de colocar em cena as infâncias e as crianças no palco de suas múltiplas linguagens, no encontro entre artes.”

A dança, enquanto metodologia de ensino, se apresenta como uma poderosa ferramenta no processo de aprendizagem, especialmente quando a criança é vista como um ser ativo e criativo. Almeida (2022) afirma que, para além da criação de coreografias, é necessário que o processo de criação em dança com a criança seja conduzido por um propósito lúdico e intencional. Ela destaca a importância de um trabalho investigativo, onde os movimentos são identificados e explorados para a composição de uma cena ou espetáculo. Esse tipo de prática possibilita o encontro entre corpo, movimento, criatividade, expressão e a diversas linguagens, permitindo que as crianças se envolvam de maneira autêntica com o processo.

O entendimento da criança como um ser social, ativo e protagonista dentro do processo de aprendizagem é essencial para que o professor perceba as suas potencialidades e saiba direcionar suas intervenções de maneira eficaz. Ao se tratar de dança, isso implica no reconhecimento do corpo como um veículo de expressão e comunicação, no qual as crianças não apenas se movem, mas também experimentam e produzem sons, gestos e emoções. Contudo, é importante ressaltar que muitas instituições educativas ainda tendem a restringir o movimento das crianças, o que pode levar a uma abordagem disciplinar, baseada na dominação e na docilização, em vez de promover a liberdade e a criatividade do corpo.

No desenvolvimento das metodologias de ensino, é essencial proporcionar à criança a oportunidade de brincar livremente, como

destaca Reais (2022), que enfatiza a importância de um espaço diário na escola destinado ao brincar, especialmente em áreas abertas como Playgrounds,

Além disso, ela ressalta a necessidade de reservar um momento específico para a brincadeira, em que os jogos de construção, como os propostos por Froebel, permitem que a criança atue no jogo simbólico, representando objetos e cenários em diferentes dimensões e escalas. A brincadeira de “faz de conta” proposta por Piaget, em que a criança assume papéis e elabora conflitos, também é essencial para a aprendizagem, permitindo à criança criar e atribuir significados aos objetos, muitas vezes distantes de suas funções originais. Vygotsky também complementa essa perspectiva, ao sugerir que a brincadeira leva a criança a atuar em um mundo imaginário, destacando o significado da brincadeira, mais do que os elementos concretos nela presentes. Para enriquecer essa experiência, é importante oferecer brinquedos e objetos que estimulem a construção como peças de montar e brinquedos do cotidiano, que ajudem a integrar noções matemáticas de forma lúdica.

Reis (2022) também sublinha que a crença pequena é essencialmente movimento e que, por meio de interação de seu corpo com o ambiente e com os outros, ela se desenvolve e adquire conhecimentos. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas na Educação Infantil precisam integrar mente e corpo, proporcionando à criança oportunidades de organizar e modificar seu espaço, localizar-se no ambiente e compreender conceitos como distância, comprimento e tamanho, além de desenvolver lateralidade.

A conscientização corporal e o deslocamento no espaço são práticas fundamentais para o desenvolvimento da criança. Através de atividades como andar de diferentes maneiras, saltar, rastejar, imitar animais ou realizar percursos com obstáculos, a criança pode explorar suas habilidades motoras e corporais, além de se familiarizar com conceitos espaciais. Esses exercícios como andar nas pontas dos pés ou pular em um pé só aprimoram o desenvolvimento físico, bem como contribuem para o aprendizado matemático ao integrar o corpo nas atividades de contagem e noções de espaço. A prática de brincadeiras como “cabo de guerra” ou “pular o Rio” também oferece momentos

ricos para as crianças aprenderem conceitos como força, direção e coordenação motora, ao mesmo tempo que se divertem.

É importante pontuar uma variedade de brincadeiras tradicionais que enriquecem o aprendizado infantil ao unir diversão e desenvolvimento. Entre elas estão jogos que estimulam habilidades motoras, como pega-pega, amarelinha, peteca, além de atividades que incentivam o raciocínio lógico e a percepção espacial, como bolinha de gude, futebol de botão e caracol riscado no chão.

Brincadeiras como telefone sem fio, lencinho atrás e queimada promovem a interação social e o trabalho em equipe, enquanto outras, como dança das cadeiras, chicotinho-queimado e coelhinho sai da toca, ajudam na coordenação motora e na percepção rítmica. Atividades com 5 marias e passa anel são ideais para desenvolver a coordenação motora fina e explorar conceitos

A inserção de conceitos matemáticos na educação infantil é essencial para o desenvolvimento cognitivo das crianças, especialmente na faixa etária de 3 à 6 anos, quando a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva por meio de experiências concretas e interativas. Segundo Reis (2022) a construção desses conhecimentos deve estar incorporada à vivência cotidiana das crianças, de modo que o vocabulário matemático seja utilizado de forma natural para solucionar e compreender situações do dia a dia. Essa abordagem permite que as crianças internalizem os conceitos matemáticos, mas também desenvolvam habilidades como a observação, comparação e classificação de grandezas e características físicas.

Entre as dimensões trabalhadas na educação infantil, destacam-se: altura, capacidade/volume, comprimento, direção/lateralidade e espessura. Cada uma dessas grandezas é abordada de forma lúdica e prática, favorecendo o aprendizado ativo e integrado.

No caso da altura, as atividades propostas incluem a comparação de alturas entre crianças ou objetos, o uso de instrumentos de medição convencionais e não convencionais (como barbante e fitas métricas) e brincadeiras como a construção de torres ou atividades com cordas e bolas. Essas práticas permitem que as crianças compreendam os conceitos de “alto” e “baixo”, além de desenvolverem habilidades de ordenar e classificar elementos.

Já na capacidade/ volume, são explorados de “cheio” e “vazio”, bem como a utilização de unidades de medidas como o litro. As atividades propostas incluem a comparação de recipientes com diferentes quantidades de líquidos, o uso de matérias visuais, como água colorida, e a introdução de noções de capacidade durante atividades cotidianas, como culinária. Essas práticas ajudam as crianças a compreenderem a relação entre tamanhos dos recipientes e a quantidade que comportam.

O comprimento é trabalhado a partir da comparação de objetos curtos e compridos, medições com unidades convencionais e não convencionais e modelagem com massinha. As crianças também são incentivadas a explorar percursos diferentes extensões, promovendo a compreensão espacial e o uso de vocabulários adequado, como “mais curto que” ou “mais comprido que”.

A direção / lateralidade é introduzida por meio de brincadeiras e jogos que envolvem movimentos e posições, como “pra cima”, “para baixo”, “direita” e “esquerda”. Atividades como “Seu mestre mandou” e brincadeiras com bolas contribuem para que as crianças compreendam diferentes direções e relações espaciais, além de desenvolverem coordenação motora e consciência corporal.

Por fim, o conceito de espessura é abordado por meio da comparação de objetos “grossos” e “finos”, utilizando matérias como, corda, lápis ou massinhas. Experiências práticas, como tentar passar objetos grossos por furos finos, também auxiliam na compreensão dessas características e na ampliação do vocabulário matemático.

Reis (2022) enfatizam que essas atividades devem ser realizadas gradativamente e adaptadas à realidade e ao interesse das crianças, garantindo que todas as grandezas sejam vivenciadas de forma significativa ao longo do período escolar. Cabe ao educador identificar as melhores oportunidades de aplicação, transformando o cotidiano em um ambiente rico para o aprendizado matemático e promovendo a integração entre o brincar e o conhecimento formal.

Essa abordagem evidenciam que essas atividades devem ser realizadas gradativamente e adaptadas à realidade e ao interesse das crianças e os conceitos matemáticos, ao criar um ambiente pedagógico que valoriza a ludicidade e o engajamento. Assim, a educação infan-

til se torna um espaço de construção de saberes, onde as crianças desenvolvem competências fundamentais para a sua formação integral.

1.3. METODOLOGIAS ESPECÍFICAS NA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na educação infantil a adoção de metodologias específicas e inovadoras é essencial para promover uma aprendizagem significativa e envolvente. A metodologia tradicional, que há muito tempo dominou as práticas pedagógicas, vem gradualmente perdendo espaço para abordagens mais dinâmicas e centradas no aluno. Entre essas novas abordagens, as metodologias ativas se destacam por colocar o aluno como protagonista de seu próprio processo de aprendizagem, estimulando o desenvolvimento de habilidades essenciais, como a autonomia e o pensamento crítico. Conforme Paiva e Santos (2021 apud LEONARDO p.6) argumentam, essa autonomia é fundamental, pois envolve um processo dialético de formação de personalidade individual, em constante interação com as relações interpessoais dentro do espaço vivencial.

Assim, ao integrar os contos de fadas em uma metodologia ativa, os educadores não só engajam crianças em um processo de aprendizagem profundo e significativo, mas também cultivam valores morais e sociais essenciais, preparando-as para os desafios futuros. Essa combinação de práticas pedagógicas com elementos narrativos tradicionais cria um ambiente de aprendizado que é ao mesmo tempo mágico e educativo, atendendo às necessidades integrais da criança.

Os contos de fadas, enquanto gênero literário, desempenham um papel significativo na educação de crianças e jovens, contribuindo para a formação de indivíduos críticos e participativos na sociedade. Segundo Kielb e Silva (2023, p.03), esses contos atuam como ferramentas essenciais para a construção do pensamento crítico ao estabelecer uma ponte entre o real e o imaginário. A literatura infantil, por meio dos contos de fadas, facilita a mediação entre o universo da criança e o mundo dos saberes, oferecendo um espaço rico para descobertas, reflexão e fruição. Essa mediação, realizada por professores

e educadores, abre um leque de possibilidades educativas que são fundamentais para o desenvolvimento de aprendizados significativos. Kraemer (2021) reforça a importância do papel do professor na criação de um ambiente que estimule a fantasia e a imaginação das crianças. O professor deve buscar despertar o encantamento, permitindo que as crianças vivenciem uma gama de emoções e conhecimentos, como sorrir, chorar, divertir-se e se espantar. Kramer sugere que a apresentação do livro deve ser feita de forma interativa, começando pela exibição do livro, folheando-o e compartilhando informações sobre a biografia do autor e o tema da obra. Este contato direto com o livro não só aproxima as crianças da leitura, mas também fomenta uma expectativa positiva em relação à leitura e ao aprendizado que ela proporciona. A aproximação com o livro, e a forma como o professor conduz essa interação, serão fundamentais para engajar os alunos no processo de leitura e na construção de uma relação afetiva com a literatura.

Na educação infantil, a dependência das crianças em relação aos seus professores é um aspecto marcante, pois os alunos ainda estão em um estágio inicial de desenvolvimento e muitas vezes se sentem inseguros quanto ao seu papel como protagonistas de sua própria aprendizagem. Esse sentimento de insegurança é natural, considerando que, até então, eles estavam habituados a receber passivamente o conhecimento, sem a necessidade de pensar de forma crítica, expor suas opiniões ou enfrentar o medo de errar. A transição para metodologias ativas de aprendizagem, que exigem uma postura mais ativa e participativa dos alunos, pode, portanto, representar um desafio significativo para eles.

Nesse contexto, o papel do professor torna-se crucial. Para que as metodologias ativas sejam realmente eficazes, é fundamental que os educadores compreendam profundamente esses métodos e os apliquem de forma consciente e planejada. Segundo Diesel, Baldez e Martins (2017, apud LEONARDO, 2022 p.9), a escolha por metodologias ativas deve refletir uma ideia clara do que o professor deseja alcançar, ou seja, que as crianças não apenas compreendam, mas também usufruam dos benefícios dessa abordagem. Se o professor não se adapta a essa nova forma de ensinar e continua a realizar as

mesmas atividades diariamente, sem considerar o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, suas aulas correm o risco de tornarem repetitivas e puramente expositivas.

As metodologias ativas de aprendizagem têm ganhado destaque na educação contemporânea por promoverem o protagonismo dos alunos e a construção de conhecimentos de forma participativa e envolvente. Uma dessas metodologias que se destaca por sua capacidade de integrar diferentes formas de expressão e desenvolver habilidades sociais é o teatro. De acordo com Santana (2011, p.26) o teatro é uma ferramenta poderosa para promover a interação social, aumentar a confiança das crianças, e incentivar o trabalho em grupo, além de cultivar uma paixão pela arte em cada criança. Ao incorporar o teatro como parte das metodologias ativas, os educadores criam um ambiente de aprendizado dinâmico e inclusivo, onde os alunos não apenas absorvem o conhecimento, mas também o vivenciam e o aplicam de maneira prática.

O teatro, ao trabalhar com diferentes formas de linguagem- corporal, verbal, plástica e escrita – oferece às crianças a oportunidade de expressar suas vivências e práticas de forma mais crítica isso permite que as crianças se tornem mais conscientes de si mesmas e do mundo ao seu redor, analisando e avaliando as consequências de suas ações de maneira eficaz. A atividade teatral espontânea, como histórias improvisadas, é uma prática que não apenas exercita a expressão verbal, mas também a disciplina corporal, elementos fundamentais para o desenvolvimento pessoal e criativo dos alunos. Nesse sentido, o teatro se alinha perfeitamente com os princípios das metodologias ativas, que valorizam a aprendizagem experiencial e a construção coletiva do conhecimento.

Ao integrar o teatro no contexto educacional, as crianças são encorajadas a explorar novas formas de comunicação e a colaborar com seus colegas, o que contribuiu para o desenvolvimento de habilidades como a confiança, o respeito e a responsabilidade. Essas competências são essenciais para a vida em sociedade e são reforçadas pela prática teatral, que exige dos alunos uma participação ativa e consciente. O teatro, portanto, não apenas complementa as metodologias ativas, mas também potencializa seus efeitos, criando um am-

biente de aprendizado onde a criança é vista como um ser integral, capaz de interagir, criticamente com o mundo ao seu redor.

A dramatização teatral é uma ferramenta educacional poderosa que impacta significativamente o desenvolvimento infantil. Segundo Santana (2011, p.47) na representação teatral, a criança é preparada para uma apresentação para um determinado público, então esta transforma-se no momento da apresentação no personagem, mas já tem maturação suficiente para saber distanciar a vida do personagem com sua realidade. Este amadurecimento permite que a criança mais velha compreenda a distinção entre a vida real e fictícia, conseguindo assim, mergulhar no personagem durante a encenação e retornar à sua própria identidade após o término. Este processo é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e emocional, pois ensina a criança a explorar diferentes perspectivas e a refletir as emoções e as ações de outros seres, sem perder de vista a sua própria realidade.

Ademais, Santana (2011, p.48) afirma que, ao instituir essa prática teatral organizada, “estamos chegando além das fronteiras do jogo dramático, que concerne especificamente à livre imaginação infantil que se sustenta na dramatização livre dos contos de fada”, os contos de fadas, com sua linguagem rica e apropriada, são ferramentas valiosas na introdução das crianças ao mundo teatral. Eles não apenas entretêm, mas também educam, “utilizam uma linguagem apropriada para o entendimento da criança, são ricos em realidade cotidiana e traduz para a criança modos de vida que constituíram no passado, mas que continuam vivos na atualidade”. (SANTANA, 2011, p.48). Rodrigues (2012, p18) descreve “o fantoche como um objeto inanimado que se torna alguém, pois, à medida que é manipulado, apropria-se de uma vida emprestada, de tal forma que a torna sua”. Esta transformação do inanimado em animado ocorre através da interação entre a criança e o fantoche, onde a imaginação e a emoção convergem para dar a personagens que, de outra forma, existiram apenas no mundo interior da criança. Este processo de personificação permite que as crianças externalizem sentimentos e pensamentos que, por medo ou vergonha, poderiam permanecer reprimidos.

O uso do fantoche como recurso pedagógico não se limita à criação de histórias ou à dramatização. Ele serve como um “primeiro

suporte” para a criança, conforme argumenta Rodrigues (2012, p.19) destacando que sua “qualidade essencial é exatamente a de não passar de um suporte”. Este suporte por sua vez, é neutro e acessível, o que permite à criança projetar nele suas emoções, como risos, medos e sonhos, sem a pressão de um confronto direto. A neutralidade do fantoche o torna um espaço seguro para a expressão, onde a criança pode explorar diferentes aspectos de sua identidade e emoções, protegida pela distância simbólica que o boneco proporciona.

Para os educadores, a utilização de fantoches oferece uma oportunidade valiosa de observar e compreender melhor o mundo interior das crianças. Ao prestar atenção na maneira como as crianças interagem com os fantoches, os educadores podem identificar medos, desejos e emoções que talvez não fossem expressos de outra forma. Como observa Rodrigues (2012, p.20), “nesta situação, cabe ao educador ter em conta os propósitos da criança, de maneira a minimizar as suas dificuldades” Portanto, o fantoche não é apenas uma ferramenta de entretenimento, mas um recurso pedagógico que pode ser utilizado para apoiar o desenvolvimento emocional e social das crianças, ajudando-as a superar desafios e a construir uma identidade saudável e resiliente.

Outro benefício significativo do uso de fantoches é a ampliação das trajetórias culturais e narrativas da criança. Ao interagir com personagens criados a partir de diferentes contextos, ela é exposta a novas ideias e valores. Conforme Rodrigues (2012, p.20) salienta, essa metodologia ajuda a “desenvolver a atenção, a observação, a imaginação, a percepção da relação entre causa e efeito, percepção do BEM e do MAL, de outros valores e o interesse por histórias e teatro.” Dessa forma, o fantoche ensina conteúdos específicos, bem como introduz a criança a questões morais e éticas, preparando-os para uma compreensão mais ampla do mundo ao seu redor.

O lúdico tem sido amplamente reconhecido com uma ferramenta pedagógica valiosa, capaz de contribuir significativamente para o desenvolvimento global das crianças. Dallabona e Mendes (2004, p.2 apud SANTANA 2019, p.19) afirmam que, por meio das atividades lúdicas, a criança adquire uma visão mais ampla e real do mundo, além de permitir que ela se expresse, critique e transforme a realidade.

Quando aplicado de forma consciente e adequada, a lúdica melhora a qualidade do ensino, além de contribuir para a formação crítica dos educandos, a redefinição de valores e a melhoria das relações sociais.

Além disso, o lúdico se manifesta de diversas formas ao longo da história, sendo os jogos uma de suas expressões mais duradouras. Teixeira (2018) observa que o termo “jogo” carrega diferentes significados, variando conforme o contexto cultural e histórico. Na tradição ocidental, por exemplo os jogos têm sido fundamentais para o desenvolvimento infantil, permitindo que as crianças não apenas aprendam habilidades motoras e cognitivas, mas também se socializem e expressem sua criatividade.

Com o passar do tempo, a evolução tecnológica trouxe formas de brincar e aprender. Carneiro (2012 apud TEIXEIRA 2018) destaca o papel crescente dos dispositivos eletrônicos no cotidiano das crianças, como celulares e tablets, esses instrumentos, muitas vezes usados para distrair ou acalmar as crianças, também têm um potencial para promover novas formas de interação lúdica, como jogos digitais que conectam crianças de diferentes partes do mundo, permitindo a troca cultural e o aprendizado de novos idiomas.

Contudo, como observado por Moran (2000 apud Teixeira 2018), é crucial que o uso dessas novas tecnologias no ambiente escolar seja bem planejado e orientado por objetivos pedagógicos claros. Moran destaca a produção de vídeos como um exemplo de atividade lúdica moderna que engaja tanto crianças quanto adultos. Ao produzir vídeos, os alunos têm a oportunidade de explorar sua criatividade, colaborar com colegas e integrar diferentes formas de expressão, promovendo uma aprendizagem significativa.

A função do professor na criação de ambientes educativos é central, conforme observado por Almeida (2003 apud Santos 2021), que destaca que o material pedagógico só adquire sentido quando humanizado e inserido no processo de aprendizagem. Um espaço rico em recursos pode ser estéril se o professor não souber utilizá-lo de maneira significativa. Por outro lado, até um ambiente com poucos recursos pode se tornar um cenário de ricas jornadas educativas, desde que o professor integre esses materiais à busca pelo conhecimento.

A criatividade infantil é uma característica natural que, quando estimulada, pode gerar resultados extraordinários ao longo da vida. Ao brincar com massinha de modelar, a criança tem a oportunidade de explorar seu próprio universo imaginativo. Esse material permite que as ideias abstratas ganhem forma concreta, proporcionando uma proficiência sensorial única e imersiva. Diferente de outras atividades, a modelagem oferece uma liberdade sem igual, pois a criança pode criar o que quiser, sem seguir regras ou padrões pré-estabelecidos. Nesse processo, ela aprende a expressar seus sentimentos e pensamentos, além de explorar novas formas e texturas, dando asas à sua imaginação.

A capacidade de criar figuras, animais, pessoas ou objetos a partir de um bloco de massinha é uma maneira poderosa de desenvolver o pensamento criativo e crítico. Isso também estimula a solução de problemas, já que a criança precisa imaginar como transformar a massa em algo que se assemelhe ao que está em sua mente. Esse processo de experimentação e tentativa e erro é vital para fortalecer sua capacidade de inovação e adaptação a diferentes situações.

O movimento das mãos e dos dedos é essencial para o desenvolvimento da motricidade fina. Quando as crianças manuseiam a massinha de modelar, elas exercitam habilidades motoras finas que serão fundamentais em atividades futuras, como a escrita e o uso de ferramentas. A pressão aplicada nos dedos ao moldar, enrolar, amassar e cortar a massinha ajuda a fortalecer os músculos das mãos e aumentar a coordenação motora.

Essa prática é especialmente benéfica para as crianças que estão preparando para entrar no mundo da alfabetização. A força e a destreza adquiridas através dessas brincadeiras facilitarão o aprendizado da escrita e outras atividades que exigem controle motor preciso, como desenhar e pintar. A repetição desses movimentos também contribuiu para a agilidade manual, tornando as crianças mais seguras e confiantes em suas habilidades motoras.

Além de estimular a criatividade e as habilidades motoras, a massinha de modelar é uma ferramenta eficiente para ensinar noções de proporção e tamanho. Ao criar figuras, as crianças começam a perceber as diferenças de volume, largura e altura dos objetos. Elas aprendem, por exemplo, que uma bola grande precisa de mais massi-

nha que uma pequena, ou que para criar um boneco equilibrado, o tamanho dos membros deve ser proporcional ao corpo.

Essa compreensão básica de proporções será essencial para o desenvolvimento do raciocínio lógico no futuro. As crianças começam a entender, de maneira intuitiva, relações espaciais e comparações entre tamanhos, o que ajuda na construção de habilidades cognitivas relacionadas à geometria e à resolução de problemas.

Brincar com massinha é uma atividade que exige paciência e concentração. Ao tentar reproduzir uma figura específica ou explorar diferentes formas, as crianças tendem a se envolver profundamente na tarefa. Esse foco dura por períodos prolongados, o que é particularmente benéfico para o desenvolvimento da capacidade de concentração em crianças pequenas. Elas aprendem a focar em um único objetivo, sem distrações, e a trabalhar em etapas até alcançarem o resultado desejado.

CONCLUSÃO

Entretanto, enfrentar o arraigado método expositivo, como destacado por Pereira (2019, p.23), é um grande desafio, já que muitos ainda acreditam que essa prática garante a eficácia do ensino. O autor enfatiza que as metodologias tradicionais e ativas devem complementar, pois ambas possuem lacunas que se trabalhadas em conjunto, podem proporcionar uma aprendizagem mais rica e transformadora. (Pereira 2019, p.24)

Os jogos ajudam as crianças a explorar suas habilidades e limitações, organizar suas ideias e alcançar uma maior independência cognitiva. Portanto, os jogos de tabuleiro, mesmo que preferidos, ainda têm um papel importante no ambiente escolar e podem ser incorporados de maneira criativa e eficiente para enriquecer o processo educativo.

Ficou comprovado que a educação ocorre dentro de uma nova realidade e em um contexto social, político e econômico renovado, a variedade de maneiras pelas quais o lúdico se expressa é vasta. Isso inclui aulas transmitidas ao vivo ou gravadas, que podem ser editadas e compartilhadas, visando oferecer uma experiência mais rica e de qualidade superior. Os indivíduos, que já enfrentam diversas dificulda-

des, precisam lidar ainda com os desafios impostos por uma pandemia, que trouxe não apenas um obstáculo compreensível, mas também uma oportunidade de aprendizado. Essa experiência pode, sem dúvida, servir como um ponto de partida importante para o futuro, tanto nos estudos quanto em atividades profissionais mais adiante.

Nosso objetivo não é exaurir a discussão sobre o lúdico, considerando a sua vasta estrutura e complexidade. Buscamos, na medida do possível, favorecer a conexão e oferecer uma melhor compreensão das diversas realidades que encontramos ao longo de nossas vidas. Sentimos a necessidade de criar este capítulo especialmente para contextualizar um fenômeno de alcance global, que gerou uma série de impactos, afetando também o setor educacional, que precisou se adaptar como muitos outros setores.

Sampieri e Mendoza (2008) enfatiza que na verdade, não existe um processo misto, o fato é que em um estudo híbrido estão presentes diversos processos. As etapas nas quais o enfoque quantitativo e qualitativo costuma ser integrados são fundamentalmente na formulação do problema, no desenho de pesquisa, na amostragem, na coleta dos dados, nos procedimentos de análises de dados e/ ou na interpretação dos dados (resultados). Os educadores também mencionaram, em sua maioria, a importância de integrar o lúdico nas práxis pedagógicas, considerando que esta é uma fase que pode despertar interesses por meio de elementos que chamem a atenção. Isso torna o processo de ensino e aprendizagem agradáveis, potencializando habilidades que muitas vezes permanecem ocultas em aulas que se concentram apenas em cálculos no quadro e exercícios a serem resolvidos

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, 13, Maio 2008.

ALFAIA, Debora da Cunha; RIBEIRO, Maria Edilene; GOMES, Elisa de Nazaré. Formação continuada de professores: entrelacando Saberes e Práticas Inovadoras, Castanhal - PA, 2013.

ALVES, Bortolini Marines. **O lúdico no processo de aprendizagem na Educação Infantil**. [S.l.]: [s.n.], 2019. Disponível em: <https://www.isciweb.com.br/revista/1718-o-ludico-no-processo-de-aprendizagem-na-educacao-infantil>. Acesso em: 07 set. 2024.

ANASTÁCIO, Geórgia Izabella Vilarinhos Nunes. Brincar com modelagem e crianças de 4 e 5 anos : desafios e conquistas, Belo Horizonte , 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/48415/1/Brincar%20com%20modelagem%20e%20crian%C3%A7as%20de%204%20e%205%20anos%20desafios%20e%20conquistas.pdf>. Acesso em: 05 set. 2024.

ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de; SILVA, Maria Cristina Mesquita da. atividades baseadas em projetos e problemas na Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular. **Revista Metodologias e Aprendizados**, 6, 2023. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0003-0758-1146>.

ARAÚJO, Nádia da Silva. Movimento corporal na Educação infantil: Análises e Perspectiva, Salvador , 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32391/1/N%C3%81DIA%20DA%20SILVA%20ARA%C3%9AJO.PDF>. Acesso em: 06 set. 2024.

BORGE, Tiago Silva; ALENCAR, Gidélia. Metodologias Ativas na Promoção da Formação Crítica do Estudante: O uso de metodologias ativas como recursos didáticos na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, julho 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino fundamental II**. [S.l.]: [s.n.], 2017. 265 p.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Referência Curricular Nacional para a Educação Infantil, Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

CARVALHO, Elaine Pereira da Silva. Contribuições da ludicidade para o desenvolvimento cognitivo de crianças na educação infantil, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/20556/1/EPSC19072021.pdf>. Acesso em: 06 set. 2024.

CASTRO, Ryan Oliveira de. **Desenvolvimento de um alfabeto móvel interativo para auxiliar a alfabetização na educação infantil e ensi-**

no fundamental I. Cachoeiro de Itapemirim: [s.n.], 2021. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/768/TCC_RYAN_OLIVEIRA_DE_CASTRO_FINAL_V3.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 09 set. 2024.

CAUDAS, Antonia Evelin M. de S.; ROCHA, Maria Carolina S.; BESSA, Sônia. O trabalho com artes visuais na Educação Infantil, Goiás, Novembro 2016.

CHIZZOTTI, A.. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais, Petrópolis, n. 5ª, 2013.

CORNETO, A.N.. A importância da ludicidade na infância e o desenvolvimento integral da criança Colloquium. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, 12, Julho 2015.

COSTA, Gercimar Martins Cabral. Metodologias ativas : métodos e práticas para o século XXI., Quirinópolis, 2020.

CUNHA, Edilene Batista da. A contribuição do Lúdico para a aprendizagem das crianças da Educação Infantil, Pimtibu - PB, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4188/1/EBC06022015.pdf>. Acesso em: 06 set. 2024.

LIMA, Sílvia Elaine Almeida. A formação do professor da educação infantil e o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos de idade, Pergaminho, dezembro 2014.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos; TORRES, Jean Carlos de Sousa. A arte da colagem na formação docente e na cena pedagógica com crianças, União da Vitória, 21, n. 1, Março 2023. 176-187.

MOREIRA, Andreia Aparecida Silva. Metodologias ativas na Educação Infantil : um estudo sobre a formação continuada de professores durante a pandemia. **Revista Científica Multidisciplinar**, 2024. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/metodologias-ativas-na-educacao>. Acesso em: 18 nov. 2024.

PAIVA, Maria Aparecida Ferreira de; SANTOS, Andréa Rizzo dos. A utilização do alfabeto móvel organizado por crianças com TEA. **Revista Teias**, 24, 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v24n72/1982-0305-teias-24-72-0181.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2024.

PAQUETE, Mariana Santos Marques. A motricidade, o desenvolvimento e as aprendizagens na criança, Ponta Delgada, 2022. Disponível em: https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/6758/1/Dissert-Mestrado_Mariana%20Santos%20Marques%20Paquete.pdf. Acesso em: 17 nov. 2024.

REBELLO, Everton. A cantiga de roda como instrumento pedagógico na educação infantil. **Revista científica multidisciplinar**, 18 nov. 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/cantiga-de-roda>.

SALGADO, Roseli Helena de Souza; SOUZA, Rosilda Silvio. Metodologia e Prática do ensino de educação Infantil, Junho 2012. ISSN. Metodologia e Prática do ensino de educação Infantil. jun. de 2012.

SANT'ANNA, Maria Madalena Moraes *et al.* Desafios dos professores na mediação das brincadeiras de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil, 31, n. 2, 2018. 100-114. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/374/37457955013/html/>. Acesso em: 10 set. 2024.

SANTANA, Aline de Souza Viana. A importância do Lúdico na Educação Infantil, São Mateus, 2019.

SANTOS, Isabel João Máximo Alves dos. O método expositivo e o método construtivista : Concorrentes ou alinhados ? **Faculdade de Letras - Universidade do Porto**, 2014.

SANTOS, Livia Sales dos; TELES, Fabrícia Pereira. estratégias pedagógicas na Educação Infantil no contexto de ensino remoto em uma escola da rede municipal de Parnaíba/PI, 01 ago. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/29/estrategias-pedagogicas-na-educacao-infantil-no-contexto-de-ensino-remoto-em-uma-escola-da-rede-municipal-de-parnaibapi>. Acesso em: 10 set. 2024.

SANTOS, Márcia Macêdo de Barros *et al.* Lúdico na Educação Infantil : Pontos e Contra pontos, 1, n. 1, 2023.

SILVA, Érica Jacira de Araújo. O lúdico na Educação Infantil: A dança e imaginário nas aulas de Educação Física. **Revista Científica Multidisciplinar**, 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao-fisica/danca-e-imaginario>. Acesso em: 18 nov. 2024.

SILVA, Raissa Mikaelly Souza da; MORAIS, Erika Laize Bezerra de. A criação de jogos de tabuleiro para desenvolver habilidades e competências, 2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA109_ID2899_30092021234148.pdf. Acesso em: 06 set. 2024.

CAPÍTULO 19

MONITORIA NO SERTÃO: EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM PSICOLOGIA SOCIAL NA UFC SOBRAL E OS CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

TEACHING ASSISTANTSHIP IN THE SERTÃO: FORMATIVE EXPERIENCE IN SOCIAL PSYCHOLOGY AT UFC SOBRAL AND PATHWAYS TO A TRANSFORMATIVE EDUCATION

Eduardo Tales da Costa

Universidade Federal do Ceará

Sobral - Ceará

<https://orcid.org/0009-0009-3248-3098>

eduardojm199@gmail.com

Juliana Maria do Nascimento Mota

Universidade Federal do Ceará

Sobral - Ceará

<https://orcid.org/0000-0002-5581-7996>

julianamemota@gmail.com

RESUMO

Partindo de uma vivência no contexto acadêmico, este artigo tem como objetivo relatar e analisar criticamente a experiência de monitoria voluntária nas disciplinas de Psicologia Social I e II, no curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará – Campus Sobral, destacando suas contribuições para a formação crítica, ética e política dos discentes em uma universidade pública interiorizada. Trata-se de um relato de experiência, de caráter descritivo e reflexivo. Como fontes, foram utilizados os planos de ensino e os registros das atividades desenvolvidas nos semestres de 2024.2 e 2025.1, além do Plano Político Pedagógico das disciplinas. A sistematização baseou-se em um resumo enviado para a ABRAPSO 2025, aqui ampliado. A monitoria proporcionou o desenvolvimento de competências didáticas, a mediação de debates e a articulação

entre teoria e prática, promovendo o engajamento com questões sociais centrais à Psicologia Social. Também revelou desafios como a limitação de recursos pedagógicos e a falta de políticas institucionais voltadas à formação de monitores. Conclui-se que a monitoria se configura como um espaço formativo relevante, contribuindo para a iniciação à docência e para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a democratização do ensino superior e a transformação social.

Palavras-chave: Monitoria acadêmica; Psicologia Social; Formação crítica; Educação superior interiorizada; Práticas pedagógicas

ABSTRACT

Based on an academic experience, this article aims to report and critically analyze a voluntary teaching assistantship in the disciplines of Social Psychology I and II in the Psychology program at the Federal University of Ceará – Sobral Campus. It highlights the contributions of this experience to the critical, ethical, and political education of students in a public university located in the interior of the country. The research adopts a qualitative, descriptive, and reflective approach, grounded in the experience report method. Sources included course syllabi and records of activities developed during the 2024.2 and 2025.1 semesters. The systematization was based on an abstract accepted for ABRAPSO 2025, theoretically expanded in this article. The assistantship provided opportunities for developing teaching skills, mediating debates, and articulating theory and practice, fostering student engagement with core social issues in Social Psychology. It also revealed challenges such as limited pedagogical resources and the absence of institutional policies for training monitors. It is concluded that the assistantship serves as a meaningful educational space, contributing to teaching initiation and the construction of pedagogical practices committed to the democratization of higher education and social transformation.

Keywords :Academic teaching assistantship; Social Psychology; Critical education; Decentralized higher education; Pedagogical practices.

1. Introdução

Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universi-

dades Federais (Reuni) constituiu-se como um marco estruturante na história da educação superior pública no Brasil (BRASIL, 2007). A proposta do programa não se limitava à simples ampliação do número de vagas nas universidades federais; visava também a reconfiguração do papel dessas instituições a partir de quatro eixos principais: expansão do acesso, reestruturação curricular, renovação pedagógica e fortalecimento do compromisso social. Por meio dessas diretrizes, o Reuni provocou transformações significativas no cenário acadêmico, especialmente ao articular políticas de inclusão com projetos de descentralização territorial do ensino superior.

Entre os diversos desdobramentos dessa política, destaca-se o fortalecimento de iniciativas como as monitorias acadêmicas, que passaram a assumir papel estratégico na formação de estudantes de graduação. Ao promoverem a integração entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento de competências pedagógicas, as monitorias contribuíram diretamente para o aperfeiçoamento do processo formativo (MARTINS & PEREIRA, 2025). Nesse sentido, compreende-se o Reuni como uma das principais iniciativas de democratização do ensino superior no Brasil, uma vez que possibilitou não apenas a ampliação da infraestrutura universitária, mas também o surgimento de novas unidades acadêmicas em regiões periféricas, historicamente alijadas do circuito tradicional da educação superior.

Conforme argumenta Bizerril (2018) e Magalhães e Real (2018), o programa priorizou municípios com alta densidade populacional e baixos indicadores socioeconômicos, revelando um compromisso inequívoco com a equidade territorial e com a justiça social no âmbito da política educacional. A escolha dos territórios beneficiados baseou-se em critérios técnicos que levaram em conta a ausência de instituições federais em determinadas microrregiões, bem como o número de habitantes. Assim, cidades do interior com mais de 50 mil moradores passaram a figurar como espaços estratégicos para a instalação de novos campi, numa tentativa de descentralizar a oferta de ensino superior e estimular o desenvolvimento regional de forma sustentável.

Como consequência, diversas regiões brasileiras passaram a integrar a nova geografia do ensino superior federal, com destaque para o agreste e o semiárido nordestino, o recôncavo baiano e as zo-

nas fronteiras do sul do país (BIZERRIL, 2020). Nesses territórios, a criação de novos campi universitários não apenas ampliou o número de vagas e cursos disponíveis, mas também fomentou a economia local, valorizou as culturas regionais e elevou os índices de escolarização da população (ANDRIOLA & SULIANO, 2015). A interiorização, nesse contexto, mostrou-se como um vetor de transformação social, evidenciando o potencial das universidades como agentes de inclusão, mobilidade e cidadania.

Nesse panorama, o município de Sobral, situado no interior do estado do Ceará, configura-se como exemplo expressivo do processo de interiorização promovido pelo Reuni. A implantação do campus da Universidade Federal do Ceará (UFC) em Sobral traduziu-se em uma estratégia eficaz para ampliar o acesso à educação superior pública em uma região marcada por desigualdades históricas e carência de oportunidades formativas. Desde sua instalação, a UFC em Sobral tem desempenhado papel central na formação de profissionais qualificados, na produção de conhecimento e na dinamização das esferas cultural, econômica e científica do norte cearense (ANDRIOLA & SULIANO, 2015). Ao atrair estudantes de diversos municípios vizinhos, consolidou-se como polo regional de educação, reforçando os impactos positivos da política de descentralização do ensino superior.

Diante desse contexto, justifica-se o presente trabalho pela relevância de relatar a experiência acadêmica de um estudante de graduação em Psicologia em uma universidade interiorizada, uma vez que tal vivência expressa, de modo concreto, os efeitos das políticas públicas de democratização e interiorização do ensino superior. O relato, ao evidenciar desafios e conquistas vivenciados no processo formativo, contribui para a análise crítica das dinâmicas educacionais em contextos regionalmente desfavorecidos, oferecendo subsídios importantes para a formulação e o aprimoramento de políticas educacionais mais equitativas.

Além disso, a trajetória acadêmica do discente evidencia o papel das universidades interiorizadas como promotoras do desenvolvimento humano e social. Dessa maneira, a inserção no ensino superior, para estudantes oriundos de contextos periféricos, representa uma ruptura significativa com ciclos de exclusão histórica, permitindo

a construção de projetos de vida orientados pela autonomia, pelo pensamento crítico e pelo engajamento social (LIMA JUNIOR, 2020). Nesse sentido, o presente relato adensa a compreensão de que o processo formativo vai além da aquisição de conteúdos técnicos, incorporando dimensões afetivas, políticas e territoriais que atravessam a formação de sujeitos comprometidos com a transformação da realidade.

Sob esse viés, na perspectiva de Silvia Lane (1984), importante filósofa e precursora da Psicologia Social no Brasil, toda psicologia seria uma psicologia social em decorrência de sua especificidade histórico-cultural inerente ao ser humano. Assim, a atuação prática junto às disciplinas de Psicologia Social I e II, no campus da UFC em Sobral, permitiu uma vivência concreta da interface entre os saberes teóricos e os processos grupais e institucionais, revelando a centralidade das dinâmicas sociais na constituição das subjetividades, estabelecendo uma construção do conhecimento pautada nas trocas reais e no próprio campo de estudo, a universidade. A sala de aula, nesse sentido, transformou-se em espaço de experimentação crítica, onde os conteúdos da disciplina se materializaram em práticas de escuta, mediação e intervenção.

Nesse contexto, o presente artigo tem por objetivo relatar a experiência de monitoria voluntária em Psicologia Social vivenciada entre os semestres de 2024.2 e 2025.1 por um estudante de graduação em Psicologia da UFC – Campus Sobral. Para além do registro descritivo, busca-se discutir as contribuições da monitoria para a formação acadêmica, ética e política dos discentes, bem como refletir sobre os efeitos subjetivos da vivência universitária em uma instituição pública interiorizada. Ao articular os eixos da experiência individual com os marcos institucionais e sociais mais amplos, pretende-se demonstrar como a universidade, enquanto espaço de formação crítica, pode constituir-se em lugar de resistência, transformação e compromisso social.

2. Procedimentos Metodológicos, Relato de Experiências e Discussões

Este trabalho insere-se no escopo de uma abordagem qualitativa, com caráter descritivo e reflexivo, tendo como principal objetivo

analisar as contribuições da experiência de monitoria na disciplina de Psicologia Social para a formação crítica, ética e socialmente comprometida de estudantes do curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará – Campus Sobral. Ressalta-se que este campus, fruto do processo de interiorização do ensino superior público promovido pelo Programa Reuni, é reconhecido nacionalmente pela excelência de seu curso, que obteve nota máxima (5) no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), indicador que atesta a qualidade de sua formação acadêmica.

O presente trabalho tem origem na sistematização de um resumo previamente construído para publicação nos Anais da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), edição de 2025, vinculado ao Grupo de Trabalho (GT) “Psicologia Social e Educação”. A ampliação do resumo em formato de artigo permitiu uma abordagem mais aprofundada e teoricamente fundamentada da experiência relatada, contribuindo para o campo da formação universitária e das práticas de ensino em Psicologia. A metodologia adotada ancora-se na perspectiva do relato de experiência como dispositivo de construção de conhecimento, especialmente no campo das ciências humanas e sociais, ao valorizar o vivido como fonte legítima de reflexão crítica e produção epistemológica.

A coleta e análise das informações foram realizadas por meio da análise documental dos planos de ensino das disciplinas de Psicologia Social I e II, referentes aos semestres em que a monitoria foi desenvolvida (2024.2 e 2025.1), também foi levado em consideração o projeto político pedagógico da disciplina. Ademais, foram consideradas as atividades práticas executadas pelo monitor, em constante diálogo com as inquietações pedagógicas e orientações da docente responsável. A análise documental, nesse contexto, é compreendida não apenas como descrição de registros oficiais, mas como um processo interpretativo que permite acessar os sentidos atribuídos à prática pedagógica. Conforme discutem Martins e Pereira (2021), o documento, enquanto testemunho que permanece, é simultaneamente expressão e resultado de múltiplas forças que atravessam a constituição das práticas educativas.

O tratamento dos dados seguiu uma lógica interpretativa, buscando articular as experiências concretas com os objetivos formativos

da monitoria, conforme previstos no projeto pedagógico do curso. Assim, foram consideradas, como eixos analíticos, a contextualização da experiência, a descrição das atividades desenvolvidas, a identificação das contribuições da monitoria para o desenvolvimento do pensamento crítico, do engajamento social e da articulação entre teoria e prática. Por fim, são discutidos os desafios enfrentados no exercício da monitoria e as potencialidades da experiência como prática de educação transformadora.

A presente investigação respeita os princípios éticos da pesquisa, garantindo o anonimato e a confidencialidade das informações coletadas, ainda que o relato derive de uma experiência individual. Ressalta-se, por fim, que a proposta está alinhada à perspectiva de uma Psicologia comprometida com os desafios contemporâneos, especialmente aqueles relacionados às desigualdades sociais, à precarização da vida e à urgência de práticas educativas mais dialógicas e emancipatórias. Nesse sentido, a experiência de monitoria relatada constitui-se como parte fundamental da formação acadêmica e política dos estudantes, promovendo a construção de uma práxis crítica no interior da universidade pública.

Relato de Experiência

A experiência de monitoria voluntária nas disciplinas de Psicologia Social I e II, vinculadas ao curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará – Campus Sobral, constituiu-se como um processo profundamente formativo, marcado por intenso envolvimento com as práticas pedagógicas do ensino superior. Motivado por um interesse genuíno nas temáticas da disciplina e pela possibilidade de vivenciar a dimensão docente da universidade, atuei de forma próxima à professora responsável, participando ativamente do planejamento, execução e acompanhamento das atividades didáticas. Essa vivência proporcionou uma visão ampliada sobre os desafios e as potencialidades da docência no contexto universitário, especialmente no campo da Psicologia Social, área que se dedica à análise crítica das relações entre sujeito e sociedade, enfatizando os condicionantes históricos, políticos e culturais da experiência humana.

Dentre as atividades desempenhadas, destacaram-se o acompanhamento sistemático das aulas, a organização do cronograma e dos materiais de leitura e avaliação, bem como a mediação de debates em sala. A monitoria revelou-se, assim, um espaço privilegiado para o desenvolvimento de competências importantes à formação universitária, tais como a escuta ativa, a articulação teórico-prática, a gestão de grupos e a mediação de conflitos. Ao assumir uma postura colaborativa junto aos discentes, foi possível contribuir para a construção de um ambiente de aprendizagem democrático, horizontal e acolhedor, que valoriza a diversidade de vozes e saberes. Essa experiência não apenas reforçou minha inserção na vida acadêmica, como também consolidou meu desejo de atuar futuramente no campo da docência universitária, entendida como prática ético-política comprometida com a transformação social.

Entre os momentos mais significativos da experiência, destaca-se a mediação de uma aula dedicada ao pensamento de Frantz Fanon. O texto selecionado para discussão abordava os efeitos psíquicos da colonização e a constituição da subjetividade em contextos de opressão racial. Na ocasião, preparei uma exposição que contextualizou a obra do autor em diálogo com os fundamentos da Psicologia Social, evidenciando seu compromisso com a descolonização do saber e com a denúncia dos impactos subjetivos do racismo estrutural. A aula suscitou um debate potente entre os estudantes, promovendo reflexões críticas acerca das heranças coloniais ainda presentes nas instituições, nas relações interpessoais e nas práticas sociais. Esse momento evidenciou o potencial pedagógico da monitoria como espaço de provocação intelectual e de ampliação da consciência crítica.

Além disso, a experiência de monitoria permitiu observar como os conteúdos abordados em sala dialogavam diretamente com os atravessamentos ético-políticos da produção de subjetividades e da saúde mental em contextos educacionais. A Psicologia Social, nesse cenário, contribui não apenas para a análise crítica das estruturas sociais, mas também para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às realidades vividas pelos estudantes, especialmente aqueles oriundos de contextos periféricos. A escuta dessas vivências, somada à valorização dos saberes comunitários e subalternizados, possibilita

o reconhecimento da universidade como espaço de resistência e reinvenção, no qual o conhecimento é construído a partir da pluralidade de experiências e não apenas do saber técnico-científico tradicional.

Contudo, apesar das inúmeras potencialidades, o processo de monitoria também evidenciou desafios e tensões. Em determinados momentos, foi perceptível uma certa desmotivação por parte de alguns estudantes diante das propostas de reflexão crítica, o que dificultava o aprofundamento dos debates em sala. Ademais, questões estruturais, como a limitação de recursos pedagógicos e a rigidez dos formatos avaliativos, restringiam a adoção de metodologias mais inovadoras e participativas. Esses obstáculos, embora presentes, funcionaram como disparadores de reflexões importantes sobre os limites institucionais da prática docente e a necessidade de contínuo aprimoramento das estratégias formativas na universidade pública.

De modo geral, a monitoria constituiu-se como uma experiência profundamente enriquecedora em minha trajetória acadêmica. Para além do apoio técnico e logístico à disciplina, ela possibilitou a vivência concreta da articulação entre teoria e prática, contribuindo para o fortalecimento de uma postura ética, crítica e reflexiva diante dos desafios do ensino e da construção coletiva do conhecimento. A experiência reafirmou meu compromisso, enquanto futuro psicólogo, com uma Psicologia Social implicada nas transformações sociais e com uma universidade que seja, de fato, espaço de diálogo, emancipação e democratização do saber.

Discussões

Em decorrência da experiência vivenciada, foi possível realizar uma imersão significativa nos processos pedagógicos que atravessam o ensino superior, evidenciando a monitoria como um espaço privilegiado de formação docente inicial. Tal vivência permitiu compreender que a docência universitária vai muito além da mera transmissão de conteúdos; trata-se de uma prática complexa, que envolve a mediação de saberes, a escuta posicionada, a sensibilidade para o diálogo com a diversidade e a construção coletiva de ambientes de aprendizagem democráticos e colaborativos. Nesse sentido, diversos estudos

apontam que a participação em programas de monitoria contribui diretamente para o desenvolvimento de habilidades didáticas, metodológicas e interpessoais, consideradas fundamentais para uma atuação docente ética, crítica e eficaz (FRISON, 2016).

A partir dessa perspectiva, a monitoria revelou-se também como um potente dispositivo de aproximação entre estudantes e docentes, promovendo relações mais horizontais e dialógicas no processo de ensino-aprendizagem. A interação constante com a professora orientadora e com os colegas de curso possibilitou a construção de um espaço coletivo de troca de saberes, afetos e experiências, o que favoreceu o desenvolvimento de uma verdadeira comunidade de prática (TEÓFILO & DIAS, 2009). Essa aproximação entre os diversos atores do processo educativo reforça o entendimento da aprendizagem como um fenômeno relacional e situado, essencial para o fortalecimento de vínculos pedagógicos e do compromisso ético-político com a formação crítica dos futuros profissionais.

Nesse delineamento, a partir da perspectiva teórica de bell hooks (2017), especialmente no que tange à concepção do ensino como um ato de transgressão, é possível aprofundar a análise da experiência de monitoria em Psicologia Social. A autora defende que ingressar em sala de aula com a intenção de compartilhar o desejo de estimular o entusiasmo configura um gesto que ultrapassa os limites das práticas pedagógicas convencionais. Nesse sentido, a monitoria, ao propor metodologias que favorecem a escuta ativa, o diálogo horizontal e o engajamento crítico dos discentes, se distancia de um modelo instrucionista e rígido, reiterando a importância de práticas educativas que priorizem a construção coletiva do conhecimento.

Ademais, conforme enfatiza hooks (2017), não é possível gerar entusiasmo sob a lógica de esquemas didáticos fixos e absolutistas. A vivência na monitoria permitiu verificar, na prática, que o processo de ensino-aprendizagem demanda flexibilidade, criatividade e sensibilidade às especificidades do contexto e às subjetividades dos estudantes. A inserção de estratégias didáticas dinâmicas, tais como rodas de conversa, análises de vivências e articulações teóricas a partir da realidade dos discentes, demonstrou-se eficaz na promoção de um ambiente mais participativo e afetivo, contribuindo para a supera-

ção da passividade historicamente atribuída aos estudantes no processo educativo.

Por conseguinte, ao compreendermos o ensino como um ato de transgressão, conforme proposto por hooks (2017), somos convocados a repensar as relações de poder na sala de aula, bem como os papéis tradicionalmente atribuídos a docentes, monitores e discentes. A monitoria, nesse contexto, revela-se não apenas como uma função auxiliar, mas como um espaço formativo privilegiado, onde se articulam práticas pedagógicas contra-hegemônicas que visam à emancipação crítica.

Por conseguinte, a monitoria fomentou uma formação posicionada e política, afinada com os princípios epistemológicos da Psicologia Social, ao permitir o contato com temas socialmente relevantes e eticamente desafiadores. A mediação de discussões sobre racismo, gênero, colonialidade e identidade revelou-se particularmente significativa, na medida em que possibilitou a articulação entre os conteúdos teóricos e as implicações concretas da exclusão social na constituição dos sujeitos. Essa abordagem crítica está em consonância com a noção de validade psicopolítica, que preconiza a importância de práticas voltadas para a promoção do bem-estar, da resistência à opressão e da libertação nos âmbitos pessoal, relacional e coletivo (MACHADO *et al.*, 2024).

Nesse contexto, destaca-se também a importância de considerar, no campo da formação em Psicologia, os atravessamentos ético-políticos que incidem diretamente sobre os processos de subjetivação e de saúde mental no ambiente universitário. A produção de conhecimento, longe de ocorrer em abstrato, é perpassada por dinâmicas sociais concretas que refletem as tensões e contradições do mundo contemporâneo. Desigualdades sociais, racismo estrutural, transformações tecnológicas e lutas por reconhecimento são alguns dos temas que configuram o cotidiano dos estudantes e que demandam abordagens pedagógicas sensíveis e engajadas. Nesse sentido, valorizar práticas educativas oriundas de experiências populares e comunitárias, muitas vezes produzidas por sujeitos historicamente subalternizados, é reconhecer a potência transformadora de uma Psicologia Social comprometida com a escuta, a dignidade e a justiça social (SAWAIA, 2014).

Por outro lado, a experiência de monitoria também proporcionou o exercício da interdisciplinaridade, ao permitir o diálogo com outras áreas do conhecimento e ao ampliar a compreensão da complexidade dos fenômenos sociais e subjetivos. Nessa perspectiva, a formação integral, orientada por essa multiplicidade de saberes, mostrou-se essencial para a constituição de uma postura profissional sensível às demandas do tempo presente. Tal perspectiva aponta para a necessidade de se formar psicólogos comprometidos com os princípios da equidade, da transformação social e da defesa dos direitos humanos, valores que devem atravessar todas as dimensões da prática psicológica.

Entretanto, apesar das contribuições expressivas desta vivência, é importante reconhecer algumas limitações que emergiram a partir dessa experiência. Por tratar-se de um relato de experiência individual, a análise está circunscrita à perspectiva de um único monitor, o que implica restrições quanto à generalização dos achados. Tais limitações, no entanto, não comprometem a validade da experiência como instrumento de reflexão crítica, mas sinalizam a necessidade de ampliar o escopo investigativo em pesquisas futuras.

Diante disso, recomenda-se que estudos posteriores explorem a experiência de monitoria sob perspectivas múltiplas, incorporando o olhar de outros monitores, docentes e discentes envolvidos nas disciplinas, e de como essa experiência pode ser influenciada através das vivências dos estudantes. Para além disso, investigações qualitativas mais amplas, que articulem entrevistas, grupos focais e análise documental, poderão oferecer uma visão mais abrangente sobre os efeitos pedagógicos, afetivos e políticos da monitoria na formação em Psicologia. Outrossim, estudos comparativos entre universidades interiorizadas e capitais podem contribuir para compreender como o contexto territorial influencia o desenvolvimento das práticas docentes e o acesso a estratégias formativas como a monitoria acadêmica.

3. Considerações Finais

A experiência de monitoria nas disciplinas de Psicologia Social I e II revelou-se amplamente formativa, tanto no plano teórico quanto no prático. A oportunidade de acompanhar de perto a organização di-

dático-pedagógica das aulas, participar do planejamento, mediar discussões e refletir criticamente sobre os conteúdos ministrados possibilitou uma imersão qualificada no cotidiano da docência universitária. Essa vivência permitiu não apenas a apropriação de conteúdos e metodologias, mas também o desenvolvimento de habilidades interpessoais, de escuta e de mediação, fundamentais para a atuação docente em contextos educativos marcados pela diversidade. A monitoria, nesse sentido, consolidou-se como um espaço privilegiado de iniciação à docência e de construção de sentido na trajetória formativa, fortalecendo o compromisso com uma Psicologia Social crítica, situada e socialmente engajada.

Contudo, o percurso também evidenciou desafios estruturais que limitam o potencial formativo pleno dessa prática. Dentre os entraves observados, destacam-se a sobrecarga de trabalho enfrentada por docentes – que, muitas vezes, inviabiliza um acompanhamento mais sistemático das atividades dos monitores – e a ausência de políticas institucionais robustas voltadas à formação pedagógica desses estudantes. Além disso, a dificuldade recorrente de articular teoria e prática no contexto das aulas, especialmente quando os recursos didáticos são escassos, impacta a efetividade da monitoria como estratégia de ensino-aprendizagem transformadora. Esses obstáculos, embora desafiadores, também revelam pontos de atenção para o aprimoramento das práticas acadêmicas e reforçam a necessidade de políticas institucionais que reconheçam e valorizem o papel formativo da monitoria.

Apesar dessas limitações, ficou evidente que a experiência de monitoria pode funcionar como um catalisador para o interesse pela pesquisa e pelo aprofundamento teórico no campo da Psicologia Social. O envolvimento direto com os processos pedagógicos, somado à interlocução constante com os estudantes e com a docente, despertou reflexões sobre os sentidos da formação, os limites do ensino tradicional e a potência das práticas pedagógicas críticas. Nesse sentido, a monitoria também se configurou como um espaço fértil para o desenvolvimento de inquietações científicas relacionadas à formação docente, às estratégias de ensino participativas e à interface entre educação, subjetividade e transformação social.

Ademais, essa vivência reafirma a universidade como espaço fundamental para a formação de profissionais comprometidos com as realidades sociais em que estão inseridos. A aproximação com a prática docente, aliada ao exercício constante da reflexão crítica, contribui para a constituição de uma postura ética e politicamente engajada. A monitoria, ao promover o diálogo entre os saberes acadêmicos e os contextos sociais concretos, amplia o horizonte formativo dos estudantes e fortalece o papel da Psicologia como ciência e profissão comprometida com a emancipação humana, os direitos sociais e a justiça.

Em síntese, investir em espaços formativos como a monitoria significa não apenas qualificar a trajetória acadêmica dos discentes, mas também consolidar práticas educacionais que dialoguem com os princípios da equidade, da pluralidade e da democracia. Ao incentivar a construção coletiva do conhecimento e estimular a autonomia intelectual dos estudantes, a monitoria se configura como uma ferramenta potente na formação de sujeitos críticos, capazes de atuar de forma transformadora nos múltiplos contextos da vida social. Nesse horizonte, reforça-se a importância de integrar essa experiência a projetos institucionais mais amplos de formação docente, que valorizem o protagonismo discente e a educação como prática de liberdade. Com base nas descobertas e nas limitações identificadas, recomenda-se, ainda, que futuras pesquisas explorem mais amplamente as experiências de monitoria em diferentes contextos institucionais, investigando, suas implicações na formação crítica, na identidade docente e na atuação profissional de estudantes em cursos de Psicologia e áreas afins.

Referências Bibliográficas

ANDRIOLA, W. B.; SULIANO, D. C. Avaliação dos impactos sociais oriundos da interiorização da Universidade Federal do Ceará (UFC). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 96, n. 243, p. 282–298, maio 2015.

BIZERRIL, Marcelo Ximenes Aguiar. O processo de expansão e interiorização das universidades federais brasileiras e seus desdobramentos. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 13, n. 32, p. 1–15, 2020. DOI: 10.20952/revtee.v13i32.13456. Disponível

em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/13456>. Acesso em: 29 maio. 2025.

BRITO, C. M. S. de; FIGUEIREDO, M. do L. F.; TYRRELL, M. A. R. Comportamentos promotores de saúde por cuidadores informais de idosos: revisão integrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, v. 35, p. eAPE003782, 2022.

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.

GUETS, W.; PERRIER, L. Determinants of the need for respite according to the characteristics of informal carers of elderly people at home: results from the 2015 French national survey. *BMC Health Services Research*, v. 21, n. 1, p. 995, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s12913-021-06935-x>. Acesso em: 13 mai. 2025.

Lane, S. T. M. (1984a). A Psicologia Social e uma nova concepção de homem para a Psicologia. In S. T. M. Lane & W. Codo (Eds.), *Psicologia Social: O homem em movimento* (pp. 10-19). São Paulo, SP: Brasiliense.

LIMA JUNIOR, P. et al. A Integração dos Estudantes de Periferia no Curso de Física: razões institucionais da evasão segundo a origem social. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 26, p. e20030, 2020.

MAGALHÃES, A. M. S.; REAL, G. C. M. A produção científica sobre a expansão da educação superior e seus desdobramentos a partir do Programa Reuni: tendências e lacunas. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 23, n. 2, p. 467–489, jul. 2018.

MARTINS, Milene; PEREIRA, Marcelo Ricardo. REUNI e os impactos da interiorização das universidades federais no país. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 11, n. 3, mar. 2025. ISSN 2675-3375.

PINHEIRO, D.; BENTES, T. A monitoria acadêmica como instrumento de promoção da inclusão no ensino superior. *Educação e Pesquisa*, v. 51, p. e282497, 2025.

ROCHA, M. P. F.; VIEIRA, M. A.; SENA, R. R. de. Desvelando o cotidiano dos cuidadores informais de idosos. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 61, n. 6, p. 801–808, nov. 2008.

SAWAIA, B. B. Transformação social: um objeto pertinente à psicologia social? *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n. spe2, p. 4–17, 2014.

SOUZA, José Edimar de; GIACOMONI, Cristian. Análise documental como ferramenta metodológica em história da educação: um olhar para pesquisas locais. *Cadernos CERU*, São Paulo, Brasil, v. 32, n. 1, p. 139–156, 2021. DOI: 10.11606/issn.2595-2536.v32i1p139-156.

Disponível em: <https://revistas.usp.br/ceru/article/view/189278>. Acesso em: 24 maio. 2025.

TEÓFILO, T. J. S.; DIAS, M. S. DE A. Concepções de docentes e discentes acerca de metodologias de ensino-aprendizagem: análise do caso do Curso de Enfermagem da Universidade Estadual Vale do Acaraú em Sobral - Ceará. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v. 13, n. 30, p. 137–151, jul. 2009.

CAPÍTULO 20

O CAMPO DAS ORGANIZAÇÕES DE EDUCAÇÃO COOPERATIVISTA NA PERSPECTIVA DE BOURDIEU

*THE FIELD OF COOPERATIVE EDUCATION ORGANIZATIONS
FROM BOURDIEU'S PERSPECTIVE*

Palloma Rosa Ferreira

Universidade Federal do Tocantins
Palmas - Tocantins

<https://orcid.org/0000-0001-7523-4731>
palloma.rosa.ferreira@gmail.com

Diego Neves de Sousa

Embrapa Pesca e Aquicultura
Palmas - Tocantins

<https://orcid.org/0000-0003-3124-5150>
diegocoop@hotmail.com

Simone Dias Farias Santos

Universidade Federal do Tocantins
Palmas - Tocantins

<https://orcid.org/0009-0002-3738-9382>
simonedfarias1@gmail.com

Newton Gomes Miranda Neto

Universidade Católica do Tocantins
Palmas - Tocantins

<https://orcid.org/0009-0003-5194-8010>
newton-gomes@hotmail.com

RESUMO

Este artigo de revisão de literatura tem como objetivo analisar o campo das organizações de educação cooperativista à luz da teoria de Pierre Bourdieu. Deste modo, busca-se compreender como as dinâmicas de

poder, as desigualdades de acesso à formação e os habitus distintos influenciam as práticas educativas e a profissionalização da gestão nas cooperativas. A educação cooperativista constitui um espaço estratégico de disputa entre projetos diversos de desenvolvimento, nos quais se confrontam valores da autogestão, solidariedade e participação democrática, com lógicas técnico-gerenciais dominantes. Nesse campo, atores como o Estado, o Sistema OCB/Sescoop, universidades, entidades da economia solidária e movimentos sociais ocupam posições diferenciadas, determinadas pelos volumes e tipos de capital econômico, social, cultural e simbólico que possuem. Cada organização traz consigo habitus específicos que moldam suas estratégias formativas e sua capacidade de reprodução ou transformação do campo. A análise evidencia que a profissionalização da gestão, quando orientada por uma racionalidade empresarial hegemônica, pode desconsiderar os princípios fundantes do cooperativismo solidário e as realidades dos sujeitos envolvidos. Conclui-se que compreender essas disputas simbólicas e materiais é fundamental para a formulação de políticas educacionais mais inclusivas e críticas, que fortaleçam o capital cultural e simbólico dos cooperados, especialmente daqueles em condições subalternizadas.

Palavras-chave: Educação Cooperativista; Teoria De Bourdieu; Habitus; Capital Cultural; Inclusão Produtiva.

ABSTRACT

This literature review article aims to analyze the field of cooperative education organizations in light of Pierre Bourdieu's theory. In this way, it seeks to understand how power dynamics, inequalities in access to training, and distinct habitus influence educational practices and the professionalization of management in cooperatives. Cooperative education constitutes a strategic space of dispute between diverse development projects, in which values of self-management, solidarity, and democratic participation clash with dominant technical-managerial logics. In this field, actors such as the State, the OCB/Sescoop System, universities, solidarity economy entities, and social movements occupy different positions, determined by the volumes and types of economic, social, cultural, and symbolic capital they possess. Each organization brings with it specific habitus that shape its educational strategies and

its capacity to reproduce or transform the field. The analysis shows that the professionalization of management, when guided by a hegemonic business rationality, can disregard the founding principles of cooperative solidarity and the realities of the subjects involved. It is concluded that understanding these symbolic and material disputes is fundamental for the formulation of more inclusive and critical educational policies that strengthen the cultural and symbolic capital of cooperative members, especially those in subordinate conditions.

Keywords: cooperative education; Bourdieu's theory; habitus; cultural capital; productive inclusion.

Introdução

A educação cooperativista sempre ocupou um papel central no desenvolvimento das cooperativas, sendo amplamente reconhecida por estudiosos da área como um instrumento essencial para o desenvolvimento das organizações cooperativas. Mesmo antes da criação oficial da primeira cooperativa moderna, em 1844, a Sociedade dos Probos Pioneiros de Rochdale Ltda, pensadores como Robert Owen e Charles Fourier, representantes do chamado socialismo utópico, já abordavam em seus debates temas relacionados à formação do ser humano. Para esses autores, a valorização da pessoa e a promoção de melhores condições de vida eram centrais em seus projetos de transformação social. Robert Owen, por exemplo, afirmava que a educação seria a pedra filosofal capaz de modificar os comportamentos sociais e formar uma nova geração de cidadãos (Klaes, 2005).

Inspirados por esses ideais e compartilhando de vários pressupostos do socialismo utópico, os Pioneiros de Rochdale perceberam na educação um fundamento indispensável para a consolidação das cooperativas. Para viabilizar tal propósito, propuseram a criação de um fundo específico voltado à formação dos associados, prática que se institucionalizou globalmente e que no Brasil é conhecida como Fundo de Assistência Técnica, Educacional e Social (Fates).

Desde então, a educação cooperativista tornou-se um dos princípios universais do cooperativismo, ainda que tenha sofrido atualizações ao longo do tempo, especialmente nas Assembleias Internacio-

nais da Aliança Cooperativa Internacional (ACI), realizadas em 1934 (Londres), 1937 (Paris), 1966 (Viena) e 1995 (Manchester – Congresso do Centenário) (Pinho, 2003). Na reforma de 1995, o quinto princípio foi redefinido como “Educação, treinamento e informação”. A explicação é que as cooperativas proporcionam educação e treinamento para seus membros, representantes eleitos, dirigentes e funcionários, de modo que possam contribuir efetivamente para o desenvolvimento de suas cooperativas. Também informam o público em geral, especialmente os jovens e os formadores de opinião, sobre a natureza e os benefícios da cooperação (ACI, 1995).

Esse novo enunciado amplia o escopo da educação cooperativista, estendendo sua importância não apenas aos cooperados, mas também aos administradores, empregados e à comunidade em geral, principalmente jovens e lideranças locais.

Nessa perspectiva, Valadares (2004) define a educação cooperativista como um processo e um método de formulação e execução de políticas educacionais baseadas na prática da cooperação e na gestão democrática. Trata-se de um processo que envolve a preparação e adoção de planos e estratégias decididos pelos associados e dirigentes, executados por instâncias responsáveis pela administração dos serviços educacionais, de acordo com o modelo de organização comunitária adotado pela cooperativa.

Dessa forma, a principal função da educação cooperativista é ensinar os associados a cooperar. Watkins (1989, p. 131) ressalta: “não pode haver cooperação sem cooperadores, e os cooperadores, diferentemente dos poetas, não nascem, se fazem.” Assim, o desenvolvimento do espírito cooperativo é essencial para fortalecer a participação dos membros na gestão das cooperativas, das quais são proprietários. Para isso, é fundamental que compreendam o que é uma cooperativa, em que se diferencia das empresas convencionais, a forma de funcionamento dessas entidades, qual sua estrutura e quais são os valores e princípios que fundamentam sua identidade e cultura organizacional. Os funcionários, por sua vez, também devem entender a lógica específica do cooperativismo e seu papel dentro da organização.

Cabe destacar a complexidade da relação entre os associados e a cooperativa, que não se dá em uma via única. Os cooperados pos-

suem uma tríplice relação com a cooperativa: são simultaneamente donos, usuários/clientes e investidores. Como afirma Amodeo (1999), eles exercem os papéis de agente e de principal, conforme a situação, o que implica responsabilidades e recompensas específicas.

Além da gestão empresarial, a gestão social é um componente imprescindível para o bom funcionamento das cooperativas. Por meio dela, fortalecem-se os vínculos entre a organização e seus membros, promove-se o sentimento de pertencimento e identidade, e aumenta-se a fidelização e a confiança dos cooperados. Para isso, é necessário investir na participação e capacitação dos associados, sendo a comunicação uma ferramenta estratégica para promover a integração e o fluxo contínuo de informações. A gestão social, portanto, contribui significativamente para a eficácia da gestão cooperativa, garantindo seu desenvolvimento sustentável e sua competitividade (Amodeo, 1999; Sousa et al., 2014).

Dirigentes, cooperados e funcionários devem estar cientes de que cooperativas são empreendimentos econômicos que exigem gestão eficiente e estratégias mercadológicas adequadas, sem negligenciar sua dimensão social. O equilíbrio entre essas duas esferas, a empresarial e a associativa, é o que diferencia as cooperativas das empresas convencionais. Capacitações que abordem exclusivamente a gestão empresarial ou apenas os aspectos sociais não são suficientes para atender à complexidade dessas organizações (Amodeo, 1999).

Seja em cooperativas de agricultores familiares ou nas agrárias, a educação cooperativista é essencial, visto que contribui para a construção da identidade cooperativa, para a aprendizagem do trabalho coletivo e para a inserção em mercados, além de promover uma gestão equilibrada, composta pelas dimensões social e econômica (Ferreira; Amodeo; Sousa, 2013).

A partir da reforma do Estado e da abertura dos mercados nas décadas de 1980 e 1990, as cooperativas passaram a ter que desenvolver estratégias, em resposta as maiores exigências de competitividade, profissionalização e qualidade, impulsionadas pela globalização e pelas inovações tecnológicas, especialmente na área da informação. Diante desse novo cenário, intensificaram-se as demandas por

um programa nacional de educação cooperativista, bem como por recursos financeiros para sua implementação (Ferreira; Sousa, 2017).

Essas demandas levaram, em 1999, à criação do Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop), integrante do chamado Sistema “S”. Fruto de reivindicação da Organização das Cooperativas Brasileiras (OCB), o Sescoop tem a missão de promover a capacitação de cooperados, dirigentes e empregados, profissionalizando a gestão cooperativa e apoiando o governo na formulação de políticas públicas de geração de emprego e renda. Estruturado nacionalmente e presente em todos os estados, o Sescoop é mantido por uma contribuição compulsória de 2,5% sobre a folha de pagamento das cooperativas. Contudo, questiona-se, ao centralizar a formação cooperativista, o Sescoop estaria exercendo um possível monopólio nesse campo (Ferreira; Sousa, 2018).

Paralelamente à criação do Sescoop, houve um crescimento expressivo no número de cooperativas e empreendimentos solidários, especialmente vinculados às classes populares e à economia solidária. Esses empreendimentos não necessariamente se associam à OCB, mas a outras organizações como a União Nacional das Cooperativas da Agricultura Familiar e Economia Solidária (Unicafes), a Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (Concrab) e a Central de Cooperativas e Empreendimentos Solidários (UniSol Brasil). Tais entidades expressam concepções distintas de cooperativismo, muitas vezes em disputa política e ideológica com a vertente tradicional representada pela OCB (Ferreira; Sousa, 2018).

É necessário destacar que, embora o Sescoop tenha potencial para beneficiar cooperativas de diferentes ramos e tamanhos, sua governança está sob responsabilidade da OCB. Isso levanta a questão sobre o acesso de cooperativas vinculadas à Unicafes, Concrab ou outras redes solidárias, aos recursos e formações oferecidas pelo Sescoop. Ademais, há iniciativas relevantes de formação cooperativista conduzidas por entidades fora do sistema OCB, como a Associação Nacional de Trabalhadores e Empresas de Autogestão e Participação Acionária (ANTEAG), a UniTrabalho, as Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (ITCPs), o Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), o Departamento de Cooperativismo e

Associativismo Rural (DENACOOOP), a Central de Cooperativas e Empreendimentos Solidários (UniSol) e universidades, embora essas iniciativas não contem com o mesmo financiamento, nem possui abrangência nacional equivalente à do Sescoop (Ferreira; Sousa, 2018).

No Quadro 1 estão relacionadas as organizações citadas acima que desempenham trabalhos de formação e capacitação direcionado às cooperativas, assim como a principal forma de atuação.

Quadro 1 - Organizações e os respectivos objetivos de atuação

Organizações	Principal objetivos	Sites consultados
Sescoop	Ser instrumento operacional do sistema cooperativo para o ensino de formação profissional e a promoção social dos trabalhadores e dos cooperados, em todo o território nacional.	https://somoscooperativismo.coop.br/institucional/sescoop
Unicafes	Promover o desenvolvimento econômico e social da agricultura familiar e da economia solidária por meio do fortalecimento do cooperativismo.	https://www.unicafes.org.br/
Concrab	Integrar as cooperativas de reforma agrária, promover a organização e o desenvolvimento dos assentados rurais, e orientar suas atividades para aprimorar a produção e a vida dos trabalhadores rurais.	https://unicopas.org.br/institucional/centrais/concrab
UniSol	Organizar, representar e articular, de forma ampla e transparente, as cooperativas, associações e outros empreendimentos auto gerenciáveis da economia solidária, promovendo a intercooperação, a igualdade social e econômica, a dignidade humana e o desenvolvimento sustentável.	https://unisolbrasil.org.br/unisol
Anteag	representar e assessorar empresas industriais de autogestão, além de impulsionar a formação de novas organizações deste tipo.	
UniTrabalho	Apoiar os trabalhadores na sua luta por melhores condições de vida e trabalho, realizando projetos de ensino, pesquisa e extensão, que integram o conhecimento acadêmico ao saber elaborado na prática social.	https://www.socioeco.org/
ITCPs	Utilizar os recursos humanos e conhecimento da universidade na formação, qualificação e assessoria de trabalhadores para a construção de atividades autogestionárias, visando sua inclusão no mercado de trabalho.	https://periodicos.ufv.br/eio/article/view/999/548
Sebrae	Fomentar o empreendedorismo no Brasil auxiliando as pequenas empresas e Micro empreendedores individuais.	https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae

Denacoop	Fortalecer e consolidar a atuação do sistema cooperativista no Brasil, em todos os seus ramos, incluindo o associativismo rural	https://www.rpambiental.com/news/o-denacoop/
Universidades	Responsabilizar pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por	https://portal.mec.gov.br/

Fonte: Sites consultados.

Vale mencionar que muitas dessas organizações se identificam com uma concepção de cooperativismo mais próxima da economia solidária e das lutas populares, distanciando-se do modelo empresarial tradicional. Esse distanciamento também se reflete na ausência de reconhecimento mútuo entre essas entidades e a OCB.

Nesse contexto, a emergência do Sescoop alterou o campo da educação cooperativista no Brasil, conforme a perspectiva de Bourdieu, ao introduzir um novo e influente agente institucional. Ainda assim, permanece o desafio de garantir que a educação cooperativista seja plural, democrática e acessível às diversas formas de cooperativismo presentes no país, reconhecendo a importância da dimensão social e empresarial na formação dos cooperados. Neste sentido, o objetivo deste artigo de revisão de literatura é analisar o campo das organizações de educação cooperativista.

A Teoria do Campo de Bourdieu aplicada à educação cooperativista

A complexidade inerente aos processos de desenvolvimento evidencia a necessidade de uma gestão de qualidade, independentemente do tipo de cooperativa. Para que isso ocorra, é imprescindível a existência de processos permanentes de aprendizagem organizacional, capazes de responder aos múltiplos desafios enfrentados por essas organizações. O conhecimento, nesse contexto, passou a ser um ativo estratégico, tornando-se uma ferramenta de competitividade e geração de oportunidades. Diante disso, funcionários, dirigentes e associados necessitam de processos formativos específicos que os capacitem para uma gestão alinhada às novas exigências do cenário contemporâneo.

Como ressalta Valadares (2005, p. 66), “tanto a direção quanto à gestão cooperativa passaram a requerer um maior grau de profissionalização”, o que demanda investimentos significativos na qualificação do corpo diretivo, abrangendo tanto os associados que assumem funções de liderança quanto os profissionais contratados no mercado. Além disso, o autor destaca a importância de incorporar tecnologias e conhecimentos administrativos diferenciados, capazes de potencializar uma gestão cooperativa mais profissionalizada.

Nesse mesmo sentido, Freitas de Aquino (s/n, p. 7) acentua que, diante do novo panorama mundial, o amadorismo, a improvisação e a demagogia tornaram-se inviáveis, independentemente do ramo de atividade, do local ou do porte da organização. A improvisação, segundo o autor, representa um alto risco de fracasso, enquanto o profissionalismo e a qualificação contínua se impõem como exigências fundamentais dos tempos atuais.

Diante desse cenário, torna-se evidente a relevância da educação cooperativista no fortalecimento dessas organizações. Assim, é fundamental investigar como se estrutura o campo da educação cooperativista e qual a posição ocupada pelas instituições que o compõem, especialmente no que tange à formação voltada às cooperativas agrárias. Essas cooperativas têm ganhado maior atenção nos últimos anos, sobretudo em decorrência dos investimentos oriundos de políticas públicas direcionadas à agricultura familiar, como é o caso do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf). Nesse contexto, as cooperativas são vistas como instrumentos estratégicos para organizar o acesso dos agricultores familiares aos mercados. No entanto, cabe questionar se essas organizações têm, de fato, acesso adequado à educação cooperativista, como meio para se alcançar o desenvolvimento sustentável.

Para compreender as dinâmicas que permeiam o campo da educação cooperativista, é pertinente recorrer às contribuições de Pierre Bourdieu. O autor define o espaço social como composto por posições multidimensionais, no qual cada posição pode ser compreendida, a partir de um sistema de coordenadas, vinculado aos diferentes tipos de capital que os agentes detêm (Bourdieu, 1984). Nesse espaço, os indivíduos se distribuem de acordo com o volume total de ca-

pital que possuem e a sua composição, ou seja, o peso relativo das distintas espécies de capital em seu portfólio.

Bourdieu (1984) distingue quatro formas de capital: econômico, cultural, social e simbólico. O capital econômico refere-se à posse de recursos materiais e meios de produção; o capital cultural diz respeito às qualificações e saberes adquiridos, seja por meio do sistema educacional ou do contexto familiar, e pode assumir as formas incorporada (como a facilidade de expressão), objetivada (como obras e bens culturais) e institucionalizada (como títulos acadêmicos). Já o capital social se refere ao conjunto de relações sociais e redes de contatos que um indivíduo ou grupo possui, enquanto o capital simbólico compreende os elementos relacionados ao prestígio, reconhecimento e honra socialmente atribuídos, que conferem legitimidade e autoridade aos agentes.

Entre esses capitais, o econômico e o cultural destacam-se como critérios de distinção fundamentais para a construção do espaço social nas sociedades contemporâneas. Assim, os agentes sociais distribuem-se segundo uma lógica dupla: primeiro, pela hierarquia resultante do volume total de capital; segundo, pela composição específica do capital detido, ou seja, pela predominância do capital econômico ou cultural em sua estrutura (Bonnewitz, 2003).

A partir dessa concepção, adentra-se na teoria do campo, conceito central na obra de Bourdieu. O campo é definido como uma rede de relações objetivas entre posições, cujas características são determinadas pela posse de diferentes espécies de capital, que garantem o acesso a determinados lucros simbólicos ou materiais (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 72). Cada campo possui suas próprias leis de funcionamento, e os agentes que nele atuam formulam estratégias conforme suas posições. Essas estratégias podem ser de conservação, geralmente adotadas pelos dominantes, ou de subversão, mais comuns entre os dominados, como observa Lahire (2002, p. 48), que identifica tais tensões em dicotomias como “antigos” versus “modernos” ou “ortodoxos” versus “heterodoxos”.

Importa observar, no entanto, que essas disputas raramente resultam no colapso dos campos, pois existe entre os agentes uma “cumplicidade objetiva”, na medida em que todos têm interesse na ma-

nutenção da existência do campo (Lahire, 2002). Associado ao conceito de campo, Bourdieu apresenta o conceito de *habitus*, entendido como um sistema de disposições duráveis, estruturadas pelas experiências sociais e predispostas a gerar práticas e representações coerentes com as estruturas sociais (Bourdieu, 2003).

Thiry-Cherques (2006) destaca que o *habitus* resulta da interação entre a experiência biográfica individual e a experiência histórica coletiva. Em sua gênese, o *habitus* é constituído por um *habitus* primário, oriundo da socialização familiar e da posição da família no espaço social, e por um *habitus* secundário, adquirido ao longo da vida, especialmente no processo educativo formal. A escola, nesse sentido, reforça ou transforma o *habitus* familiar, conformando práticas e disposições que tendem à reprodução das estruturas sociais.

O *habitus*, ao mesmo tempo em que é produto da estrutura social, também a reproduz, sendo resultado de uma combinação entre o instituído — reprodução e repetição — e o instituinte — criação e inovação. Como tal, possui capacidade de mudança e adaptação, permitindo a criação de práticas situadas historicamente. Por isso, Bourdieu (2001) afirma que o *habitus* constitui uma interiorização da objetividade social que, por sua vez, se exterioriza nas ações dos indivíduos em um determinado campo.

Nessa relação dialética entre *habitus* e campo, Bonnewitz (2003) enfatiza que o *habitus* se estrutura em relação ao campo, e o campo exerce uma ação pedagógica sobre os agentes, possibilitando-lhes adquirir os saberes necessários para uma inserção eficaz nas relações sociais. Assim, a relação entre *habitus* e campo é de condicionamento mútuo: o campo estrutura o *habitus*, mas o *habitus* também permite ao agente perceber o campo como um universo dotado de sentido, no qual vale a pena investir sua energia e seus recursos (Bourdieu; Wacquant, 1992).

Portanto, ao refletir sobre a educação cooperativista e a profissionalização da gestão nas cooperativas à luz da teoria de Bourdieu, torna-se possível compreender as desigualdades de acesso à formação, os conflitos de poder entre diferentes grupos e as lógicas de reprodução ou de transformação que permeiam o campo cooperativista. A compreensão dessas dinâmicas é essencial para formular políticas

educacionais que promovam uma real inclusão produtiva e cidadã dos atores cooperativos no espaço social.

Essa perspectiva permite compreender que a profissionalização da gestão cooperativa, muitas vezes pautada por uma lógica empresarial hegemônica, nem sempre dialoga com os valores fundantes do cooperativismo solidário ou com as realidades dos sujeitos que compõem esse universo. Há, portanto, uma tensão entre os *habitus* tradicionais ligados à autogestão, à solidariedade e à participação democrática, e os *habitus* técnico-gerenciais promovidos por determinadas instituições dominantes no campo. A educação cooperativista, nesse sentido, é uma arena estratégica onde se disputam projetos distintos de sociedade, de desenvolvimento e de cooperativismo, sendo o espaço educativo não apenas formativo, mas também político e simbólico.

Conclusão

À luz da teoria de Pierre Bourdieu, o campo das organizações de educação cooperativista pode ser compreendido como um espaço de disputas simbólicas e materiais, cujos diferentes agentes como o Estado, o Sistema OCB/Sescoop, entidades da economia solidária, universidades e movimentos sociais ocupam posições desiguais, determinadas pelos volumes e tipos de capital que detêm. Cada uma dessas organizações traz consigo *habitus* específicos, forjados por suas trajetórias institucionais e inserções sociais, que orientam suas práticas educativas e estratégias de reprodução ou transformação do campo. A distribuição desigual dos capitais, notadamente o capital cultural (formação técnica e política), o simbólico (legitimidade institucional), o social (redes de articulação) e o econômico (recursos e infraestrutura), influencia diretamente o tipo de educação ofertada às cooperativas.

Conclui-se, portanto, que ao analisar o campo das organizações de educação cooperativista sob a ótica bourdieusiana permite revelar as hierarquias, os conflitos e as estratégias de manutenção e transformação em jogo. Essa análise reforça a importância de políticas públicas e ações pedagógicas que reconheçam a diversidade de *habitus* presentes no campo e promovam uma educação crítica e

emancipatória, capaz de fortalecer o capital cultural e simbólico dos cooperados, especialmente os mais subalternizados. Somente assim será possível construir um campo educacional mais equitativo, comprometido com o fortalecimento do cooperativismo, como instrumento de inclusão produtiva, cidadania e justiça social.

Referências

AMODEO, N. P. **As cooperativas agroindustriais e os desafios da competitividade**. 1999. Dissertação (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – CPDA, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

ALIANÇA COOPERATIVA INTERNACIONAL (ACI). **Identidad y Principios Cooperativos** – Publicação da Declaração adotada pelo Congresso e Assembléia Geral de 1995 da ACI. Montevideu: Cudecoop; Editorial Nordan Comunidad, 1995.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Tradução de Lucy Magalhães. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2003. 149p.

BOURDIEU, P. A gênese do habitus e campo. In: BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 6.ed. Tradução de Fernando Tomaz. Bertrand. Brasil, 2003. p. 59-74.

BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 320p.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **Réponses – Pou une anthropologie réflexive**. Paris: Ed. du Seuil, 1992. 300p.

BOURDIEU, P. Espace social et genèse des “classes”. **Actes de la recherche em sciences sociales**, n. 52/53, p.3-9, 1984.

LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamento críticos? **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 47-8, 2002.

KLAES, L. S. **Cooperativismo e ensino a distância**. 270f. Dissertação (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

FERREIRA, P. R.; SOUSA, D. N. O campo da educação cooperativista e sua relação com o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop). **Interações**, v. 19, p. 773, 2018.

FERREIRA, P. R.; SOUSA, D. N. Mapeando as organizações que promovem a educação cooperativista em Minas Gerais. **Argumentos**, v. 14, p. 311-339, 2017.

FERREIRA, P. R.; AMODEO, N. B. P.; SOUSA, D. N. Os públicos atendidos e os conteúdos da educação cooperativista nas cooperativas agrárias. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 9, p. 67-90, 2013.

FREITAS AQUINO, Eudes de. **Os 7 princípios e outras histórias**. São Paulo: Editora Paulista, pág. 3-37. s/d.

PINHO, D. B. A educação cooperativa nos anos 2000 valorizando a cidadania brasileira In: SCHNEIDER, José Odelso. **Educação cooperativa e suas práticas**. Brasília: UNISINOS, 2003.p.135-177.

SOUSA, D. N.; AMODEO, N. B. P.; MACEDO, A. dos S.; MILAGRES, C. S. F. A comunicação na articulação agroindustrial entre uma cooperativa central, suas cooperativas singulares e cooperados. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 52, p. 495-514, 2014.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Sociologia da FGV**, Rio de Janeiro, 40(1), p. 27-55, Jan/Fev.2006.

VALADARES, José Horta. Profissionalização da gestão cooperativista: modismo ou necessidade? **Revista Universo**, São Paulo, SP, ano 3, n. 16, p.66, 2005.

VALADARES, J. H. **Educação e comunicação cooperativista na cooperativa agrícola**. Dourados: IDECOOP, 2004. 14p. Curso de Capacitação para Liderança Cooperativa.

WATKINS, W. P. **Los principios cooperativos hoy y mañana**. Bogotá: ESACoop, 1989.

CAPÍTULO 21

O GÊNERO HQ COMO RECURSO MULTIMODAL DE INCENTIVO À LEITURA PARA PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

THE COMIC BOOK GENRE AS A MULTIMODAL RESOURCE TO ENCOURAGE READING FOR PEOPLE WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD): AN AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVE

Nicolas Costa dos Anjos

Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

Manaus - AM

nicolas.canjos@gmail.com

Kelly Christiane Silva de Souza

Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

Manaus – AM

kcsouza@uea.edu.br

0000-0001-7105-053X

Maria Evany do Nascimento

Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

Manaus - AM

mednascimento@uea.edu.br

Andrezza Belota Lopes Machado

Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

Manaus - AM

andrezzabelota@uea.edu.br

RESUMO

A formação do leitor ativo com Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode se mostrar ineficaz com as metodologias tradicionais e padronizadas, se desconsiderar suas especificidades de desenvolvimento e aprendizagem. Este trabalho possui como objetivo averiguar o método

multimodal de desenvolvimento de leituras de pessoas com TEA, por intermédio do gênero HQ (história em quadrinhos), a fim de propiciar uma educação inclusiva e efetiva. A partir da narrativa autobiográfica do autor com TEA como técnica de geração de dados, utiliza-se para esta pesquisa os pressupostos teóricos de Ramos (2013), Dionisio & Vasconcelos (2013), Mayer (2001; 2009), Do Nascimento, Prommerchenkel & Santos (2023), Grandin (1995) e o DSM-V-TR (APA, 2022). Conclui-se que o gênero HQ influencia positivamente o sujeito com TEA na formação do leitor ativo e que a pesquisa narrativa possa servir de contribuição para novos estudos nesta área.

Palavras-chave: Narrativa autobiográfica; HQs; Transtorno do Espectro Autista (TEA); Educação inclusiva; Aprendizagem visual.

ABSTRACT

The formation of active readers with Autism Spectrum Disorder (ASD) may prove ineffective with traditional and standardized methodologies if their specificities of development and learning are disregarded. This work aims to investigate a multimodal method of developing reading skills for people with ASD, through the comic book genre, in order to provide an inclusive and effective education. Based on the autobiographical narrative of the author with ASD as a data generation technique, the theoretical assumptions of Ramos (2013), Dionisio & Vasconcelos (2013), Mayer (2001; 2009), Do Nascimento, Prommerchenkel & Santos (2023), Grandin (1995) and the DSM-V-TR (APA, 2022) are used for this research. It is concluded that the comic book genre positively influences the subject with ASD in the formation of an active reader and that narrative research can serve as a contribution to new studies in this area.

Keywords: Autobiographical narrative; Comics; Autism Spectrum Disorder (ASD); Inclusive education; Visual learning.

1. Introdução

O ato de ler é mais do que o indivíduo ter a habilidade de entender as palavras organizadas e dispostas na forma de um texto. Como afirma Fischer (2006), está relacionado ao processo cognitivo de construção de sentidos de símbolos escritos, interpretando a men-

sagem. Esse conceito leva à noção da formação do leitor ativo, isto é, aquele que continuamente exercita essa prática, e o quanto ela se faz importante numa sociedade em que a leitura está presente em diversos contextos do cotidiano, levando a benefícios para o cérebro e atuando como a ferramenta para o desenvolvimento do pensamento crítico por meio das experiências obtidas pelo texto (Buchweitz, 2016).

Contudo, no campo da educação inclusiva, observa-se a necessidade de se pensar metodologias que contemplem as especificidades de desenvolvimento e aprendizagem da diversidade dos educandos presentes em sala de aula, tendo como exemplo as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois esse público pode apresentar dificuldades em aprender por meio de recursos pedagógicos que focam na decodificação e silabação para a construção e leitura das palavras, assim podem ser necessárias adaptações metodológicas pelas suas especificidades cognitivas, sociocomunicativas e comportamentais (Nunes; Walter, 2016).

Nessa vertente, o objetivo geral desta pesquisa é investigar as formas de estimular o processo de leitura para pessoas com TEA a partir do gênero história em quadrinhos (HQ), entendendo como seus processos cognitivos são reconhecidos e incentivados pela semiótica das HQs. Como objetivos específicos, visa-se apresentar a possibilidade de obter melhores resultados por meio desse gênero textual, analisando sua estrutura, como o corpus, o sequenciamento, os desenhos, o conteúdo das histórias e a narrativa; e observar, sobretudo, como as HQs atuam como possível intermédio pela sua natureza multimodal, levando em consideração a maior facilidade de aprendizagem por meio de recursos visuais em pessoas com TEA, segundo Grandin (1995).

Este estudo se justifica pela necessidade de se repensar práticas que contemplem a diversidade e as especificidades de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com TEA, haja vista a inexistência de pesquisas relacionadas às HQs como recurso de suporte ao TEA no Brasil. É necessário intervir educacionalmente num país em que os professores se sentem incapacitados e despreparados para lidar com alunos neurodivergentes (pessoas com desenvolvimento neurológico diferente do padrão esperado pela sociedade) e informam

que não receberam, durante a formação docente, subsídios necessários que fundamentam a atuação (Tavares; Santos; Freitas, 2016).

A adoção do método de HQs promove a educação inclusiva por abranger tanto pessoas neurodivergentes quanto neurotípicas, bem como contribui significativamente para a formação do leitor como membro da sociedade, visto que as HQs podem trazer consigo fortes temáticas de maneira implícita ou explícita, bem como possibilita ao leitor compreender o desenvolvimento e a evolução da narrativa contextualizada na interação dos personagens, significativa e concreta pela perspectiva do acesso às imagens no que concerne à temática desenvolvida pelo texto.

A metodologia que norteia este estudo será a pesquisa narrativa autobiográfica, que “afirma-se como possibilidade de tomar a experiência humana como objeto de conhecimento, passível de mensuração, análise e interpretação” (Silva; Maia, 2010, p. 4). Ademais, será uma pesquisa exploratória com meios de investigação de pesquisa participante e de abordagem categorizada como pesquisa qualitativa. Para tanto, as concepções e teorias aliadas à narrativa se dão a partir dos pressupostos teóricos de Ramos (2013), Dionísio & Vasconcelos (2013), Mayer (2001; 2009), Do Nascimento; Prommerchenkel & Santos (2023), Grandin (1995) e o DSM-V-TR (APA, 2022). Durante a narrativa de experiência do autor, será utilizada também a edição 51 da *Turma da Mônica Jovem*, intitulada *Sombras do Passado: Parte 1* (2012), do autor Maurício de Sousa e do roteirista Emerson Abreu.

Por se tratar de uma narrativa autobiográfica, haverá a escolha estilística da primeira pessoa do singular no terceiro tópico deste artigo, buscando enfatizar o sentimento do “eu” e do pertencimento à comunidade TEA. Nos demais tópicos do desenvolvimento que abordam conteúdo e conceitos, o uso da pessoa do discurso será na terceira pessoa do singular.

O artigo está estruturado em quatro tópicos: inicialmente haverá a exposição do gênero HQ para compreender o objeto de estudo do trabalho, observando sua multimodalidade intrínseca e as características únicas desse gênero literário. No segundo tópico, será apresentado o conceito de TEA e sua relação com a leitura; no terceiro tópico, haverá a narrativa autobiográfica do autor, relatando a experiên-

cia do autor enquanto pessoa com TEA que teve a leitura incentivada por meio dos mecanismos da HQ desde a infância até a vida adulta; e, no quarto tópico, ambos os conceitos irão dialogar entre si por meio da análise dos elementos multimodais das HQs e da narrativa autobiográfica. Após o debate, haverá as considerações finais, dedicadas ao cumprimento dos objetivos, à verificação da hipótese e à resposta ao problema de pesquisa.

2. HQ e o seu caráter multimodal

História em quadrinhos, também conhecido pela sigla HQ, é um gênero textual de composição visual, a partir de vários quadros dispostos em sequência em uma página. De acordo com Ramos (2013), assim como todo gênero, as HQs têm seus subgêneros, variando de conteúdo e extensão, desde as charges (em que há um único quadrinho com assunto crítico ou político, publicado geralmente em jornais) até *graphic novels* (voltadas para o público adulto e com tema dramático, sendo uma história contada do início ao fim, sem depender de outros capítulos para entendê-la).

Em sua estrutura, há elementos como os personagens, o cenário em que a história é ambientada e sua linguagem própria: balões de fala com textos curtos e onomatopeias para aumentar a imersão do leitor na obra, trabalhando assim a linguagem verbal e não verbal (Ramos, 2013). Os recursos das HQs variam conforme a mensagem da narrativa, como os balões, que podem assumir diversos formatos para auxiliar a compreensão do tom ou forma de expressão (pensamento, grito, sussurro, medo), a composição dos quadros (regulares, irregulares, inexistentes) causando o efeito de ação e movimento (De Oliveira, 2018), e o estilo do desenho, influenciando o teor atmosférico da história. A variedade também ocorre nas cores, podendo ser preto e branco, como é nos *mangás* (quadrinhos no estilo japonês), ou colorido (visto mais frequentemente no ocidente).

Por ser um gênero comumente associado ao público infantojuvenil, o contato com as histórias em quadrinhos costuma começar na infância. Entretanto, não se limita, haja vista que as HQs possuem fai-

xas etárias, pré-determinando seu público-alvo não infantil, como as *graphic novels* (Ramos, 2013).

Porém, destaca-se que, acima de tudo, este gênero é essencialmente multimodal. A multimodalidade se dá pelas manifestações e integrações dos recursos semióticos nos textos multimodais – termo usado para nomear “textos constituídos por combinação de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais) gestos, movimentos, etc.” (Dionisio; Vasconcelos, 2013, p. 21). Isso é possível por meio das modalidades sensoriais, como o tato, a audição e a visão, combinados aos fatores do funcionamento neuropsicológico de cada leitor, conforme a teoria cognitiva de aprendizagem multimodal de Mayer (2001; 2009).

[...] Como a teoria cognitiva de aprendizagem multimodal de Mayer (2001; 2009), que afirma que existe uma dupla capacidade de processamento de informação, a verbal e a visual, e que o aluno, em uma situação de aprendizagem, poderá ter melhor êxito se estes dois canais forem utilizados de forma eficaz ou as questões enfatizadas pela neuropsicologia referentes às funções neuropsicológicas envolvidas em cada situação de aprendizagem. (Dionisio; Vasconcelos, 2013, p. 20).

Com a definição de multimodalidade textual em mente, verifica-se que as HQs são multimodais pela sua relação semiótica entre o texto verbal e a imagem. Considerando a leitura como o processo ativo e interativo entre o leitor e o texto (Jesus *et al.*, 2022), o ato de ler exige habilidades de codificação de signos linguísticos presentes no texto, assim como a compreensão do que está, de fato, escrito. Além disso, como aponta De Oliveira (2018), para contar a narrativa da HQ, a informação é disposta em uma sequencialidade de imagens que conecta a linguagem verbal e não verbal – possuindo caráter altamente visual.

A aparência leve, colorida e divertida da revista pode ser considerada um mecanismo para atrair a atenção dos leitores, o que, a nosso ver, contribui para o processo de aquisição de leitura almejado. [...] Ainda que este [os momentos de diversão] fosse o elemento mais perceptível, a

associação das ilustrações e das pequenas frases possibilitava também um maior entendimento do texto. Logo, há uma interferência na produção de sentidos por parte dos leitores em formação. (De Almeida; Costa, 2015, p. 61).

Isso desemboca na possibilidade de usá-los para fins educacionais, incluindo o Ensino Médio, pois é um material didático de grande funcionalidade e, como afirma a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se enquadra em um dos gêneros adequados e recomendados para a ampliação de repertório utilizado em sala em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, verificando o contato do estudante com a cultura brasileira – isto é, potencializá-lo por meio da utilização de HQs nacionais.

3. O que é TEA e como é a sua relação com a leitura?

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), que é um transtorno do neurodesenvolvimento, o qual tem como critérios diagnósticos a presença de déficits persistentes na comunicação e interação social em múltiplos contextos, além de padrões restritos e repetitivos no comportamento, nos interesses ou nas atividades, podendo se manifestar por: movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos; insistência nas mesmas coisas, rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal; interesses fixos ou altamente restritivos quanto a intensidade ou foco; e, hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (APA, 2022).

Este transtorno foi reavaliado como um espectro por conta da variação da apresentação das características nas pessoas com TEA e prejuízos em áreas diferentes. Em função disso, de acordo com o DSM-V-TR (APA, 2022), o TEA está organizado em níveis de suporte: nível 1 (requer suporte), nível 2 (requer suporte substancial) e nível 3 (requer suporte muito substancial). Aponta-se também que os sintomas devem estar presentes no período inicial do desenvolvimento, ficando mais perceptíveis a partir do aumento das demandas sociais ou profissionais, ou podem ser mascarados por mecanismos compensatórios.

No processo de desenvolvimento típico da leitura, a decodificação da palavra exige o uso de três estratégias: a logográfica (reconhecimento instantâneo), a alfabética e a ortográfica, em que reconhecem as letras e compreendem a mensagem escrita. Já no desenvolvimento atípico, existe uma dificuldade com a falta do concreto e de imagens, além de possível déficit na interpretação comportamental dos personagens (Nunes; Walter, 2016).

Com enfoque na pessoa com TEA, quando inserida neste âmbito da leitura, verifica-se quatro detalhes importantes neste processo: a) comprometimento nas funções executivas e na atenção; b) aprendizagem visual; c) hiperfoco; d) hiperlexia.

Segundo Duncan (1986) e Russell (1998), pessoas no espectro autista têm disfunção executiva; isto é, suas características, como inflexibilidade e irritabilidade, podem ser explicadas por um comprometimento funcional no lobo frontal do cérebro – onde se localizam as habilidades das funções. Por exemplo, uma pessoa com TEA tem déficit no controle inibitório, responsável pelo domínio da atenção e comportamento. Logo, demonstrará dificuldades em se concentrar na leitura e ignorar os estímulos externos, visto que “anormalidades de atenção (excessivamente focada ou facilmente distraída) são comuns em indivíduos com transtorno do espectro do autismo” (APA, 2022, p. 66).

Por outro lado, é possível usar estímulos externos a favor da pessoa com TEA, especialmente os visuais. Na autobiografia *Thinking in Pictures* (1995), a autora no espectro autista, Temple Grandin, destaca sua tendência ao “pensamento visual”, correlacionando aos indivíduos com TEA apresentarem facilidade de compreensão por meio de imagens e recursos visuais. Podem, por consequência, ter dificuldades em assimilar estímulos auditivos que não possuem representação visual (Gomes, 2007).

O hiperfoco, muito presente em pessoas com TEA, também pode ser uma ferramenta de incentivo à leitura. Este fenômeno pode ser definido como um estado intenso de concentração num determinado assunto ou atividade, geralmente ocorrendo quando é particularmente interessante para a pessoa (Ashinoff; Abu-Akel, 2021). Nesse contexto, faz-se essencial a aprendizagem significativa: o aluno com TEA, por intermédio do professor, absorve determinada literatura a

partir do seu interesse e conhecimento prévio (Do Nascimento; Prommerhenkel; Santos, 2023).

A hiperlexia é caracterizada pela habilidade de decodificar palavras precocemente, em torno dos 3 ou 4 anos de idade, indicando um atributo importante na leitura para algumas pessoas com TEA, em que há notável contraposição entre a elevada habilidade de decodificação e a baixa compreensão da leitura (Gonçalves, 2020).

Estes quatro fatores podem ser responsáveis por interferir ou contribuir para a construção da leitura do indivíduo com TEA de maneira significativa. Por este transtorno ser um espectro, pode se manifestar diferentemente para cada pessoa.

4. Narrativa autobiográfica

Meu nome é Nicolas Costa dos Anjos, sou acadêmico de Letras – Língua Portuguesa na Universidade Estadual do Amazonas (UEA), autor de HQs (mangás) e diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e TDAH predominantemente desatento. Houve, porém, um longo caminho percorrido até eu ser capaz de me apresentar desta forma.

De acordo com meus pais, eu fui uma criança que começou a ler cedo – em torno dos 3 anos de idade. Esse fenômeno pode ter ocorrido por diversos fatores, mas um deles foi o estímulo parental que recebia para criar o hábito de leitura. Meu processo de alfabetização e todo contato literário foi por meio dos gibis da *Turma da Mônica* que meus pais compravam. Nasci em 2003 e, nessa época, ainda era comum terem muitas bancas de revista pela cidade com preços bem acessíveis. Fiquei muito triste quando notei que gradualmente essas bancas estavam acabando. Tenho até hoje caixas e caixas compostas só de gibis da *Turma da Mônica* que eu e minha irmã colecionávamos. Olhando para trás, eu acredito que esse foi meu primeiro hiperfoco.

A minha personagem favorita sempre foi a Mônica, num nível que eu me espelhei nela (não de propósito) para moldar minha personalidade. Tinha muito apego a objetos (como ela tem ao Sansão), agressividade inata nas relações (mas, ainda assim, se preocupando muito com o que os outros pensam) e não sabia controlar minhas

emoções. A ambiguidade entre os sentimentos de orgulho e insegurança, mais tarde, tomariam conta também. Ainda no tópico de agressividade, na época do Ensino Fundamental I, eu saía correndo atrás dos colegas que me provocavam, que nem a personagem.

Essa precocidade na leitura, dentre outros elementos, me levou a pular uma série (o 1º ano) e ir direto para o 2º ano do Fundamental, com 6 anos de idade.

Conforme o tempo passava, as coisas foram ficando mais difíceis, o que é normal para todo mundo. Porém, essas coisas incluíam *bullying* sobre minha aparência, meu comportamento e minha sexualidade, o que fizeram eu me “perder no meio do caminho” e passar a me reprimir drasticamente. Esses aspectos são importantes para tentar entender o porquê de eu ter começado a ter um brusco prejuízo no desempenho escolar desde então. Inclusive, eu era excluído do meu grupo de amigos por conta da minha agressividade. Eu não sabia controlar meus sentimentos, é como se eu sentisse tudo “à flor da pele” e não sabia como lidar com isso.

Além disso, a escola agora cobrava que lêssemos cada vez mais livros e estudássemos por meio deles, o que era um pesadelo para mim. Eu tinha facilidade na matéria de Língua Portuguesa – na realidade, eu tenho muita aptidão para línguas num geral (Inglês, Japonês, Francês) e era amplificada por conta da comunidade internacional do mangá *Fairy Tail*, um outro hiperfoco meu – e era apaixonado por Redação – a possibilidade de usar toda minha criatividade para escrever histórias que eu pensava durante o dia inteiro era incomparável –, mas detestava ter que ler. Esquivava-me disso o máximo que podia.

Eu não conseguia ter interesse nenhum em ler qualquer texto, nem mesmo as *fanfics*, que são conhecidas por atrair a leitura para adolescentes. Era muito frustrante porque sempre diziam que, para ser um bom escritor, você precisava ser um bom leitor. Mas e se eu não conseguir ter uma boa relação com a leitura? Isso anularia todo meu potencial com a escrita? Eram questões que me preocupavam um pouco, mas também não sentia que acharia uma solução, até porque me forçava a ler nunca deu certo, só me gerava estresse e frustração.

Ao mesmo tempo, eu nunca tinha parado de consumir HQs. Em 2008, surgiu a *Turma da Mônica Jovem* e eu, em hiperfoco, co-

lecionava todas as edições. Eu tenho até hoje as 100 edições da primeira série da revista e lembro bem de como meus pais diziam que eu “devorava” as revistas de tão rápido que as consumia. Eu também sabia o número da página em que acontecia cada evento da história em qualquer edição. A leitura se fazia muito fluida, porque as imagens e os textos curtos, combinados, facilitavam meu entendimento – além do meu interesse notável pela narrativa.

Eu não percebia como, na realidade, eu continuava sim tendo o hábito de leitura, só não era conforme o que era esperado nos moldes escolares. No ano de 2012, iniciou-se uma saga na *Turma da Mônica Jovem* chamada *Supersaga do Fim do Mundo*. Dividida em edições lançadas geralmente em outubro, eu fiquei apaixonado pela história e pelos personagens que eu acompanhava desde cedo tomarem forma no terror, misturado com comédia e drama da adolescência. Como eu estava crescendo, essa versão adolescente dos personagens agora era o que mais me atraía. Aliás, por conta da minha tendência à repetição, eu lia a mesma edição várias vezes.

Não só o roteiro, mas o traço também era muito bonito. Eu o achava bem dinâmico, alternava entre expressões exageradas e as detalhadas, de acordo com a cena. Eu conseguia entender, por meio dos desenhos, exatamente o que o personagem estava sentindo na cena.

Apesar disso, a dificuldade escolar continuava. Quando comparei minha experiência na escola com a da universidade, em que eu passei a usar abafador de ruído e ter minhas necessidades específicas atendidas, eu percebo que fiquei desamparado academicamente a minha vida inteira. Por outro lado, eu confesso que sou uma pessoa considerada privilegiada. Eu reconheço e agradeço muito por isso, pois tenho uma família que me aceita como eu sou, me dá todo o suporte que preciso, não deixa faltar nada pra mim e nunca mediu esforços para minha formação educacional.

Quando eu entrei na universidade, foi onde comecei a ter conhecimento sobre neurodivergências e principalmente desmistificá-las. Pessoas com TEA nível 1 de suporte facilmente passam despercebidas pelos médicos. Eu tenho muita dificuldade de atenção, mas sabia pouco sobre TDAH até chegar na faculdade. Houve uma matéria no meu curso, por ser de Licenciatura em Letras, chamada Educa-

ção Especial, ministrada pela professora Dra. Andrezza Belota. Nela, eu comecei a entender mais sobre os transtornos do neurodesenvolvimento, mas não aproveitei como gostaria porque foi no estilo EaD, durante a pandemia.

Todavia, no ano de 2022, já tinha voltado às aulas presenciais e houve a Semana de Pedagogia na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) onde estudei. Me inscrevi em uma das palestras, que era sobre Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), ministrada pela professora da matéria de Educação Especial. Já estava investigando naquele ano sobre TDAH por sentir que apenas ansiedade não contemplava todas as minhas características que fugiam do padrão da sociedade e que me impactaram no dia a dia. Até que, durante a apresentação, a professora começou a falar e eu fiquei me identificando com algumas coisas. No final, ela abordou sobre a diferença sobre hiperfoco em pessoas com AH/SD e pessoas com TEA. A descrição do TEA gerava um senso de identificação em mim que eu nunca tinha sentido antes. Aquele sentimento de me sentir perdido tinha se apagado por um breve momento e sido tomado pelo alívio (e confusão) do pertencimento.

Desde então, comecei a frequentar consultas psiquiátricas por anos para investigar se eu tinha TDAH ou TEA. Infelizmente, o processo diagnóstico é muito demorado, ainda mais se for tardio e considerado “muito leve”, como é o meu caso. Após anos, a partir das características como ter dificuldade de compreender metáforas e ditados; comportamentos repetitivos e interesses restritos; apego à rotina e objetos anormais; irritabilidade; hipersensibilidade sonora; dificuldade de atenção; e falha em iniciar conversas e compartilhar interesses, eu fui diagnosticado aos 19 anos no espectro autista, nível 1 de suporte, e tendo TDAH predominantemente desatento como comorbidade.

Eu reconheço que o TDAH tenha uma forte influência na minha relação com a leitura. Contudo, o meu problema não é só com a atenção e com a concentração. Envolve também a falta de imagens, pois, sem elas, me sinto muito desestimulado e perdido. Confesso que, às vezes, isso me gera até um sentimento de vergonha, por precisar de suporte enquanto os demais não sofrem essas dificuldades. Mas, de toda forma, as HQs sempre foram a minha alternativa para continuar sendo um leitor ativo, mesmo que eu não tivesse consciência disso.

Todo esse meu envolvimento com HQs desde criança fez com que eu tivesse o desejo de me tornar quadrinista desde criança. Coloco aqui, inclusive, um trecho do meu *blog* da época que eu escrevi aos 10 anos (o texto abaixo está com a escrita preservada, da forma que foi originalmente digitada):

Meu nome é Nicolas. Nasci no dia 15 de Março e fiz esse blog pra [sic] treinar o “sonho” de ser desenhista. Esse ano, comecei a me dedicar mais pra isso, desenhando personagens já existentes pra treinar e criar personagens até inventar este. Meu ídolo sempre foi o Maurício de Sousa para os desenhos [...] Mas agora vou perguntar de vocês [sic], se querem que eu faça um gibi e colocar como “E-Book” para lerem aqui. Depende do que eu poder [sic] fazer, onde eu conseguir chegar. Sempre tentei fazer um gibi de história em quadrinhos e dessa vez, vou me esforçar mais para isso acontecer (Dos Anjos, 2013).

Hoje sou da área de Letras justamente por essa paixão pela produção textual nunca ter acabado. Realizo meu sonho de infância todos os dias, tendo a oportunidade de praticar a escrita e a leitura, ainda a partir de HQs, roteirizando e publicando as minhas próprias HQs no estilo mangá – assim como as minhas influências citadas neste texto.

5. Análise de dados: Elementos do gênero HQ alinhados às particularidades do sujeito leitor com TEA

Os benefícios que o gênero HQ pode proporcionar para o leitor com TEA se dão principalmente pela aprendizagem visual e pelo hiperfoco do mesmo (Grandin, 1995; Do Nascimento; Prommerchenkel; Santos, 2023). É possível verificar esse recurso multimodal por meio dos elementos contidos neste gênero, como o conteúdo narrativo, sequenciamento, desenhos, balão de fala e figuras de linguagem, utilizando a edição 51 da *Turma da Mônica Jovem* - Primeira Série, roteirizada por Emerson Abreu, como referencial teórico.

A *Turma da Mônica Jovem* é uma revista de quadrinhos no estilo mangá, publicada mensalmente desde agosto de 2008. O elenco é

formado pelos personagens clássicos – como a Mônica, o Cebolinha (que agora prefere ser chamado de “Cebola”), o Cascão e a Magali – 7 anos após os eventos da revista original, estando agora na faixa dos 15 anos. Vale lembrar que a revista é dividida em três séries, isto é, toda vez que a contagem de edições é reiniciada, é uma nova série. Tendo isso em mente, a edição 51 referida neste artigo pertence à Primeira Série (2008 – 2016).

Intitulada *Sombras do Passado: Parte 1* (2012), esta edição conta um suspense sobre a protagonista Mônica, que está sendo atormentada por pesadelos diariamente. Enquanto isso, ela também lida com a chegada de uma nova aluna na sua escola, Sofia, que imediatamente enxerga a recém-matriculada como uma rival por conta do passado.

Figura 1: Pág. 6 e 7 da *Turma Mônica Jovem*, edição nº51 (Primeira Série)



Logo nas primeiras páginas, há uma cena de ação: Mônica está numa floresta escura, correndo e fugindo de criaturas misteriosas. Mesmo sendo desenhos estáticos, é possível observar a ação de movimento nesta cena por conta do sequenciamento. Definidas por

Will Eisner (2005) como “arte sequencial”, as histórias em quadrinhos utilizam a disposição de palavras e imagens em sequência para constituir sua narrativa (De Oliveira, 2018).

No caso da cena da figura acima, pode-se observar esse sequenciamento por meio da Mônica, que demonstra estar em desespero no primeiro quadro da página 6, e no quadro abaixo está correndo como ação resultante. Na página seguinte, conectando com a anterior, continua-se a ideia de fuga. Em adição, mais elementos semióticos se fazem presentes: o primeiro quadro da página 7 tem um balão escrito “Opa!” com uma seta apontando para o galho em sua frente, anunciando ao leitor de que ela irá tropeçar – e, nos quadros seguintes, há a sequência da Mônica tropeçando, em seguida apenas a mão se apoiando no chão, e, no último, ela machucada, segurando seu braço por conta do impacto de se apoiar com a mão.

Cria-se assim a ideia de movimento que, para os leitores, incluindo aqueles com TEA, fica mais esclarecida por meio da multimodalidade do que apenas o texto em prosa, apoiando-se na teoria cognitiva de aprendizagem multimodal de Mayer (2001; 2009). Essa sequência de eventos a partir dos quadros, assim como o entendimento do que ocorre entre os hiatos, faz parte da inferência do leitor e do processo de leitura e sequenciamento (Ramos, 2013).

Ramos (2013) afirma que o hiato (ou sarjeta) corresponde ao espaço em branco entre os quadros. Nele, ocorre a informação implícita e preenchimento de lacunas por meio da inferência do leitor. Este é também um elemento semiótico importante para a composição desta cena, pois, na figura acima, o hiato é preto. O intuito é indicar que se trata de um pesadelo (como dito pelo narrador na figura) e explicitar a atmosfera de terror para o leitor.

O balão de fala, juntamente com as expressões dos personagens, consegue traduzir, semioticamente, a mensagem para o leitor com TEA. Como abordado no primeiro tópico, é permitida a flexibilização destes balões de fala em diversos formatos para auxiliar a compreensão do tom ou expressão (De Oliveira, 2018). Ainda na figura 1, observa-se esta variação de acordo com a intenção da mensagem numa convenção narrativa pré-estabelecida nas HQs: para indicar que a frase “...Com os pesadelos!” está sendo narrada, o balão assume a

forma retangular; para expressar o desespero e grito da Mônica na página 6, os balões de fala são pontiagudos e o texto tem maior tamanho; já na página 7, os balões de fala são traçados com tremura, indicando o sentimento de medo da personagem.

Em contraste com o texto em prosa, em que há falas, mas com ausência de representações visuais, as HQs têm maiores recursos expressivos por meio do desenho. A pessoa com TEA pode apresentar dificuldades com a compreensão de expressões faciais, que se configura em uma das apresentações do déficit da comunicação não-verbal (APA, 2022). Logo, essas expressões, geralmente representadas exageradamente nas HQs, auxiliam ainda mais no entendimento para este sujeito leitor com TEA.

É comum as HQs brincarem e gerarem humor por meio das expressões idiomáticas e, mais tarde, explicarem o que realmente significam (Fresnault-Deruelle, 1972). Este é um ponto que se alia à dificuldade na comunicação de pessoas com TEA, especificamente aqueles que têm impasse em compreender a linguagem figurada (APA, 2022).

Na página 25 de *Sombras do Passado: Parte 1*, após a Sofia falar com as meninas, a Denise diz: “Faz a egípcia, amiga! Finge que não é com a gente!” – ou seja, usa uma expressão popular e, logo em seguida, fala seu significado. Outro exemplo é na página 113, quando Denise se machuca, os personagens a sua volta questionam: “Ela bateu as botas?” e outro responde “Ela nem tá de bota!” – ou seja, é utilizada a expressão idiomática a favor do humor, enquanto o contexto da personagem derrotada e de olhos fechados indica ao leitor com TEA do que a expressão realmente se refere.

O uso das HQs com intuito educacional já é reconhecido pela BNCC, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Além de desenvolver a prática da leitura, escuta, produção de textos e análise linguística e semiótica, é frequentemente visto neste gênero, por exemplo, o debate de temáticas socialmente relevantes. Para o público jovem, que está formando sua opinião, é uma troca muito importante. O meio escolar, ao introduzir as HQs, diversificando as obras e os autores, garante a experiência de quebra do tradicionalismo do material didático em sala de aula (Habowsk; Conte, 2020). Esta possibilidade é ampla para o professor trabalhar com os alunos por conta da adequação do

público-alvo às faixas etárias apontada por Ramos (2013), isto é, trazendo HQs voltadas ao público do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com temáticas que geram a identificação aos alunos desta modalidade escolar – incluindo os acadêmicos com TEA, que podem se sentir deslocados sem os auxílios visuais e metodologias tradicionais de ensino literário (Nunes; Walter, 2016).

Para os alunos do Ensino Médio, inicia-se o amadurecimento, a indecisão de qual curso universitário seguir, e os conflitos na adolescência. Nas HQs, também há a presença destes temas cotidianos, assim como os que abrem margem para discussões mais profundas, como gordofobia, *bullying* e *cyberbullying* e uso indevido de bebida alcoólica. Existem também, como alternativa de classificação livre, as cartilhas educativas, quadrinhos para fins educacionais que propagam informações por meio da ludicidade da HQ.

É o caso, por exemplo, das cartilhas educativas que, na sua maioria, são “quadrinizadas”, ou seja, em forma de revista de quadrinhos. Essas cartilhas são preparadas por quadrinistas e tem o objetivo de transmitir algum conhecimento específico como é o caso de cartilhas sobre a AIDS, entre outras. Algumas ainda são publicadas pelas grandes editoras com fins de “ensinar” algum tema às crianças e/ou adolescentes que são seus leitores assíduos. É o caso da revista *Saiba Mais da Turma da Mônica*. Mas todas podem ser utilizadas na sala de aula pelo professor. (De Aguiar Silva, 2013, p. 14).

Quanto ao hiperfoco, por manifestar-se de diversas maneiras, variando de sujeito para sujeito (Marques, 2021), as HQs podem se alinhar com ele. Retomando o conceito deste fenômeno como um estado de completa absorção num determinado assunto ou atividade (Ashinoff; Abu-Akel, 2021). Por exemplo, se o hiperfoco de uma pessoa com TEA são insetos, o educador pode usar uma HQ sobre insetos feita por biólogos, como *Ciclo* (2019) de Luciano Queiroz e Marco Merlin, que adapta um artigo científico aos moldes de uma história em quadrinhos. Fazendo a relação entre os dois no método da aprendizagem significativa, esse ensino gera proveito e explora o potencial

do educando (Do Nascimento; Prommerchenkel; Santos, 2023), dentro dos limites do mesmo (Marques, 2021).

Existem também pessoas com TEA que têm hiperfoco em HQs em si, como nas revistas do *Batman* (1940) e *O Menino Maluquinho* (1980); mangás como *Naruto* (1997) e *One Piece* (1997), entre outros. Como é possível notar pelas datas de início de publicação, as HQs estão presentes há décadas e continuam seu legado ao longo das gerações. por meio do hiperfoco nas HQs, por exemplo, os leitores com TEA estão inconscientemente ampliando seu conhecimento enquanto exercitam a leitura ativamente (Do Nascimento; Prommerchenkel; Santos, 2023). Ademais, essa metodologia não é no âmbito da educação especial, mas da educação inclusiva, pois atende a todos simultaneamente e respeita a neurodiversidade.

5.1. Como incentivar a leitura da pessoa com TEA por meio da HQ? – um diálogo entre o gênero e a pessoa

Esta seção, conforme mencionado na metodologia, é voltada para a análise da narrativa autobiográfica do autor. O ato de escrever sobre si requer voltar às possíveis feridas do passado, mas, analisá-las na perspectiva acadêmica é compreendê-las de forma madura e “abraçar” tudo de maneira que possa ser repassada para futuros estudos. Sobretudo, que pessoas com TEA sejam visibilizadas e possam obter melhor qualidade de vida.

Desta forma, será averiguada a hipótese de que as HQs são uma possibilidade para potencializar a formação do leitor ativo com TEA devido aos seus recursos semióticos e ao hiperfoco. Além disso, serão indicados os outros benefícios que também podem ir de encontro com esta vertente educacional e literária para a pessoa com TEA.

De acordo com meus pais, eu fui uma criança que começou a ler cedo – em torno dos 3 anos de idade. Esse fenômeno pode ter ocorrido por diversos fatores, mas um deles foi o estímulo parental que recebia para criar o hábito de leitura. Meu processo de alfabetização e todo contato literário foi por meio dos gibis da *Turma da Mônica* que meus pais compravam. (Dos Anjos, 2024, trecho da narrativa autobiográfica).

Não se tem conhecimento se o autor é um caso de pessoa com hiperlexia, pois apesar de demonstrar características de leitura precoce, não foi diagnosticado como tal durante a infância. Ainda assim, destaca-se que seu processo de aquisição da leitura ocorreu muito cedo por meio das HQs, especificamente da *Turma da Mônica*, com o qual tende a ser a introdução ao contato literário ao longo das gerações, como aponta Ramos (2013).

Nasci em 2003 e, nessa época, ainda era comum terem muitas bancas de revista pela cidade com preços bem acessíveis. Fiquei muito triste quando notei que gradualmente essas bancas estavam acabando. Tenho até hoje caixas e caixas compostas só de gibis da *Turma da Mônica* que eu e minha irmã colecionávamos. Olhando para trás, eu acredito que esse foi meu primeiro hiperfoco. (Dos Anjos, 2024, trecho da narrativa autobiográfica).

A infância do autor se deu entre os anos 2000 e, por essa razão, justifica-se a praticidade da aquisição de HQs físicas. Todavia, estudiosos apontam que manter este contato na contemporaneidade se dá de forma diferente, por conta do avanço da tecnologia. As possibilidades listadas são as *digitais comics*, *webcomics*, *e-comics* (no modelo estadunidense). No território brasileiro, são mais comuns as opções de HQ interativa, quadrinhos on-line e HQtrônicas (Habowsk; Conte, 2020, p. 282). Para iniciar este contato literário do aluno com as HQs, é papel do educador atuar como o intermédio entre o sujeito e o gênero, abordando em sala de aula e incentivando a busca pela leitura contínua após o possível interesse gerado na escola.

O autor também afirma, neste mesmo trecho, que a *Turma da Mônica* foi seu primeiro hiperfoco. Esta declaração se relaciona diretamente com a ideia que as HQs podem ser ou estar relacionadas ao hiperfoco de pessoas com TEA e criarem um hábito de leitura em razão disso (Do Nascimento; Prommerchenkel; Santos, 2023).

[...] a escola agora cobrava que lêssemos cada vez mais livros e estudássemos por meio deles, o que era um pesadelo para mim. Eu tinha facilidade na matéria de Língua Portuguesa [...] e era apaixonado por Redação [...]

mas detestava ter que ler. Esquivava-me disso o máximo que podia. Eu não conseguia ter interesse nenhum em ler qualquer texto, nem mesmo as *fanfics*, que são conhecidas por atrair a leitura para adolescentes. (Dos Anjos, 2024, trecho da narrativa autobiográfica).

O trecho acima evidencia a dificuldade do autor como estudante, desamparado pela falta de diagnóstico na infância – e este fato se estendeu até a universidade, como declara em sua narrativa: “[...] a dificuldade escolar continuava. Quando comparo minha experiência na escola com a da universidade, [...] eu percebo que fiquei desamparado academicamente a minha vida inteira” (Dos Anjos, 2024).

Uma série de prejuízos podem ser gerados ou agravados caso não haja a verdadeira assistência de pessoas com TEA. Todas as pessoas com TEA têm direito à educação inclusiva, amparados pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei Federal nº 13.146, que garante um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo da vida (visto que indivíduos com TEA são consideradas pessoas com deficiência para todos os efeitos legais), conforme o Art. 27: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (Brasil, 2015).

É possível ocasionar maior exposição ao sofrimento quando o indivíduo cresce sem o sentimento de pertencimento a nenhuma comunidade, sentindo-se diferente dos demais colegas, apesar do seu potencial – pois, na realidade, era uma questão de falta de adaptação metodológica pela especificidade do autor, que não era diagnosticado (Nunes; Walter, 2016).

Era muito frustrante porque sempre diziam que, para ser um bom escritor, você precisava ser um bom leitor. Mas e se eu não conseguir ter uma boa relação com a leitura? Isso anularia todo meu potencial com a escrita? Eram questões que me preocupavam um pouco, mas também não sentia que acharia uma solução, até porque me forçar a ler nunca deu certo, só me gerava estresse e frustração. (Dos Anjos, 2024, trecho da narrativa autobiográfica).

As questões trazidas a partir do imaginário social e refletidas na adolescência do autor no trecho acima demonstram o quanto é perigoso o educador se apoiar apenas nas metodologias tradicionais de ensino. Como é possível observar, isso trouxe prejuízo na saúde mental do autor, fazendo-o sentir que não seria capaz de seguir seu sonho de escrever (conforme o trecho anterior a este, em que aponta sua paixão por redação) por conta da falta de estímulo em relação à leitura.

Ao mesmo tempo, eu nunca tinha parado de consumir HQs. Em 2008, surgiu a *Turma da Mônica Jovem* e eu, em hiperfoco, colecionava todas as edições. Eu tenho até hoje as 100 edições da primeira série da revista e lembro bem de como meus pais diziam que eu “devorava” as revistas de tão rápido que as consumia. Eu também sabia o número da página em que acontecia cada evento da história em qualquer edição. A leitura se fazia muito fluida, porque as imagens e os textos curtos, combinados, facilitavam meu entendimento – além do meu interesse notável pela narrativa. *Eu não percebia como, na realidade, eu continuava sim tendo o hábito de leitura, só não era conforme o que era esperado nos moldes escolares.* (Dos Anjos, 2024, trecho da narrativa autobiográfica, destaques nossos).

Alinha-se à Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimodal de Mayer (2001; 2009), a qual alude que estudantes adquirem melhor conhecimento a partir da combinação de palavras e figuras ao invés do uso exclusivo da modalidade textual ou verbal. Ela se dá a partir de três hipóteses: todos possuem duplos canais para processamento de informação; há limitação de quantidade de informação; o processamento ativo possibilita maior engajamento.

No trecho, esse fenômeno se deu como um método de aprendizagem inconsciente, isto é, não tinha o conhecimento de que isso também fazia parte da formação do leitor ativo. Além disso, retoma o conceito dado por Do Nascimento, Prommerchenkel & Santos (2023) em que o hiperfoco auxilia na aprendizagem significativa, incluindo o desenvolvimento da prática de leitura.

[...] eu fiquei apaixonado pela história e pelos personagens que eu acompanhava desde cedo tomarem forma

no terror, misturado com comédia e drama da adolescência. Como eu estava crescendo, essa versão adolescente dos personagens agora era o que mais me atraía. Aliás, por conta da minha tendência à repetição, eu lia a mesma edição várias vezes. (Dos Anjos, 2024, trecho da narrativa autobiográfica).

Um dos critérios diagnósticos do TEA são os interesses e comportamentos restritos e repetitivos (APA, 2022). Neste contexto, a tendência à repetição acentuada do autor pelo espectro autista permitia que absorvesse mais o conteúdo da HQ, que em muitas vezes era de cunho educativo.

A identificação de si é muito importante no diálogo entre a mídia e o sujeito. Neste caso, o gênero literário da HQ ocupa este papel. Quando o professor obedece a adequação das HQs de acordo com seu público-alvo e sua faixa etária (Ramos, 2013), a identificação dos alunos com a temática gera interesse e atrai o leitor, que foi o que ocorreu com o autor na sua fase adolescente. Além do sentimento de pertencimento, as HQs podem formar o senso de personalidade do leitor com TEA, conforme o trecho abaixo.

A minha personagem favorita sempre foi a Mônica, num nível que eu me espelhei nela (não de propósito) pra moldar minha personalidade. [...] Ainda no tópico de agressividade, na época do Ensino Fundamental I, eu saía correndo atrás dos colegas que me provocavam, que nem a personagem. (Dos Anjos, 2024, trecho da narrativa autobiográfica).

Relacionado à questão da identidade, ela foi adquirida por meio da leitura e ajudou o autor a lidar e se sentir representado e visibilizado. A identificação com a personagem intensificou sua relação com a HQ, fazendo com que a subjetividade do autor se voltasse ao maior consumo do gênero.

Não só o roteiro, mas o traço também era muito bonito. Eu o achava bem dinâmico, alternava entre expressões exageradas e as detalhadas, de acordo com a cena. Eu conseguia entender, por meio dos desenhos, exatamente

o que o personagem estava sentindo na cena. (Dos Anjos, 2024, trecho da narrativa autobiográfica).

Pessoas com TEA podem expressar dificuldades com expressões faciais e sua compreensão (APA, 2022). À vista disso, retoma-se o conceito de aprendizagem visual e a necessidade de representação visual da ideia expressa no texto. Os desenhos dos personagens bem expressivos ajudaram o autor a assimilar a mensagem desejada. Na teoria cognitiva de aprendizagem multimodal, destaca-se a existência de duplos canais de processamento, sendo estes o visual-pictorial e o visual-auditivo. Ambos têm capacidade limitada de tal processamento cognitivo e, por esta razão, a junção de palavras e imagens juntas contribui para o entendimento do que estes componentes separadamente. Caso contrário, pode causar a sobrecarga na recepção de informações por um mesmo canal (Mayer, 2001; 2009). O trecho abaixo segue esta mesma ideia:

[...] eu fui diagnosticado aos 19 anos no espectro autista, nível 1 de suporte, e tendo TDAH predominantemente desatento como comorbidade. [...] Eu reconheço que o TDAH tenha uma forte influência na minha relação com a leitura. Contudo, o meu problema não é só com a atenção e com a concentração. Envolve também a falta de imagens, pois, sem elas, me sinto muito desestimulado e perdido. (Dos Anjos, 2024, trecho da narrativa autobiográfica).

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, conhecido popularmente pela sigla TDAH, é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta as áreas de atenção, organização e/ou hiperatividade-impulsividade (APA, 2022). Como o trecho explicita, é necessário deixar clara nesta análise que o TDAH não é o único fator responsável pela dificuldade de estímulo e concentração na leitura. Gomes (2007) indica que a ausência de recursos visuais dificulta a captação de informações para pessoas com TEA, também verificado pela narrativa autobiográfica do autor e por Grandin (1995). Além disso, estudiosos apontam que é muito comum a presença des-

tes dois transtornos (TEA e TDAH) no mesmo indivíduo, como comorbidade (Fabre; Lúcio, 2021).

“Meu nome é Nicolas. Nasci no dia 15 de março e fiz esse blog pra treinar o “sonho” de ser desenhista. Esse ano, comecei a me dedicar mais pra isso, desenhando personagens já existentes pra *[sic]* treinar e criar personagens até inventar este. Meu ídolo sempre foi o Maurício de Sousa para os desenhos [...]”. (Dos Anjos, 2024, trecho da narrativa autobiográfica).

O trecho acima refere-se ao *blog* de infância do autor. É possível ver como a criança pode se sentir estimulada desde nova para compor sua personalidade, havendo a noção não somente de leitor ativo, como também contribuindo para a formação da personalidade. A escrita deste trecho foi preservada para maior integridade e observa-se a escolha lexical avançada para uma criança, alcançada pela leitura das HQs. Ainda que o humor seja o centro da HQ para a criança, os elementos lexicais presentes influenciam no desenvolvimento da escrita.

[...] as HQs sempre foram a minha alternativa para continuar sendo um leitor ativo, mesmo que eu não tivesse consciência disso. [...] Hoje sou da área de Letras justamente por essa paixão pela produção textual nunca ter acabado. Realizo meu sonho de infância todos os dias, tendo a oportunidade de praticar a escrita e a leitura, ainda a partir de HQs, roteirizando e publicando as minhas próprias HQs no estilo mangá – assim como as minhas influências citadas neste texto. (Dos Anjos, 2024, trecho da narrativa autobiográfica).

Segundo o trecho supracitado, o autor explicita que as HQs desempenharam um papel fundamental na sua trajetória, ainda que sem suporte adequado por parte educacional. O autor, apesar das dificuldades com o estímulo à leitura, continua praticando por meio deste gênero. Isto inclui, por exemplo, repassar a sua vivência por meio da produção de suas próprias HQs e desta narrativa autobiográfica analisada, para que outras pessoas com TEA não se sintam invisibilizadas pelas suas dificuldades.

Considerações finais

A narrativa autobiográfica permitiu uma nova perspectiva sobre uma trajetória pessoal. Nesta pesquisa, levou-se em consideração o contexto de uma pessoa com TEA, desamparada pela metodologia de ensino tradicional. A partir da análise dos dados, foi possível inferir que o gênero HQ influencia positivamente o sujeito com TEA na formação do leitor ativo pelo seu caráter multimodal e pelo hiperfoco do leitor, além de proporcionar o desenvolvimento da escrita e o senso de personalidade – como visto nos trechos destacados da narrativa autobiográfica do autor.

Com esta pesquisa, contribuiu-se com a ascensão do reconhecimento do gênero HQ como uma alternativa para a metodologia de ensino inclusivo e repassado nos contextos educacionais, dada a falta de capacitação dos professores para lidar com especificidades dos alunos com TEA e a escassez de estudos sobre o TEA e as HQs como auxílio multimodal e recurso metodológico enriquecedor e significativo para o incentivo à leitura. Também foi possível inferir o protagonismo na escrita da pessoa com TEA a partir da narrativa autobiográfica, em que o autor, encantado com as HQs, passa a produzir suas próprias histórias e tem o aprimoramento da escrita pelos elementos lexicais neste gênero.

Sendo assim, espera-se que esta narrativa autobiográfica, e a pesquisa como um todo, possa servir de parâmetro para estudos posteriores, sobretudo no Brasil, para atender as especificidades de pessoas com TEA e transmitida às gerações de pesquisadores que se seguem.

Referências bibliográficas

American Psychiatric Association [APA]. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V-TR)**. Washington, D.C, Associação Psiquiátrica Americana, 2022.

ASHINOFF, Brandon K.; ABU-AKEL, Ahmad. **Hyperfocus**: The forgotten frontier of attention. *Psychological Research*, v. 85, n. 1, p. 1-19, 2021.

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 06 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**.

BUCHWEITZ, A. Language and reading development in the brain today: neuromarkers and the case for prediction. *Jornal de Pediatria (Impresso)*, v. 92, p. s8-s13, 2016.

DE AGUIAR SILVA, Luciana. **Histórias em quadrinhos na escola: contribuições da Turma da Mônica em uma oficina de ciências**. 2013. Tese de Doutorado. [sn].

DE ALMEIDA, Cíntia Borges; COSTA, Aline Santos. Para a petizada inocente: encanto, diversão e lições de conduta na revista O Tico-tico (1905-1910). **Revista Teias**, v. 16, n. 41, p. 54-71, 2015.

DE OLIVEIRA, Maria Cristina Xavier. Quadrinhos, Literatura e a intertextualidade. **Literartes**, v. 1, n. 8, 2018.

DIONISIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 19-42, 2013.

DO NASCIMENTO, Thais Almeida; PROMMERCHENKEL, Valquíria Brommenschenkel; SANTOS, Maria Betânia Cavalcante Silva. HIPERFOCO COMO CAMINHO PARA O APRENDIZADO E INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO. **Anais da Semana da Pedagogia**, n. 8, 2023.

DOS ANJOS, Nicolas Costa. Colau. **Olivia e seus amigos**. Disponível em: <<https://oliviaeeseusamigosoficial.blogspot.com/>>. Acesso em: 10 fev. 2024.

DUNCAN, J. Disorganization of behavior after frontal lobe damage. **Cognitive Neuropsychology**, v.3, p.271-290, 1986.

EISNER, Will. *Narrativas Gráficas*. São Paulo: Devir, 2005.

FABRE, Bárbara Dias; LÚCIO, Patrícia Silva. Desempenho em planejamento, flexibilidade e controle inibitório em crianças com e sem TEA: Efeitos dos sintomas comórbidos de atenção e hiperatividade. **Interação em Psicologia**, v. 25, n. 3, 2021.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. Unesp, p. 11, 2006.

FRESNAULT-DERUELLE, Pierre. **La Bande dessinée-L'Univers et les techniques de quelques" comics" d'expression française**. 1972.

GOMES, Camila Graciella Santos. Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, p. 345-364, 2007.

GONÇALVES, Daniela Teixeira. **Leitura precoce no transtorno do espectro autista e no desenvolvimento típico**. 2020.

GRANDIN, T. **Thinking in Pictures**. New York: Vitage Books, 1995.

HABOWSK, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine. Contribuições das histórias em quadrinhos digitais às práticas educativas. **Periferia**, v. 12, n. 2, p. 279-301, 2020.

JESUS, Luciana Cássia de *et al.* Recursos do ambiente familiar e desempenho de leitura em adolescentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 26, 2022.

MAYER, R. **Multimedia learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Mayer, R. (2009). **Multimedia learning**. (2a. ed.) New York: Cambridge University.

MORENO, A. C.: Biólogo e quadrinista transformam artigo científico sobre o ciclo de vida dos insetos em história em quadrinhos. G1. Acesso em: 10 fev. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2019/02/20/biologo-e-quadrinista-transformam-artigo-cientifico-sobre-o-ciclo-de-vida-dos-insetos-em-historia-em-quadrinhos.ghtml>

NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA – NCPI. Comitê Científico. Funções executivas e desenvolvimento na primeira infância: habilidades necessárias para a autonomia. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2016. (Estudo 3)

NUNES, Débora Regina de Paula; WALTER, Elizabeth Cynthia. **Processos de leitura em educandos com autismo: um estudo de revisão**. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 619-632, 2016.

RAMOS, Paulo. A leitura oculta: processos de produção de sentido em histórias em quadrinhos. **Múltiplas linguagens para o ensino médio. São Paulo: Parábola Editorial**, 2013.

Russell, J. (Ed.). (1998). Autism as an Executive Disorder. New York, NY: Oxford University Press, USA.

SILVA, Francisco das Chagas Rodrigues; MAIA, Sidclay Ferreira. Narrativas autobiográficas: Interfaces com a pesquisa sobre formação de professores. **Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI**, 2010.

SOUSA, Maurício. Turma da Mônica Jovem, nº 51. Sombras do Passado. São Paulo: **Panini Brasil**, outubro de 2012.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 527-542, 2016.

CAPÍTULO 22

OFICINAS INTERDISCIPLINARES DE MATEMÁTICA E FÍSICA COMO ALTERNATIVA PEDAGÓGICA: REFLEXÕES SOBRE A EXTENSÃO NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

INTERDISCIPLINARY WORKSHOPS IN MATHEMATICS AND PHYSICS AS A PEDAGOGICAL ALTERNATIVE: REFLECTIONS ON EXTENSION IN UNIVERSITY EDUCATION

Carlito Farias da Silva

Universidade do Estado do Amazonas

Tefé - Amazonas

ORCID <https://orcid.org/0009-0005-7955-5918>

carlitodilma@gmail.com

Josimauro Borges Carvalho

Universidade do Estado do Amazonas

Tefé - Amazonas

<https://orcid.org/0000-0002-7263-8711>

jbcarvalho@uea.edu.br

Andreza de Souza Pereira

Universidade do Estado do Amazonas

Tefé - Amazonas

<https://orcid.org/0000-0002-2231-8023>

andrezasouza.ern@gmail.com

Hemily Pastanas Marinho

Universidade do Estado do Amazonas

Tefé - Amazonas

<https://orcid.org/0009-0007-4118-9013>

hemilypmt@gmail.com

Bolsista na Fundação de Amparo à Pesquisa
do Estado do Amazonas (FAPEAM)

RESUMO

Este artigo é resultado de um projeto de extensão desenvolvido por acadêmicos da Universidade do Estado do Amazonas em escolas da rede pública de Tefé-AM, localizada na mesorregião do Médio Solimões. O texto apresenta reflexões sobre a prática extensionista e a formação pedagógica. Com atividades lúdicas e exploratórias, o projeto propôs a realização de oficinas interdisciplinares com experimentos matemáticos e físicos, com uso de materiais concretos como estratégia de ensino. Com o objetivo de trabalhar os conceitos teóricos de física e matemática, as atividades tiveram início em agosto de 2023 e término em julho de 2024. As oficinas foram destinadas aos alunos do 1º ano do Ensino Médio. Iniciamos com encontros de planejamento entre os/as acadêmicos participantes compreensão conceitual sobre interdisciplinaridade e sua importância na prática pedagógica. As ações extensionistas no fazer interdisciplinar e no serviço da comunidade acadêmica à escolar, rompe os muros da universidade e devolve à comunidade os investimentos recebidos em serviços prestados. Além disso, a extensão se demonstrou como imprescindível no processo de formação da identidade docente dos acadêmicos envolvidos, uma vez que a partir das oficinas do projeto, foi possível fortalecer uma comunidade de aprendizagem entre os participantes.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Matemática; Física; Extensão.

ABSTRACT

This article is the result of an extension project developed by academics from the Amazonas State University in public schools in Tefé-AM, located in the Médio Solimões mesoregion. The text presents reflections on extension practice and pedagogical training. With playful and exploratory activities, the project proposed the holding of interdisciplinary workshops with mathematical and physical experiments, using concrete materials as a teaching strategy. Aiming to work on theoretical concepts of physics and mathematics, the activities began in August 2023 and ended in July 2024. The workshops were aimed at students in the 1st year of high school. We began with planning meetings among the participating academics to develop a conceptual understanding of interdisciplinarity and its importance in pedagogical practice. Extension actions in interdisciplinary

practice and in the service of the academic community to the school, break down the walls of the university and return to the community the investments received in services provided. Furthermore, the extension proved to be essential in the process of forming the teaching identity of the academics involved, since through the project workshops, it was possible to strengthen a learning community among the participants.

Keywords: Interdisciplinarity; Mathematics; Physics; Extension. .

1. Introdução

O presente artigo apresenta reflexões sobre a prática extensionista e a formação pedagógica construída a partir da participação no projeto de extensão '*Oficinas Interdisciplinares de Matemática e Física como alternativa pedagógica em escolas estaduais na cidade de Tefé-AM.*' O projeto é desenvolvido por acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Física da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST/UEA), sob a coordenação de um professor do colegiado de Matemática do referido centro.

O público-alvo do projeto são alunos do 1º ano do Ensino Médio em escolas estaduais na cidade de Tefé. As oficinas são desenvolvidas no Laboratório de Matemática do CEST e nas escolas participantes. Com base no exposto, o projeto tem como objetivo geral: Trabalhar os conceitos teóricos de física e matemática através de oficinas com experimentos práticos utilizando materiais concretos. Objetivos específicos: Contribuir para a formação dos acadêmicos dos cursos de Matemática e Física; proporcionar conhecimentos matemáticos e físicos através de práticas pedagógicas relacionando-as com o dia a dia do aluno; realizar experimentos prático-pedagógicos aplicando as Leis de Newton, Eletromagnetismo e Teorema de Pitágoras.

A sua relevância, dentre outros pontos importantes, se dá pela necessidade de proporcionar aos acadêmicos e acadêmicas participantes a inserção no espaço de prática profissional. Para além dos aspectos práticos do projeto de extensão, que são as oficinas. Esse espaço se delineou com outra perspectiva para os acadêmicos: um lugar

de construção de identidade docente a partir da inserção em um ambiente de ensino e aprendizagem.

Costa e Guerato (2012) refletem sobre o desafio de encontrar uma metodologia de ensino que não se restrinja ao modo tradicional como centro de ensino, mas que comece a provocar o professor a trilhar um caminho ao questionar o aluno sobre sua inserção em um ambiente produtivo, cooperativo e favorável à aprendizagem, capaz de testar desenvolvendo suas habilidades práticas.

Partindo desta reflexão que a utilização das aplicações envolvendo o dia a dia do estudante, aliadas com assuntos das disciplinas em questão, permite que o educador possa aproximar os conceitos científicos do educando.

Por meio de experimentos, o aluno desenvolve a sua capacidade de criar hipóteses que possam explicar os resultados obtidos para um experimento. Assim sendo, o uso de experiências e demonstrações científicas, inclusive em atividades de divulgação da ciência, é uma ferramenta facilitadora poderosa no processo de ensino-aprendizagem em física. (ANDRADE e TEIXEIRA; p.2, 2017)

Os autores ainda reforçam que o trabalhar com práticas que envolvem demonstrações e experimentos é um complemento para as aulas de cunho teórico, colaborando para um melhor entendimento dos conceitos e leis abordados no transcorrer das aulas, auxiliando o aluno no seu próprio processo educativo de modo a tornar o seu saber científico sólido, pois a partir dos experimentos os discentes que a comprovação na prática do fenômeno estudado (Andrade e Teixeira, 2017).

A presente pesquisa se configura como uma abordagem qualitativa, do tipo pesquisa ação, como técnica para coleta de dados usou-se a pesquisa de campo, observação participante e caderno de campo. Apresentaremos nas páginas a seguir reflexões sobre a prática extensionista e a formação pedagógica construída a partir da participação no referido projeto de extensão.

A extensão universitária como contribuição da Ciência para sociedade

As universidades em nosso país realizam várias atividades que são executadas como atividades de extensão, inúmeros editais são lançados mensalmente para que a comunidade acadêmica se relacione com a comunidade externa. Diante disso, reflexões são tecidas a partir da sua entrada no “campo” bem como os confrontos inevitáveis que a teoria trava com a prática.

A Extensão Universitária possui uma função imprescindível no que se refere às contribuições na formação universitária dos extensionistas e também a sociedade. Nesse sentido, Rodrigues e *et al* (2013, p.142)

É preciso, por parte da Universidade, apresentar concepção do que a extensão tem em relação a comunidade em geral. Colocar em prática aquilo que foi aprendido em sala de aula e desenvolvê-lo fora dela. A partir do momento em que há esse contato entre o aprendiz e a sociedade beneficiada por ele, acontece por parte dos dois lados, benefícios. Aquele que está na condição do aprender acaba aprendendo muito mais quando há esse contato, pois torna-se muito mais gratificante praticar a teoria recebida dentro da sala de aula. Esse é o conceito básico de extensão.

Diante das afirmações acima, pode-se compreender a importância da Extensão Universitária quando os profissionais que estão em processo de formação acadêmica, ultrapassam os muros da universidade. No sentido de estar em mais espaços sociais como aprendizes. Desse modo, a extensão proporciona um maior contato do acadêmico com a sociedade, trazendo para a vida prática os conhecimentos teóricos.

Para entender melhor a participação da extensão na formação profissional e na relação da universidade com a sociedade, temos a pesquisa de Rodrigues e *et al* (2013, p.142), que aponta a historicização da extensão universitária:

A extensão surgiu na Inglaterra do século XIX, com a intenção de direcionar novos caminhos para a sociedade e promover a educação continuada. Nos dias atuais, surge

como instrumento a ser utilizado pela Universidade para a efetivação do seu compromisso social. A construção do conceito de extensão tem como base persuadir a Universidade e a comunidade proporcionando benefícios e adquirindo conhecimentos para ambas as partes.

Nesse sentido, as ações sócio-educativas personificam o compromisso social da ciência, que a universidade desenvolve com a sociedade, e efetivam um fortalecimento na relação entre universidade e sociedade. Pois, quando a universidade socializa os conhecimentos ali produzidos com a sociedade há a possibilidade de superar condições de desigualdades.

Isso acontece quando o ensino rompe com os muros da universidade não somente para pesquisar, mas para socializar o que já foi pesquisado a fim de superar as desigualdades existentes na sociedade.

Na década de 1980, com a ascensão de uma concepção de universidade enquanto instrumento de transformação social, a extensão passa a ser vista como a ferramenta por excelência dessa transformação. As transformações da sociedade brasileira nos anos da década de 1980, como a ascensão dos movimentos sociais e a re-democratização, pressionaram por mudanças profundas em todas as instituições do país (Silva, 2020, p.24).

O autor ressalta ainda que as universidades brasileiras foram criadas para educar as elites, que produziam conhecimento de privilegiados para privilegiados. No entanto, com a ascensão dos movimentos sociais, esse espaço que até então era somente para poucos, precisava se ressignificar para tecer diálogos com a maioria da população que nem sequer sabiam o que era ensino superior.

A extensão se configura nesse cenário como uma ferramenta a ser utilizada para sanar as demandas da sociedade, especificamente a comunidade local. Para que isso aconteça, a extensão precisa agir de acordo com a realidade local, não apenas como socializadora de conhecimento produzido sem relevância para a realidade em que ela esteja inserida. Nesse sentido, a tarefa da universidade como instrumento equalizador do conhecimento, é produzir junto a socieda-

de, junto aos membros dessa sociedade em que ela se personifica, melhorias na qualidade de vida com educação, cultura e ciência.

A extensão universitária na formação docente

A extensão universitária proporciona aos acadêmicos e acadêmicas que estão em processo de formação docente a ampliação do seu campo de conhecimento prático pedagógico. Além disso, fomenta o desenvolvimento da sua autonomia intelectual, ao participarem das atividades de extensão em seu campo de conhecimento, pois os saberes necessários aos profissionais adquiridos teoricamente durante o processo de formação docente se aplicam de forma prática nas atividades de extensão.

É de forma prática que os professores de matemática e física aprendem com mais propriedade na extensão universitária. Os extensionistas antes de irem para campo, tem uma preparação profunda, teórica e prática com os professores responsáveis pelos projetos. A extensão se transforma em uma segunda sala de aula, em que os conteúdos pouco trabalhados, ou vistos de forma rápida, são discutidos com mais profundidade.

Além disso, outro ponto relevante sobre a extensão na formação docente, é a oportunidade que esses acadêmicos têm durante as atividades de extensão de vivenciarem situações desafiadoras. Como por exemplo, as dificuldades de ensino e aprendizagem, situações com alunos com deficiência, bullying e até mesmo exclusão social. Vivenciar essas situações contribui para a construção de uma visão mais ampla sobre suas práticas docentes, podendo atribuir novas perspectivas às suas próprias experiências.

Matemática e Física e os desafios de aprendizagem no interior do Amazonas

O ensino de Matemática e Física na educação básica na sua maioria é visto com um processo dificultoso, a comunidade escolar (pais, alunos, professores e equipe pedagógica) enxerga o ensino de Matemática como um desafio a ser vencido nas escolas. Uma vez

que, muitas vezes, a matemática ensinada nas salas de aula, ainda acontece da forma professor, pincel e quadro e é desvinculada daquela que o aluno utiliza no dia a dia, tornando o ensino dessa disciplina de pouco atrativo e desse modo, o processo de ensino e aprendizagem da referida disciplina não obtém resultados satisfatórios (Andrade, 2013).

Devido a essa dissociação “[...] alguns estudantes acham que a única finalidade do conhecimento matemático é para efetuar cálculos e realizar provas e, conseqüentemente, deixar de perceber as aplicações da matemática no seu dia a dia”. (Andrade, 2013). Todavia, esta narrativa não se restringe somente à Matemática, Moreira destaca que

O ensino de Física, de um modo geral, leva a uma integração negativa de pensamentos, sentimentos e ações, na qual os alunos não gostam da Física e, quando possível, evitam-na, uma vez que apenas desejam passar nas provas, repetindo nelas, mecanicamente, “o que foi dado em aula”(Moreira, 2018, p.78).

As dificuldades e problemas que estão presentes no ensino de Física têm sido diagnosticados há muitos anos, levando diversos grupos de estudiosos a pesquisarem sobre suas causas e consequências (Araújo e Abib, 2003).

As oficinas pedagógicas vêm como objeto integrador interdisciplinar dessas duas disciplinas e meio facilitador no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do ensino básico, levando-os a enxergarem além dos números e das fórmulas de maneira mecanizada.

Desse modo, o projeto de extensão *‘Oficinas Interdisciplinares de Matemática e Física como alternativa pedagógica em escolas estaduais na cidade de Tefé-AM’* se justifica como meio facilitador, no ensino da Matemática e da Física, em que podemos explicar os conceitos que estão por trás de experimentos, formando alunos curiosos e participativos, além de contribuir para o amadurecimento profissional dos acadêmicos nele envolvidos fomentando a construção da identidade docente.

METODOLOGIA

A presente pesquisa se configura como uma abordagem qualitativa, do tipo pesquisa ação, como técnica para coleta de dados usou-se a pesquisa de campo, observação participante e caderno de campo. Apresentaremos nas páginas a seguir reflexões sobre a prática extensionista e a formação pedagógica construída a partir da participação no referido projeto de extensão.

Para Minayo “a metodologia inclui concepções teóricas de abordagem, conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador (1994, p.16)”. Desse modo, organizar minuciosamente as etapas metodológicas da pesquisa é crucial para que o pesquisador desenvolva da melhor forma possível sua pesquisa.

Sobre a consolidação do trabalho de campo, Minayo (2007) afirma que no trabalho de campo os fatos precisam ser compreendidos como “fenômeno social e historicamente condicionado (MINAYO, 2007, p.75)”, desde os pesquisadores, os sistemas de representação teórico-ideológico optados, bem como as pessoas envolvidas, as relações e até o sistema de comunicação usado.

Além disso, outra questão abordada sobre o processo investigativo é que o trabalho de campo não se resume em acumular informações, mas pode ser entendido também como um espaço de possibilidade de reformulação das ideias, por meio do exercício da capacidade de análise do pesquisador.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este projeto foi aplicado por um grupo de cinco acadêmicos dos cursos de Matemática e Física do Centro de Estudos Superior de Tefé, em uma turma de 1º Ano do Ensino Médio em escolas estaduais na cidade de Tefé. Inicialmente foram definidos os conteúdos que integram essas duas disciplinas, através do auxílio de teóricos que trabalham com o fazer interdisciplinar e discutem a importância dessa metodologia no contexto social, cognitivo e moral dos alunos e utilizam materiais concretos como fontes enriquecedoras para o contexto pedagógico escolar.

Nas atividades desenvolvidas, a maioria dos recursos que foram utilizados nas oficinas pedagógicas foram construídos com materiais recicláveis, poucos comprados em papelarias existentes no mercado, mas todos confeccionados pelos acadêmicos e estudantes envolvidos no projeto. No transcorrer desta interação entre aprendizes, os alunos exploraram livremente todos os experimentos e elaboraram questionamentos sobre as ações realizadas, aguçando desta forma seu espírito crítico e questionador.

Durante o período de realização das oficinas, houve participação ativa de acadêmicos do curso de Matemática e Física, de pelo menos um professor de Matemática e um de Física das escolas selecionadas neste projeto. Resultando na troca de experiências significativas principalmente com professores e estudantes do ensino básico, o que alavancou a possibilidade de o projeto permanecer e, futuramente, ser divulgado como uma referência no que tange à interdisciplinaridade.

Participam do planejamento das atividades os acadêmicos extensionistas e a coordenação, já a execução das oficinas é feita pelos acadêmicos e alunos. Antes do início de cada oficina, os coordenadores se reuniram com os acadêmicos para orientação sobre os objetivos específicos de cada oficina, sobre o conteúdo a ser transmitido e sobre os materiais utilizados. Para a realização destas oficinas houve utilização de materiais de papelaria, computador, impressora, papel, dentre outros. Alguns deles estão previstos para compra na planilha orçamentária, mas outros não, os que não estão previstos foram custeados pelos próprios coordenadores do projeto.

Os coordenadores assistiram aos acadêmicos de modo presencial em todos os momentos, salvo em casos excepcionais. A subcoordenadora do projeto reside em Manaus, mas esteve realizando reuniões e orientações pedagógicas de modo presencial quando necessário em Tefé, este deslocamento foi por sua própria conta, mas também ocorreu orientação via Google Meet.

Aplicação prática do Projeto “Oficinas Interdisciplinares de Matemática e Física como alternativa pedagógica em Escolas Estaduais na cidade de Tefé-AM.”

Oficina 01: Experiência sobre Lei da Inércia-Primeira Lei de Newton e o Teorema de Pitágoras

A Primeira Lei de Newton, também conhecida como Princípio da Inércia, afirma que um corpo em repouso ou movimento retilíneo uniforme tende a permanecer nesse estado se a força resultante sobre ele é nula. Esta experiência foi realizada em duas partes, para a parte “do corpo em movimento” foram utilizados um carrinho de brinquedo e um boneco, simulando um carro e passageiro. Para a parte “do corpo em repouso” foram utilizados folha de papel, garrafa PET, uma pedra pequena e um papelão que simularia uma rua em declínio (um triângulo). Iniciamos com a apresentação dos conceitos da 1ª Lei de Newton para os alunos participantes do projeto. Acadêmicos e alunos se envolvem na interdisciplinaridade da Física com a Matemática, na busca pelo conhecimento próprio a cada um. Essa busca em coletivo, transforma a sala de aula em uma comunidade de aprendizagem, como bem pontua bell hook (2017) em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*.

Figura 2: Experimento referente a 1ª Lei de Newton e o Teorema de Pitágoras



Fonte: pesquisa de campo, 2023.

Após a apresentação e explicação dos conceitos teóricos sobre a 1ª Lei de Newton, seguimos para o experimento prático. A importância da prática em sala de aula se dá pela necessidade dos alunos conhecerem além dos conceitos e fórmulas da matemática um horizonte de possibilidades a partir da Física. Compreendo esses aspectos que formam essas disciplinas como algo que tem relação com o cotidiano.

Além disso, para os acadêmicos extensionistas essa oportunidade não somente estar presente em uma sala de aula, mas fazer parte da dinâmica de aprendizagem contribui fortemente para sua preparação enquanto professores em formação. Pois, com a interação entre os estudantes e acadêmicos, a construção da identidade docente vai se consolidando à medida que o acadêmico se percebe como professor.

Oficina 02: Princípio Fundamental da Dinâmica- Segunda Lei de Newton e a Conversão de medidas.

A Segunda Lei de Newton determina que a força resultante sobre um corpo é diretamente proporcional ao produto da massa do corpo pela sua aceleração. Para a realização deste experimento foram utilizados um livro (objeto pequeno) que pode ser empurrado com um dedo; e a mesa do professor (objeto grande) onde será necessária uma força maior para deslocá-la por alguns centímetros.

Figura 2: Apresentação dos conceitos referente a 2ª Lei de Newton e a conversão de medidas



Fonte: pesquisa de campo, 2023.

Temos a figura 2 a apresentação dos conceitos que fundamentam a 2ª Lei de Newton, como podemos observar em relação a figura 1 que a quantidade de alunas é maior. Além disso, temos outra acadêmica fazendo a apresentação, pois foi acordado durante as reuniões de planejamento do projeto, que as apresentações conceituais seriam realizadas por diferentes acadêmicos, para que todos tivessem a oportunidade de vivenciar essa etapa. As estudantes observam o deslocamento do material (água) dentro da garrafa e medida que exercem força externa sobre ela.

O sistema de Unidades de Medida foi usado para calcular o deslocamento do material da garrafa. É um experimento simples, desenvolvido com material reciclável e que pode ser feito em qualquer lugar, desde uma sala de aula até a cozinha de casa. O objetivo é demonstrar que a Física e a Matemática estão presentes em todos os lugares e momentos, e que entendê-las é um passo fundamental para compreendermos os mais simples fenômenos do nosso cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a sociedade vivencia rápidas transformações, que se encontram no contexto escolar. A universidade como espaço de socialização e produção de conhecimentos precisa direcionar suas pesquisas em prol a essas transformações. Por isso, a extensão universitária se torna tão importante para os profissionais da educação. Uma vez que os encontros entre as teorias aprendidas nos anos de formação acadêmica com a realidade escolar propicia um lócus rico em vivências e aprendizados.

Nesse sentido, para executar as oficinas do projeto de extensão, os acadêmicos extensionistas precisaram planejar sob orientação do professor coordenador, minuciosamente, cada passo das atividades, pesquisando e estudando possibilidades do uso de materiais recicláveis em todas as atividades relatadas neste texto. Para isso, houve a necessidade de realizar estudos mais profundos sobre fundamentação teórica, processos cognitivos de aprendizagem e processos pedagógicos de ensino.

Nesse sentido, as atividades de extensão tiveram contribuição ímpar para a complementação do ensino durante o processo de forma-

ção docente, uma vez que o trabalho em equipe do grupo de extensão é similar ao trabalho pedagógico do corpo docente de uma escola. Além disso, possibilitou um contato mais direto com a prática, contribuindo para construção da compreensão da realidade educacional da cidade de Tefé.

A abordagem interdisciplinar do projeto é outro fator diferencial a ser destacado, uma vez que o processo de formação de professores necessita de discussões mais profundas acerca dos desafios atuais da sociedade, em que métodos variados de ensino são estudados cotidianamente. A interdisciplinaridade se destaca como uma ferramenta necessária à formação acadêmica do futuro docente, pois possibilita uma perspectiva mais ampla sobre os objetos a serem analisados. Ela se fez presente em todas as etapas do projeto, desde os primeiros encontros para escolha dos conteúdos, pensando sempre em relacionar a mesma oficina para as duas disciplinas: As Leis de Newton com Teorema de Pitágoras e a Conversão de medidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Cíntia Cristiane de. **O Ensino da Matemática para o Cotidiano**. 2013. Disponível em: <http://riut.utfpr.edu.br/js-pui/bitstream/1/20861/2/MD_EDUMTE_2014_2_17.pdf> Acesso em: 30/06/2023.

ANDRADE E TEIXEIRA; Adriana de, Ricardo Roberto Plaza. **Oficinas de Experimentos de Baixo Custo no Ensino de Física**. 2017.

ARAÚJO E ABIB; Mauro Sérgio Teixeira de, Maria Lúcia Vital dos Santos. **Atividades Experimentais no Ensino de Física: Diferentes Enfoques, Diferentes Finalidades**. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbef/a/PLkjm3N5KjnXKqDsXw5Dy4R/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 30/06/2023

Hooks, Bell. **Ensinar a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

COSTA e GUERATO; Lia Corrêa da, Elisabete. **Jogos Pedagógicos & Oficinas: Uma Parceria nas aulas de Matemática. Pedagogical Games & Workshops: A Partnership in Mathematics Clas-**

ses.2012. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/395/333> > Acesso em 30/06/2023.

MOREIRA, Marco Antonio. **Uma análise crítica do ensino de Física**. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/3JTLwqQNsfWP-gr6hjzyLQzs/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30/06/023

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social**. In: Deslandes, Suely Pereira, et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p.61-78.

RODRIGUES, Andréia Lilian Lima; COSTA, Carmen Lucia Neves do Amaral; PRATA, Michelle Santana; BATALHA, Taila Beatriz Silva; PASSOS NETO, Irazano de Figueiredo. Contribuições da extensão universitária na sociedade. **Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais - UNIT - SERGIPE**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 141–148, 2013. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/494>. Acesso em: 3 mar. 2024.

PIRES DA SILVA, W. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: Um conceito em Construção. **Revista Extensão & Sociedade**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2020. DOI: 10.21680/2178-6054.2020v11n2ID22491. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/extensaoesociedade/article/view/22491>. Acesso em: 3 mar. 2024.

CAPÍTULO 23

OS EFEITOS DA PRÁTICA DE YOGA NA COMUNIDADE ACADÊMICA - ESTUDO DE CASO EM PROJETO DE EXTENSÃO

*THE EFFECTS OF THE PRACTICE OF YOGA IN THE ACADEMIC
COMMUNITY - A CASE STUDY EXTENSION PROJECT*

Selene de Souza Siqueira Soares

Professora Doutora

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Blumenau – SC

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5308-0548>

selene.soares@ufsc.br

Claudia Dei Agnoli

Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Blumenau – SC

claudia_agnoli@hotmail.com

Juliane Regina Schmitt

Universidade Regional de Blumenau (FURB)

Blumenau – SC

julianaregina@gmail.com

Geissiane Felizardo Vivian

Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Blumenau – SC

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2549-6084>

Geissi.vivian@gmail.com

Angela Danielle Nicchellatti de Oliveira

Uniassevi

Blumenau – SC

nicchellatti@gmail.com

RESUMO

O yoga, originado na Índia há mais de 5.000 anos, busca a união entre corpo e mente e é reconhecido por seus benefícios à saúde física e mental. Em 2017, foi incorporado ao Sistema Único de Saúde como prática complementar. O yoga é estruturado em oito etapas, sendo as mais conhecidas as posturas físicas (ásanas) e a meditação. No Brasil, o hatha yoga tem se popularizado como terapia para condições como estresse, ansiedade e doenças crônicas. Este artigo investigou os impactos da prática de yoga no bem estar de 54 alunos e funcionários participantes do projeto de extensão entre maio e dezembro de 2023. Os resultados indicaram melhorias significativas, especialmente na redução de estresse, insônia e aumento da motivação. O estudo também revelou que os participantes mais engajados na prática apresentaram melhorias mais expressivas em diversos indicadores de saúde e bem estar, destacando-se a redução do estresse e aumento da calma.

Palavras-chave: Yoga, Bem Estar, Saúde, Extensão Universitária.

ABSTRACT

O yoga, originated in India for more than 5,000 years, is known for its union between body and mind and is recognized for its physical and mental health benefits. In 2017, it was incorporated into the Sistema Único de Saúde as a complementary practice. O yoga is structured in eight stages, sent as but known as physical postures (asanas) and a meditation. No Brasil, o hatha yoga tem se popularizado como terapia para conditions como stresse, anxiety e chronic diseases. Este artigo investigou os impactos da practica de yoga no bem estar de 54 alunos e funcimientos participants do projeto de extension entre maio e dezembro de 2023. Os resultados indicaram significant improvements, especially na reduccióón de stresse, insônia e aumento da motivação. The study also revealed that the participants were more engaged in the practice and presented more expressive improvements in different indicators of health and well-being, with a reduction in stress and increase in calmness.

Keywords: yoga, well-being, health, university extension

1. Introdução

A palavra yoga vem do sânscrito da raiz “*yuj*”, que significa “atar, reunir, religar”, é um meio que nos conduz a busca profunda da nossa verdadeira natureza, do autoconhecimento, e o seu objetivo final é a libertação da consciência, para que o indivíduo atinja um estado de plenitude, onde não há separação do Todo. Sua origem histórica remonta a tradição védica (6.500 a.C) na Índia, e desde lá percorreu um longo caminho ao redor do mundo, chegando ao Brasil por volta de 1950. (ALTER, 2004, ARIEIRA, 2017).

Em 2017, o Yoga passou a fazer parte do Sistema Único de Saúde através das Práticas Integrativas e Complementares (PICs), que em consonância com as diretrizes do OMS a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC) incorporou, por meio da Portaria nº 849, de 27 de março de 2017 essa atividade prática, as terapias complementares. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2018), buscando a promoção de práticas corporais e atividades físicas como ginástica, lutas, capoeira, dança, jogos esportivos e populares, yoga, tai chi chuan, dentre outros. (BARROS et al, 2014).

O yoga é sistematizado em oito passos conforme texto clássico Yoga Sutras, um tratado que tem a sua base na tradição védica, colocado como um sistema prático, a saber: 1) yamas, são os valores fundamentais éticos, um guia de comportamento moral adequado para seguir no caminho espiritual e de autoconhecimento, também conhecido como as abstinências (não violência, veracidade, honestidade, uso adequado da energia, desapego); 2) niyama, as recomendações de conduta de vida, um conjunto de preceitos para adquirir paz interior (pureza, contentamento, disciplina, auto-estudo, entrega ao absoluto); 3) ásanas, as posturas psico físicas que consistem em manter o corpo estável e confortável; 4) pranayama, o controle da respiração e bioenergia; 5) pratyahara, o controle das percepções sensoriais orgânicas, desligamento do mundo exterior; 6) dharana, a concentração; 7) dhyana, a meditação; e 8) samadhi, a libertação, iluminação, estado de êxtase, quando o ser transmuta e se unifica ao todo. (Garfinkel e Schumacher, 2000).

Atualmente predomina o hatha yoga, mais associado aos ásanas (posturas corporais), que data do período que abrange os séculos VII a XII e se apresenta com uma infinidade de nuances e estilos nos dias atuais. Muitas vezes, a prática é utilizada apenas como opção terapêutica para determinados sintomas ou patologias, não sendo explorado seu potencial de produção de autoconhecimento e sua contribuição para o estímulo aos hábitos saudáveis. (BARROS, et al, 2022).

Estudos anteriores sobre as razões médicas para o uso da yoga tem mostrado os benefícios na prática para saúde dos indivíduos. Estudo de Siegel (2010), pesquisou as referências bibliográficas no Medline-Pubmed usando a palavra-chave “yoga”. Para o período de 1999 a 2004 foram encontrados 144 artigos, distribuídos em diferentes categorias de publicação, como carta, editorial, revisões etc. Do total de artigos, 70% consideraram o yoga como uma ferramenta útil para a saúde, com destaque para o cuidado de pessoas com doenças cardíacas, estresse, asma e com necessidade de cuidados paliativos. Para o período de 2005 a 2007, a pesquisa encontrou 99 novos estudos e em 74 deles (74,74%) o yoga é considerado benéfico e/ou promissor como técnica para aliviar dor e o estresse, aumentar a autoestima, favorecer o autocuidado, a promoção da saúde e qualidade de vida.

Segundo Siegel (2010), entre os principais benefícios do yoga para o campo da saúde observa-se: a) contribuições físicas: o encorajamento de dietas mais saudáveis e a consciência corporal, especialmente para o envelhecimento e as doenças crônicas; b) contribuições filosóficas: desenvolvimento da capacidade contemplativa e expansão da percepção da totalidade, que constituem a base do movimento holístico ou a noção do cuidado integral (dimensões biológica, psicológica, sociológica e espiritual); e c) contribuições sociais: associadas à construção de uma nova sociabilidade: i) desenvolvimento de cultura de paz (prática da não violência) e estilos de vida e valores que promovem uma maior tolerância entre grupos étnicos, gêneros e classes sociais; ii) reeducação de hábitos associados com os vícios legais (medicação, alimento, álcool, tabaco, trabalho, sexo, etc.) e ilegais (drogas ilegais, jogo, etc.).

Nestes estudos, fica clara a relação positiva da filosofia do yoga com a promoção da saúde, e suas possibilidades de aplicações na área laboral, com diferentes desenhos de programas, focados principalmen-

te em redução do estresse, qualidade do sono e variabilidade do ritmo cardíaco; no fortalecimento da vitalidade em profissionais que trabalham em hospitais; estresse laboral, ansiedade e humor em trabalhadores de período integral; e fitness funcional e flexibilidade. Nesse sentido, o ambiente acadêmico também se alinha fortemente com as práticas laborais, considerando os níveis de exigência e desempenho requerido de alunos, funcionários e professores a cada semestre letivo.

O presente estudo é avaliação da aplicação da prática de yoga para alunos de graduação e funcionários da Universidade Federal de Santa Catarina (campus Blumenau) executadas em projeto de extensão universitária desenvolvido em parceria com uma escola de Yoga da cidade de Blumenau (Espaço Flor&Ser). O programa foi estruturado de forma gratuita, sistemática, em aulas semanais, com duração de 1 hora de maio a dezembro de 2023. O estudo foi realizado com ferramenta instrumento adaptado do Measure Yourself Medical Outcome Profile (MYMOP), por meio do registro pessoal do sintoma e a sensação de bem estar. Iniciaram o projeto 54 pessoas, havendo cerca de 50% de desistência nos 3 primeiros meses. Foram avaliados percepções pessoais sobre 10 indicadores de saúde e bem estar em quatro momentos do projeto: maio, julho, agosto e dezembro de 2023. Os resultados da avaliação indicaram percepção de melhora em todos os indicadores avaliados, sendo maiores os ganhos na redução do estresse, insônia e medo e aumento na motivação e momentos de calma e relaxamento. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC (CAAE 68269223.1.0000.0121).

Este artigo se divide em partes além desta introdução. No tópico 2 é feita revisão da bibliografia sobre o uso da Yoga como prática de melhora nos ambientes de estudo e trabalho, seguindo-se a isso, tópico 3 com os aspectos metodológicos da pesquisa. No tópico 4 são apresentados os resultados encontrados e no tópico 5 análise dos resultados e discussões.

2. Revisão de literatura

O que se sabe é que o Yoga advém de uma região antiga conhecida como Vale de Indu e tem suas origens datadas há mais de

5.000 anos. Fato é que o yôga antigo e o que praticamos hoje não são compostos exatamente pelas mesmas técnicas ou mesmo formato. Muito tem se comentado na atualidade sobre uma ocidentalização do Yoga devido a inserção de novas técnicas como o Yoganidra. (DE ROSE, 2015).

Os textos antigos dos Vedas, Upanishads e Shastras trazem o yoga como uma filosofia que busca a união do corpo e da mente. Foi Patanjali, “O Pai do Yoga”, que reuniu a tradição milenar e oral, descrevendo os “angas” ou parte das práticas, que aplicamos inclusive em nossa pesquisa, em sua obra *The Yoga Sutras*, um tratado de 2000 anos sobre filosofia iogue. (Garfinkel e Schumacher, 2000).

Muitos trabalhos vêm sendo realizados pelo mundo relacionando o yoga com ambientes escolares e universitários e seus benefícios na formação e saúde física e mental dos mesmos. Um exemplo é a revisão sistemática de Barros et al. (2022), de trabalhos publicados na Índia e Estados Unidos que abordou os benefícios da prática de yoga em adolescentes escolares, na modalidade online durante a pandemia, evidenciando redução nos níveis de ansiedade, atitudes de agressão ou violência, melhorias no desenvolvimento das competências emocionais com sentimentos de felicidade, humor, autoestima, autocontrole, bem estar, qualidade de vida, controle das emoções e dos comportamentos.

Outro trabalho na mesma linha de investigação de Barros et al (2022), é realizado por Bazzano et al (2022), um ensaio clínico randomizado que avaliou um programa universal de atenção plena e yoga nos Estados Unidos, com jovens entre 11 e 14 anos e encontrou relação no grupo controle para diminuição dos sintomas de ansiedade, e aumento dos sintomas de depressão. Aqui outros fatores comuns entre as pesquisas estão relacionados ao pequeno número de participantes nas intervenções, o curto tempo de intervenção e a comparação entre subgrupos.

No universo acadêmico, foi evidenciado através de uma revisão literária o alinhamento e adequação da prática yoga com os princípios da educação médica e benefícios nos indicadores de estados psicológicos, atenção plena, estresse percebido e aumento das pontuações em avaliações de conhecimento médico. (Horiuchi et al. 2022).

Trazendo indicadores de que o yoga auxilia nos processos acadêmicos de cursos com grande sobrecarga teórica e prática, como medicina, direito e engenharia. Ainda sobre os benefícios na prevenção primária de doenças, é possível observar melhorias em indicadores de hipertensão, saúde mental e lombalgia (Hampton e Bartz 2021), patologias comuns à comunidade acadêmica.

O aumento da prática de Yoga no Brasil tem sido notável nas últimas décadas, refletindo uma crescente busca por alternativas de cuidados com a saúde física e mental. Inicialmente restrita a círculos mais exclusivos, a prática de Yoga se popularizou e se diversificou, sendo cada vez mais acessível em academias, escolas, centros de bem estar e até mesmo no Sistema Único de Saúde (SUS), por meio das Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC). Nesse sentido, Pereira e Tesser (2012) já alertam sobre a necessidade de expansão no SUS motivado pela PNPIC, e recomendam a popularização de sua prática venha acompanhada interesse em suas bases conceituais, como valores, objetivos e princípios norteadores. Solidificando ainda mais a necessidade de projetos sociais e acadêmicos voltados para a prática. (TESSER e SOUZA, 2012)

Para além dos benefícios da prática e público alvo, um ponto a ser discutido ainda dentro do universo de aplicação da prática de yoga é o dos Determinantes Sociais em Saúde que são as condições em que as pessoas nascem, vivem, trabalham e envelhecem (OMS, 2010), apresentada por Bennetts, A. (2022) ao tratar dos processos psicológicos transdiagnósticos, as influências dos fatores como a espiritualidade nos processos terapêuticos e a dificuldade dentro do método científico de tratar das abordagens holísticas para a saúde mental por não atenderem aos critérios científicos para diretrizes de melhores práticas.

O aumento da demanda por práticas que favoreçam o equilíbrio entre corpo e mente, aliado ao crescente estresse e desafios de saúde mental da sociedade contemporânea, tem impulsionado o Yoga como uma ferramenta eficaz de prevenção e tratamento. Além disso, a inclusão de Yoga em ambientes acadêmicos e profissionais, com programas voltados para a redução do estresse e a melhoria da qualidade de vida, tem consolidado sua presença no Brasil, tornando-se parte da cultura cotidiana de diversas faixas etárias e contextos sociais.

Em suma, a prática de Yoga, embora tenha raízes profundas na tradição filosófica indiana, tem se adaptado ao contexto ocidental e moderno, trazendo benefícios significativos para a saúde física, mental e emocional de diversos públicos, especialmente em ambientes escolares e universitários. A literatura aponta que, ao integrar o Yoga nas práticas acadêmicas e de saúde, é possível melhorar o bem estar, reduzir o estresse e promover o equilíbrio psicológico, especialmente em cursos de alta exigência. Além disso, a inclusão do Yoga nas políticas públicas de saúde, como no SUS, reflete a necessidade de promover práticas integrativas que considerem os determinantes sociais e a espiritualidade como fatores importantes para o cuidado holístico do indivíduo. A continuidade da pesquisa sobre os efeitos do Yoga, sua adaptação cultural e a avaliação de suas metodologias são essenciais para consolidar seu papel no bem estar coletivo, tanto em nível individual quanto social.

Este artigo propõe uma análise que visa contribuir com a avaliação do impacto do Yoga na promoção da saúde, especialmente no contexto acadêmico, por meio de extensão universitária. Acredita-se que os resultados dessa pesquisa possam fornecer subsídios valiosos para a implementação de programas de Yoga mais estruturados, ampliando sua disseminação e consolidando-o como uma prática de cuidado integral à saúde.

3. Procedimentos Metodológicos, Resultados e Discussão

Nesta prática extensionista buscou-se medir impactos positivos da inserção da prática de Yoga na rotina de alunos de graduação e funcionários, tendo como hipótese subjacente que a prática frequente de Yoga traria benefícios associados ao bem estar desses indivíduos. A medição de bem estar foi medida por meio da metodologia de pesquisa conhecida como MYMOP. Este método é uma abordagem qualitativa usada principalmente na área de saúde e na prática clínica. MYMOP significa “Measure Yourself Medical Outcome Profile” (Perfil de Medição de Resultados Médicos Pessoais, em tradução livre), e é uma ferramenta projetada para capturar e avaliar as experiências e percepções dos pacientes sobre os resultados de seus tratamentos.

A principal característica do MYMOP é permitir que os pacientes relatem seus próprios resultados de tratamento e bem estar, em vez de depender apenas de medidas objetivas ou de avaliações dos profissionais de saúde.

O instrumento utilizado nesta pesquisa utilizou escala de zero a seis pontos, sendo zero o nível mais positivo e o seis o mais negativo. Para o registro dos dados, foi utilizado um questionário via *Google Forms* disponibilizado a todos os inscritos no Projeto. A participação em responder o questionário foi voluntária entre os participantes.

O questionário aplicado tinha duas partes, sendo uma destinada a dados gerais como idade, sexo e vínculo UFSC e na segunda o levantamento das informações relativas aos indicadores de bem estar. Para cada indicador o respondente daria uma nota de 0 a 6 sendo o melhor resultado 0 e o pior 6. Os 10 indicadores avaliados e sua graduação respectiva estão no quadro 1.

Quadro 1: Indicadores de bem estar avaliados

Indicador	Notas de referência	
	Nota 0	Nota 6
1) Eu me sinto estressado?	Nunca	A maior parte do tempo
2) Eu me sinto motivado a fazer as coisas?	A maior parte do tempo	Ainda não consegui me motivar
3) Eu sinto uma espécie de medo, ou algo ruim?	Não sinto nada	Sim, de maneira forte
4) Eu rio e me divirto quando vejo coisas engraçadas?	Sim, com muita frequência	Eu não posso mais
5) Eu tenho uma cabeça cheia de preocupação?	Raramente	A maior parte do tempo
6) Eu tenho insônia?	Nunca	A maior parte do tempo
7) Eu sinto dores de estômago?	Nunca	A maior parte do tempo
8) Eu sinto dores nas costas ou nas articulações?	Nunca	A maior parte do tempo
9) Tenho momentos de calma e relaxamento?	Com muita frequência	Não consigo relaxar
10) Eu consigo me concentrar nas atividades que desenvolvo?	Sempre	Não consigo me concentrar

Fonte: Elaboração própria

Foram realizadas 4 aplicações do questionário:

Maio/2023: Na primeira semana do Projeto, para identificação da percepção de bem estar antes de iniciada as aulas

Julho/2023: Na última semana do Semestre letivo, para identificação da percepção de bem estar nos três primeiros meses do projeto, concomitante ao encerramento de semestre, período sabidamente de maior carga de trabalho e atividades no ambiente acadêmico;

Agosto/2023: Na primeira semana do segundo semestre letivo, para identificação da percepção de bem estar após o recesso escolar, período sabidamente de menor carga de trabalho e atividades no ambiente acadêmico;

Dezembro/2023: Na última semana do Projeto, para identificação da percepção de bem estar no encerramento do projeto, concomitante ao encerramento de semestre, período sabidamente de maior carga de trabalho e atividades no ambiente acadêmico; contudo, após alguns meses de execução da prática do Yoga.

Foram convidados a participar da pesquisa de bem estar os 54 participantes do projeto de extensão “Yoga e Promoção de saúde no ambiente universitário”. As aulas de Yoga foram abertas a docentes, TAEs, Estudantes de graduação e Pós-graduação da UFSC Blumenau.

Todos os participantes eram adultos, na faixa etária acima de 18 anos, com vínculo formal com a UFSC Blumenau. As práticas de Yoga foram realizadas 1 vez na semana de maio a dezembro de 2023, com duração de 1 hora cada aula, em turmas com dias e horários diferentes

A estrutura das aulas versou sobre: Chamada e momento inicial de introspecção em silêncio, conhecido como no yoga como *Aquietamento* ou *Pujá*. Seguido de *Mantras* que são sons entoados com ritmo e métrica auxiliando na concentração e interiorização. *Ásanas* que são posturas físicas a fim de desenvolver o corpo físico e fortalecer o mesmo, associados a *Pránáyámas* que são exercícios respiratórios. Finalizando as práticas com *Yoganidra*, exercício de relaxamento físico e mental seguido de alguns minutos de técnicas de *Meditação*. (DE ROSE, 2004).

A pesquisa convidou os 54 participantes do projeto de extensão a responder o questionário de bem estar.

O grupo apto a participação na pesquisa era composto por 80% de alunos de graduação, 15% de servidores Técnicos e 5% de servido-

res docentes. Quanto à prática de atividades físicas 50% era ativo em atividades físicas regulares e 50% eram sedentários. Sobre a prática de Yoga, 62% nunca haviam praticado Yoga e 38% já haviam praticado em outra ocasião, mas nenhum estava ativo na prática naquele momento.

O número de respondentes a cada aplicação foi variável sendo 30 respondentes em maio, 26 respondentes em julho, 16 respondentes em agosto e 12 respondentes em dezembro.

No mesmo período foi verificado uma queda na frequência às aulas de Yoga em torno de 50% nos primeiros 3 meses e de 40% no segundo semestre. Desta forma, a quantidade de participantes reduziu de 54 para 27 em agosto e em dezembro, mantinham-se 15 participantes frequentes.

Ressalta-se aqui que todos os participantes do projeto de Yoga foram convidados a participar da pesquisa de bem estar. Sua participação era voluntária e não condicionava a participação nas aulas. Desta forma, houve intensa variação no grupo de respondentes a cada coleta de dados.

Importante destacar ainda que segundo a ferramenta de pesquisa escolhida - MYMOP - quanto menor a nota dada ao indicador, melhor sua percepção de bem estar daquele indicador. Desta forma, variações negativas, ou seja, reduções da nota, indicam melhora.

Iniciamos nossa análise pelo primeiro perfil, qual seja, o grupo total de participantes. Pessoas frequentes ao projeto e que se dispuseram a participar de uma ou mais coletas de dados, dentre as quatro coletas executadas ao longo do ano. A este grupo chamaremos de “Todos os Participantes”

O quadro de análise de respostas de “Todos os participantes” dá conta de melhora em todos os indicadores avaliados e estão descritos no Quadro 2.

Quadro 2: Resultado de todos os participantes

Indicador	Nota Média				Variação Maio a Dezembro
	Maio 30 respostas	Julho 26 respostas	Agosto 16 respostas	Dezembro 12 respostas	
Estresse	4,17	3,76	2,88	3,12	-25%
Motivação	3,30	3,53	3,19	2,37	-28%

Medo	2,73	2,65	2,13	2,12	-22%
Diversão	2,47	1,73	1,50	1,50	-39%
Preocupação	4,47	4,48	3,50	3,37	-25%
Insônia	3,00	2,80	2,50	2,62	-13%
Dores de estômago	2,20	1,84	1,56	2,50	14%
Dores nas costas	3,73	3,38	3,19	2,80	-25%
Calma e relaxamento	3,50	2,69	2,31	1,87	-47%
Concentração	3,50	3,30	2,75	2,25	-36%
Média	3,31	3,02	2,55	2,45	-26%

Fonte: Pesquisa de campo

Na observação dos resultados no quadro 2, percebeu-se que os indicadores em pior nível de avaliação do grupo “Todos os participantes” no início da pesquisa concentram-se em preocupação, estresse, dores nas costas e dificuldades de ter momentos de calma e relaxamento e na concentração. Durante a pesquisa, percebeu-se melhora em todos os indicadores avaliados, com destaque para calma e relaxamento e momentos de diversão. Soma-se ainda resultados positivos na concentração e motivação.

A fim de refinar os resultados, foram também avaliados os resultados dos pesquisados que participaram das quatro pesquisas. Neste recorte considerou-se as respostas das mesmas pessoas nos quatro questionários, ou seja, participantes que continuaram no projeto, mantiveram frequência nas aulas e estiveram voluntariamente dispostos a preencher a pesquisa de bem estar em todas as suas quatro aplicações. Para facilitar a referência a este grupo normalizado, chamaremos de “Participantes Engajados”.

Na avaliação dos “participantes engajados”, percebe-se o mesmo perfil de respostas, sendo preocupação e estresse os piores indicadores de bem estar no início da pesquisa, seguidos por dores nas costas e dificuldades de ter momentos de calma e relaxamento e na concentração. A média de nota desses indicadores manteve-se em patamares mais altos que a média do grupo “Todos os participantes”.

Durante a pesquisa, percebeu-se melhora em todos os indicadores avaliados, com destaque para redução da insônia, sensação de medo, estresse e aumento da motivação e calma e relaxamento. Somma-se ainda resultados positivos na concentração e motivação.

Quadro 3: Resultado de participantes engajados

Indicador	Nota Média				Variação Maio a Dezembro
	Maio 9 respostas	Julho 9 respostas	Agosto 9 respostas	Dezembro 9 respostas	
Estresse	4,77	3,44	2,77	2,66	-44%
Motivação	3,66	3,33	2,66	2,11	-42%
Medo	3,11	2,11	2,00	1,77	-43%
Diversão	2,22	1,66	1,11	1,44	-35%
Preocupação	5,22	4,00	3,66	3,33	-36%
Insônia	3,33	2,44	2,22	1,88	-44%
Dores de estômago	2,55	2,00	2,00	1,66	-35%
Dores nas costas	3,77	3,22	3,33	2,66	-29%
Calma e relaxamento	3,66	2,44	2,44	2,11	-42%
Concentração	3,77	3,11	2,77	2,44	-35%
Média	3,61	2,78	2,50	2,21	-39%

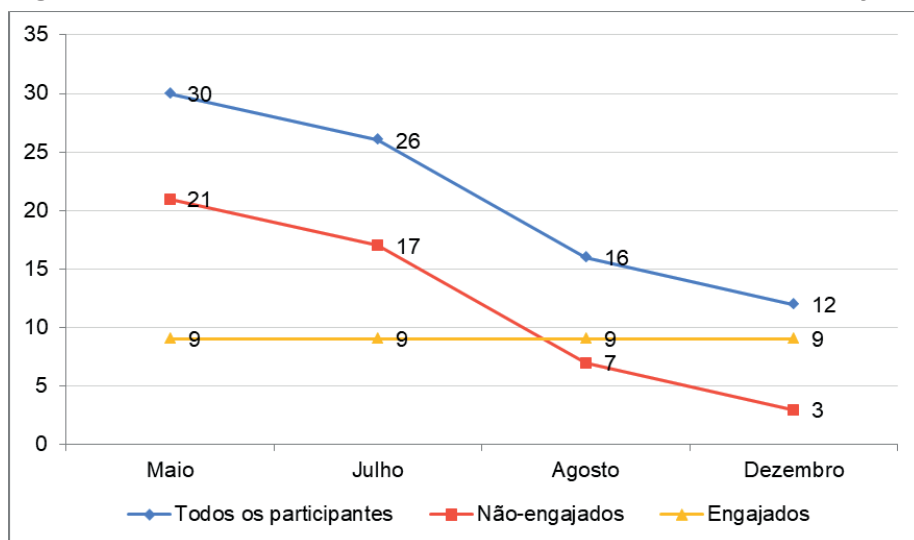
Fonte: Pesquisa de campo

Na análise do grupo “Engajado” chama atenção a intensidade de variação positiva dos indicadores, de forma que a média de ganhos foi de 39%, muito acima da média do grupo “todos os participantes” que foi de 26%.

Neste sentido, tornou-se importante fazer a filtragem dos dados, retirando os “Participantes engajados” do grupo “Todos os participantes”. Nesta separação, considera-se agora um novo grupo de pessoas, aqui nominados “Não-engajados”. Trata-se de grupo onde houve grande abandono da prática de Yoga no Período e mesmo os participantes que permaneceram até Dezembro não mantiveram comprometimento e assiduidade no projeto.

Desta forma, é muito importante destacar que a cada avaliação dos grupos “todos os participantes” e do “grupo não engajado” temos uma composição diferente de pessoas avaliando sua condição de bem estar naquele momento. As análises de média destes grupos portanto não tem caráter de acompanhamento assim como se pode fazer no grupo “não engajado”. o que há de comum nos grupos “todos os participantes” e do “grupo não engajado” é que se tratam de pessoas que praticavam Yoga desde maio com certa regularidade. É seguro, entretanto, que as ausências em aulas foram maiores no grupo “não engajado” do que no grupo “engajado”.

Figura 1: Participantes da pesquisa por período e Grupo de Classificação



Analisando a performance de comportamento da média dos indicadores avaliados, percebeu-se que para este grupo considerado “Não engajado” a média de notas dos indicadores praticamente não apresenta melhora no período de maio a dezembro, conforme dados dos quadros 4 e 5.

Houve piora em vários indicadores como insônia, dores de estômago, calma e relaxamento e estresse, o que em parte se relaciona mais com a composição de pessoas respondendo a cada momento, do que com uma piora de fato. Afinal, para este grupo não há com-

posição igual entre os respondentes. Por definição, a classificação no grupo “não engajado” esteve associada ao fato de que nenhum deles respondeu a todos os quatro questionários. A maioria respondeu apenas 1, seguidos pelos que responderam dois questionários e a menor parte respondeu a 3 dos quatro questionários.

Quadro 4: Resultado de participantes não-engajados

Indicador	Nota Média				Variação Maio a Dezembro
	Maio 21 respostas	Julho 17 respostas	Agosto 7 respostas	Dezembro 3 respostas	
Estresse	3,90	3,94	3,00	4,33	11%
Motivação	3,14	3,64	3,85	2,66	-15%
Medo	2,57	2,94	2,28	3,33	30%
Diversão	2,57	1,76	2,00	1,66	-35%
Preocupação	4,14	4,75	3,28	4,33	5%
Insônia	2,85	3,00	2,85	4,33	52%
Dores de estômago	2,04	1,76	1,00	3,33	63%
Dores nas costas	3,71	3,47	3,00	3,33	-10%
Calma e relaxamento	3,42	2,82	2,14	2,00	-42%
Concentração	3,38	3,41	2,71	2,33	-31%
Média	3,18	3,15	2,61	3,17	0,31%

Fonte: Pesquisa de campo

Quadro 5: Comparativo Médias entre Grupos Pesquisados

Média dos Indicadores avaliados	Nota Média				Variação Maio a Dezembro
	Maio	Julho	Agosto	Dezembro	
“Todos os participantes”	3,31	3,02	2,55	2,45	-26%
“Engajados”	3,61	2,78	2,5	2,21	-39%
“Não-engajados”	3,18	3,15	2,61	3,17	-0,31%

Analisando o perfil da percepção de bem estar descrita no quadro 6, os grupos avaliados não se diferenciam, evidenciando como em todos os grupos como pior indicador as preocupações e como melhor a

capacidade de se divertir e ter momentos de descontração, com exceção do primeiro período, quando a queixa sobre dores de estômago era apresentada como melhor dos indicadores, ou seja, a melhor condição.

Quadro 6: Comparativo Médias entre Grupos Pesquisados

Grupo avaliado	Categoria	Indicador			
		Maio	Julho	Agosto	Dezembro
"Todos os participantes"	Pior	Preocupação	Preocupação	Preocupação	Preocupação
	Melhor	Dor de estômago	Diversão	Diversão	Diversão
"Engajados"	Pior	Preocupação	Preocupação	Preocupação	Preocupação
	Melhor	Diversão	Diversão	Diversão	Diversão
"Não-engajados"	Pior	Preocupação	Preocupação	Motivação	Preocupação
	Melhor	Dor de estômago	Diversão	Dor de estômago	Diversão

Sobre a performance de melhoria dos indicadores durante a prática de Yoga descrita no quadro 7, avaliou-se não a nota média do indicador, mas a variação positiva do mesmo. Avaliou-se a variação em relação ao período anterior e a variação em relação à nota média inicial.

Quadro 7: Comparativo de ganhos médios entre Grupos Pesquisados

Grupo Avaliado	Indicador		
	Julho	Agosto	Dezembro
	Maior Ganho em relação ao período anterior		
"Todos os participantes"	Diversão	Estresse	Motivação
"Engajados"	Calma e Relaxamento	Diversão	Diversão
"Não-engajados"	Diversão	Dor de estômago	Motivação
Grupo Avaliado	Maior Ganho em relação a maio		
"Todos os participantes"	Diversão	Diversão	Calma e Relaxamento

Grupo Avaliado	Indicador		
	Julho	Agosto	Dezembro
	Maior Ganho em relação ao período anterior		
“Todos os participantes”	Diversão	Estresse	Motivação
“Engajados”	Calma e Relaxamento	Diversão	Diversão
“Engajados”	Calma e Relaxamento	Diversão	Estresse
“Não-engajados”	Diversão	Calma e Relaxamento	Calma e Relaxamento

Observando-se os benefícios com a prática de Yoga, o resultado sugere que o “grupo engajado” alcançou resultados positivos em mais áreas que o restante dos participantes. Foram percebidos ganhos em Calma e Relaxamento, diversão e estresse. A Calma e relaxamento aparece como indicador que mais melhora entre os participantes “não engajados”, contudo, essa aceleração é percebida em Agosto e em Dezembro, benefício que os “engajados” aparentemente alcançaram já em julho.

Do ponto de vista qualitativo, os questionários de Agosto e Dezembro trouxeram vários relatos sobre a experiência com a prática de Yoga. Em linhas gerais muitos comentários se conectam com questões não medidas pelo instrumento como autoconhecimento e habilidades para lidar com as dificuldades e estilo de vida.

BOX 1: RELATOS ESPONTÂNEOS SOBRE AS AULAS DE YOGA

“Essencial para minha saúde física e mental.”

“Fiquei feliz com a oportunidade, sempre frequentei desde de as primeiras sessões que eram feitas no campus mesmo.”

“Foi uma ótima experiência, pude conhecer um novo modo de vida que adotei pra mim, além de conhecer pessoas e experiências maravilhosas.”

“Pude me conhecer melhor, entender técnicas para me acalmar e ter um estilo de vida mais saudável e calmo, algo que não costumava ter.”

“Bem estar de forma geral e fortalecimento corporal”

“Mais alongamento, calma e controle”

“As aulas de Yoga tem sido um momento de aprendizado e relaxamento”

“No geral, tenho me sentido bem melhor, principalmente mais calma, apesar das preocupações”

“Pude me conhecer melhor, entender técnicas para me acalmar e ter um estilo de vida mais saudável e calmo, algo que não costumava ter.”

“Fiquei feliz com a oportunidade, sempre frequentei desde de as primeiras sessões que eram feitas no campus mesmo.”

4. Considerações Finais

O estudo traz apontamentos interessantes sobre o potencial de melhoria no estado de bem estar dos indivíduos com a prática regular e continuada da Yoga, em linha com outras indicações da literatura acadêmica sobre o assunto.

A ferramenta de pesquisa escolhida no estudo tem limitações por se tratar de percepções auto-declaradas e subjetivas do momento da avaliação e que podem estar associadas a outras tantas questões emocionais, sociais e familiares do entrevistado sobre as quais não se tem controle.

Na mesma linha, pode-se concluir que a análise proposta também não contou com grupo de controle de pessoas que no mesmo período não estavam praticando Yoga, as quais podem ter tido ganhos significativos em indicadores avaliados pelo estudo, associadas à outras práticas e/ou ao contexto econômico/social do ambiente.

De toda forma, os resultados positivos encontrados pelos participantes engajados são bastante robustos e reforçam a hipótese de que a filosofia Yoga associada às práticas traz benefícios à saúde física e principalmente emocional.

Uma sugestão importante para trabalhos futuros é a presença do grupo controle, objetivando a comparação direta entre os praticantes e não praticantes. Outro ponto a ser observado em trabalhos futuros são indicadores como idade dos praticantes, pois sabe-se que há diferenças no engajamento dos participantes como citado anteriormente. Ainda dentro dos Determinantes Sociais em Saúde é preciso considerar fatores socioeconômicos como deslocamento até a escola ou local de prática que pode influenciar na adesão dos participantes à pesquisa.

REFERENCIAS

Alter, J. S. *The Body between Science and Philosophy: Yoga in Modern India*. New Jersey: Princeton University Press; 2004. p.326.

Arieira G. *O yoga que conduz à plenitude: Os yoga sutras de Patañjali*. Rio de Janeiro: Sextante; 2017.

BARROS, T. F.; VIVIAN, G. F.; FARRE, A. G. M. da C.; BATISTA, P. D. C. Efeitos de práticas de yoga na saúde mental de adolescentes: revisão integrativa. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, [S. l.], v. 35, p. 10, 2022. DOI: 10.5020/18061230.2022.11742. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/RBPS/article/view/11742>. Acesso em: 19 jul. 2024.

BARROS, N. F.; P Siegel, SM Moura, TA Cavalari, LG Silva, MR Furlanetti e AV Gonçalves: Yoga e Promoção da saúde. *Ciência e Saúde Coletiva*, 19 (04) Abril, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/4ZSqcXDmfvfXGtbSkB8hw73v/?lang=pt>.

Bazzano AN, Sun Y, Chavez-Gray V, Akintimehin T, Gustat J, Barreira D, Roi C. Effect of Yoga and Mindfulness Intervention on Symptoms of Anxiety and Depression in Young Adolescents Attending Middle School: A Pragmatic Community-Based Cluster Randomized Controlled Trial in a Racially Diverse Urban Setting. *Int J Environ Res Public Health*. 2022 Sep 24;19(19):12076.

Bennetts, Alison. How does yoga practice and therapy yield psychological benefits? A review and model of transdiagnostic processes, *Complementary Therapies in Clinical Practice*, Volume 46, 2022, 101514, ISSN 1744-3881, <https://doi.org/10.1016/j.ctcp.2021.101514>.

De Rose, André. Yoga, conceito e origens, 2015 . Disponível em: <<https://www.yoganataraja.com.br/yoga-conceito-e-origens/>>. Acesso em: 17 jul. 2024.

Garfinkel, M e Schumacher, HR (2000). YOGA. *Clínicas de Doenças Reumáticas da América do Norte*, 26(1), 125–132. doi:10.1016/s0889-857x(05)70126-5

Hampton A, Bartz M. Therapeutic Efficacy of Yoga for Common Primary Care Conditions. *WMJ*. 2021 Dec;120(4):293-300. PMID: 35025177.

Horiuchi S, Flusberg Y, Peterson CT, Mills PJ, Chopra D, Kogan M. Current Approaches to Yoga in U.S. Medical Schools: Scoping Review of the Literature. *J Integr Complement Med*. 2022 Jun;28(6):463-473.

Ministério da Saúde inclui 10 novas práticas integrativas no SUS. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2018/marco/ministerio-da-saude-inclui-10-novas-praticas-integrativas-no-sus>>. Acesso em: 17 jul. 2024.

OMS (2010). Redução das desigualdades no período de uma geração. Igualdade na saúde através da ação sobre os seus determinantes sociais. Relatório Final da Comissão para os Determinantes Sociais da Saúde. Portugal, Organização Mundial da Saúde

Pereira LF e Tesser CD. Do yoga para a atenção psicossocial na Atenção Primária à Saúde: um estudo hermenêutico sobre valores e princípios éticos do Yoga Sutra de Patañjali [From yoga to psychosocial care in Primary Health Care: a hermeneutic study on the ethical values and principles of the Yoga Sutras of Patañjali]. *Cien Saude Colet*. 2021 Feb;26(2):711-720.

Siegel P. Yoga e Saúde: o desafio da introdução de uma prática não-convencional no SUS [tese]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas; 2010.

Siegel P, Barros NF. Yoga e Promoção da Saúde, Introdução prático-conceitual. Campinas: Tipos Soluções em Documentos; 2011

Tesser CD, Sousa IMC. Atenção Primária, Atenção Psicossocial, Práticas Integrativas e Complementares e suas Afinidades Eletivas. *Saude Soc* 2012; 21(2):336-350.

CAPÍTULO 24

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIGITAIS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA: UMA PROPOSTA INCLUSIVA COM TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL

*DIGITAL PEDAGOGICAL PRACTICES FOR THE LITERACY OF
CHILDREN WITH ASD: AN INCLUSIVE APPROACH USING ASSISTIVE
TECHNOLOGIES AND UNIVERSAL DESIGN PRINCIPLES*

Maria Giovana Fagundes de Oliveira

Instituto Federal Catarinense – Campus Rio do Sul

Balneário Camboriú – SC – Brasil

giovana.oli@gmail.com

RESUMO

Este artigo investiga como práticas pedagógicas digitais, fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e na tecnologia assistiva, podem favorecer a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da educação inclusiva. A partir de uma abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso realizado em uma escola pública de Santa Catarina, foram utilizados instrumentos como observação participante, entrevistas semiestruturadas com professores e aplicação de atividades digitais com crianças autistas. A análise dos dados, realizada com base na técnica de Análise de Conteúdo, evidenciou que o uso de tecnologias digitais — como jogos interativos e softwares com suporte visual — amplia o engajamento e o acesso ao processo de leitura e escrita, quando associado à mediação docente sensível e planejada. Os resultados reforçam a importância de alinhar os recursos tecnológicos aos princípios do DUA, garantindo múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, contribuindo para práticas pedagógicas mais equitativas e responsivas à neurodiversidade. O estudo também aponta para a necessidade de formação docente contínua, capaz de integrar tecnologia, compreensão

do TEA e planejamento inclusivo. Ao final, recomenda-se o aprofundamento de pesquisas sobre o impacto dessas práticas em contextos de vulnerabilidade social e a inclusão das perspectivas de famílias e estudantes no processo avaliativo.

Palavras-chave: Alfabetização Inclusiva; Transtorno Do Espectro Autista; Tecnologia Assistiva; Desenho Universal Para A Aprendizagem; Práticas Pedagógicas Digitais.

ABSTRACT

This article investigates how digital pedagogical practices, grounded in Universal Design for Learning (UDL) and assistive technology, can support the literacy development of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) within the context of inclusive education. Based on a qualitative approach, through a case study conducted at a public school in Santa Catarina, data were collected using participant observation, semi-structured interviews with teachers, and the implementation of digital activities with autistic children. The data analysis, conducted through Content Analysis, revealed that the use of digital technologies—such as interactive games and visually supported software—enhances engagement and access to reading and writing processes when combined with sensitive and well-planned pedagogical mediation. The findings emphasize the importance of aligning technological resources with UDL principles, ensuring multiple means of representation, expression, and engagement, and contributing to more equitable and responsive teaching practices that respect neurodiversity. The study also highlights the need for continuous teacher training that integrates technology, understanding of ASD, and inclusive planning. Finally, it recommends further research on the impact of these practices in socially vulnerable contexts and encourages the inclusion of families' and students' perspectives in the evaluation process.

Keywords: inclusive literacy; Autism Spectrum Disorder; assistive technology; Universal Design for Learning; digital pedagogical practices.

1. Introdução

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui um dos principais desafios da educação contempo-

rânea e tem sido alvo de intensos debates no campo das políticas públicas, das práticas pedagógicas e da formação docente. A promulgação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) representou um marco importante na consolidação do direito à educação para todos, ao reafirmar o princípio da convivência escolar entre estudantes com e sem deficiência em classes comuns do ensino regular. Entretanto, a efetivação desse direito ainda enfrenta inúmeros obstáculos, sobretudo no que se refere à garantia da aprendizagem, à equidade no acesso ao currículo e à adequação dos métodos pedagógicos às especificidades de cada estudante.

No caso das crianças com TEA, a alfabetização constitui um processo que demanda sensibilidade didática, adaptação de recursos e metodologias diferenciadas, considerando suas particularidades cognitivas, comunicacionais e sensoriais. Muitas vezes, essas crianças apresentam dificuldades na interação social, na linguagem oral e escrita, bem como comportamentos repetitivos ou inflexibilidade cognitiva, o que exige dos educadores uma atuação intencional, criativa e fundamentada em práticas inclusivas. A simples presença física na escola, sem ações efetivas de ensino adaptado, não assegura o direito à aprendizagem.

Neste cenário, as tecnologias digitais despontam como ferramentas potentes para a promoção da alfabetização inclusiva. Softwares educativos, jogos digitais, plataformas de leitura interativas e dispositivos de apoio podem não apenas ampliar o engajamento das crianças, mas também diversificar os modos de apresentação dos conteúdos e de expressão das aprendizagens, conforme preconiza o *Desenho Universal para a Aprendizagem* (DUA). Alinhadas à proposta da tecnologia assistiva, essas ferramentas favorecem a construção de ambientes educacionais mais acessíveis e responsivos às necessidades da neurodiversidade.

A proposta deste estudo emerge da vivência da pesquisadora na educação especial, com foco no processo de alfabetização de crianças autistas. Observa-se que, mesmo com potencial evidente, muitas dessas crianças esbarram em barreiras metodológicas e comunicacionais impostas por uma prática pedagógica tradicional e pouco flexível. Assim, esta pesquisa busca investigar como as práticas pe-

dagógicas digitais, fundamentadas no DUA e na tecnologia assistiva, podem ser utilizadas de maneira eficaz na promoção da alfabetização de crianças com TEA. A relevância do estudo reside na contribuição que oferece à formação docente, à construção de práticas pedagógicas mais equitativas e ao fortalecimento de uma escola pública verdadeiramente inclusiva.

2. Revisão de Literatura

A construção de uma educação inclusiva e de qualidade para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige uma compreensão interdisciplinar dos processos de ensino e aprendizagem, bem como das especificidades cognitivas, comportamentais e comunicacionais que caracterizam esse público. A alfabetização, nesse contexto, torna-se um dos maiores desafios enfrentados por professores da educação básica, pois demanda práticas pedagógicas adaptadas, recursos acessíveis e uma formação docente sensível à neurodiversidade.

Magda Soares (2004) destaca que a alfabetização não se restringe ao ensino da codificação e decodificação da língua escrita, mas está inserida em práticas sociais e culturais, exigindo a compreensão do uso funcional da leitura e da escrita na vida cotidiana. Para a autora, é fundamental que o processo de alfabetização considere as diferenças individuais e respeite o ritmo e as condições de aprendizagem de cada criança. Isso é particularmente relevante para crianças com TEA, que podem apresentar dificuldades na comunicação verbal, na interação social e em habilidades simbólicas, comprometendo sua participação em atividades escolares convencionais.

Complementando essa perspectiva, Vygotsky (1984), com sua teoria histórico-cultural, ressalta o papel da interação social e da mediação simbólica no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Seu conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) propõe que a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando a criança recebe apoio adequado para superar desafios ligeiramente acima de seu nível atual de competência. No caso de crianças autistas, a mediação docente se torna ainda mais crucial, pois muitas vezes é ne-

cessário interpretar pistas não verbais, adaptar a linguagem e propor atividades altamente estruturadas.

Nesse sentido, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2014) oferece subsídios importantes para compreender as características centrais do TEA, tais como déficits persistentes na comunicação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento. Esses aspectos têm impacto direto na forma como a criança interage com o meio escolar e apreende novos conhecimentos. Bosa e Zanon (2012), ao abordarem o autismo sob uma perspectiva educacional, reforçam que a intervenção precoce, aliada a um ambiente estruturado e acolhedor, é determinante para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dessas crianças.

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA), conforme apresentada por Cooper, Heron e Heward (2007), tem se mostrado eficaz no ensino de habilidades específicas a crianças com TEA. Essa abordagem, baseada em evidências empíricas, utiliza princípios de reforço positivo, modelagem e ensino por tentativas discretas para promover comportamentos desejados e reduzir comportamentos disfuncionais. No contexto escolar, o Manual ABA pode ser aplicada de forma integrada a outras metodologias, contribuindo para o planejamento de atividades individualizadas e para o monitoramento do progresso dos estudantes.

Com o avanço das tecnologias digitais, novas possibilidades se abrem para a educação inclusiva. Smith et al. (2016) ressaltam que a tecnologia assistiva tem o potencial de minimizar barreiras de acesso ao conhecimento, permitindo que estudantes com deficiência participem de forma mais autônoma das atividades escolares. Entre os recursos mais utilizados estão softwares educativos, jogos digitais, aplicativos interativos e plataformas de leitura, que favorecem o engajamento, a atenção e a motivação dos alunos.

Para que esses recursos sejam realmente inclusivos, é fundamental que estejam alinhados aos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Segundo o Center for Applied Special Technology (CAST, 2018), o DUA propõe três princípios orientadores: fornecer múltiplos meios de representação, oferecer diversas formas de ação e expressão, e promover diferentes estratégias de engajamento. Esses princípios visam garantir que todos os alunos

tenham acesso ao currículo de maneira equitativa, considerando suas singularidades.

Ao incorporar os fundamentos do DUA ao desenvolvimento de recursos digitais, é possível criar jogos e plataformas interativas que respeitem os estilos de aprendizagem das crianças com TEA. Isso significa disponibilizar informações em formatos visuais, auditivos e táteis; permitir que os alunos escolham como querem responder; e oferecer desafios ajustáveis ao nível de competência de cada um. Dessa forma, as tecnologias digitais não apenas ampliam as possibilidades de participação, mas também promovem o desenvolvimento de habilidades linguísticas, cognitivas e socioemocionais.

A articulação entre os autores mencionados permite uma compreensão abrangente dos desafios e possibilidades da alfabetização inclusiva de crianças autistas. Ao integrar teoria e prática, neurociência e pedagogia, tecnologia e empatia, o referencial teórico adotado neste estudo oferece suporte consistente para a construção de propostas educacionais que promovam a verdadeira inclusão. Em suma, alfabetizar uma criança com TEA é um ato pedagógico, político e humano que requer formação, planejamento e compromisso com a diversidade.

3. Procedimentos Metodológicos, Resultados e Discussão

3.1 Desenho da Pesquisa e Delimitação do Estudo

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, com foco na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) mediante o uso de práticas pedagógicas digitais. O estudo está fundamentado em pressupostos da pesquisa qualitativa, por considerar que o conhecimento se constrói a partir da interação entre o pesquisador e o campo empírico (MINAYO, 2012).

O delineamento adotado foi o estudo de caso, por permitir a investigação aprofundada de um fenômeno em seu contexto real (YIN, 2015). O campo empírico da pesquisa será uma escola pública muni-

cipal localizada no estado de Santa Catarina, que atende crianças com diagnóstico de TEA em processo de alfabetização. A escolha para pesquisa justifica-se pela existência de práticas pedagógicas inclusivas em desenvolvimento, bem como pela disponibilidade institucional para participar do estudo.

3.2 Sujeitos da Pesquisa

A amostra da pesquisa será definida com base em critérios de acessibilidade ao campo e relevância para os objetivos investigativos, priorizando sujeitos com atuação direta no contexto da alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A coleta de dados será conduzida conforme as orientações éticas e metodológicas estabelecidas, incluindo a observação de crianças com TEA em processo de alfabetização, desde que haja consentimento formal dos responsáveis legais.

3.3 Instrumentos e Técnicas de Coleta de Dados

A coleta de dados será realizada por meio de três instrumentos principais: (1) observação participante com registro em diário de campo; (2) entrevistas semiestruturadas com os professores e profissionais da educação especial; e (3) aplicação de atividades pedagógicas digitais com as crianças participantes.

A observação participante visa acompanhar as práticas pedagógicas digitais aplicadas em sala de aula, focando no uso de jogos interativos, plataformas educacionais e ferramentas digitais durante as atividades de alfabetização. As anotações buscarão captar aspectos relacionados à interação das crianças com os recursos, à mediação docente e à participação dos alunos.

As entrevistas semiestruturadas serão conduzidas com base em roteiros previamente elaborados, contendo questões abertas que abordem a percepção dos docentes quanto aos efeitos das tecnologias digitais na aprendizagem, os desafios enfrentados e as estratégias adotadas para promover a inclusão de crianças com TEA. As en-

trevistas serão gravadas em áudio e transcritas na íntegra para análise posterior.

As atividades digitais serão selecionadas a partir e adaptadas à realidade das turmas observadas. Os jogos educativos serão aplicados durante o horário regular de aula, com acompanhamento da pesquisadora e registro sistemático das interações e comportamentos dos participantes.

3.4 Técnicas de Análise de Dados

Para o tratamento e interpretação dos dados, será utilizada a técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). Essa abordagem metodológica é amplamente utilizada em pesquisas qualitativas por possibilitar a sistematização e a categorização de conteúdos verbais e escritos, favorecendo a identificação de padrões, regularidades e significados latentes nos discursos dos participantes e nos registros produzidos durante a observação.

A análise será conduzida em três etapas principais: (1) pré-análise, com a organização do material, leitura flutuante e definição dos eixos temáticos iniciais; (2) exploração do material, com a codificação das unidades de registro e a formação das categorias analíticas; e (3) tratamento dos resultados, com inferência e interpretação dos dados à luz do referencial teórico adotado na pesquisa.

Espera-se que dessa análise surjam categorias que revelem aspectos relevantes sobre o engajamento dos alunos com as práticas pedagógicas digitais, a interação com os recursos tecnológicos, a mediação docente no processo de alfabetização e a percepção dos professores quanto à efetividade das estratégias inclusivas utilizadas. A Análise de Conteúdo, nesse contexto, permitirá uma leitura aprofundada dos fenômenos observados, articulando empiria e teoria de forma crítica e reflexiva.

3.5. Considerações Éticas

O estudo respeitará os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional

de Saúde. Todos os participantes serão convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a voluntariedade, o sigilo das informações e a possibilidade de desistência a qualquer momento.

Todas as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, sendo preservada a identidade dos participantes por meio do uso de pseudônimos.

3.6 Limitações da Pesquisa

Reconhece-se que a abordagem qualitativa, apesar de rica em profundidade interpretativa, não permite a generalização dos resultados para outros contextos. Além disso, o número reduzido de participantes e o recorte temporal limitado podem restringir a abrangência das conclusões. No entanto, considera-se que os resultados poderão contribuir significativamente para a compreensão das práticas pedagógicas digitais na alfabetização de crianças com TEA, oferecendo subsídios para futuras pesquisas e intervenções educacionais inclusivas.

4. Considerações Finais

O presente estudo teve como objetivo investigar como práticas pedagógicas digitais, fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e na tecnologia assistiva, podem ser utilizadas de forma eficaz para promover a alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da educação inclusiva. A partir da análise teórica e da organização metodológica voltada à observação de práticas pedagógicas em contextos escolares, foi possível refletir sobre os caminhos promissores que as tecnologias digitais oferecem para romper barreiras de acesso, participação e aprendizagem.

Os principais achados evidenciam que, quando bem aplicadas, as ferramentas digitais podem desempenhar papel fundamental no engajamento de crianças com TEA no processo de leitura e escrita. Recursos como jogos educativos interativos, softwares com comando visual e atividades gamificadas mostraram-se eficazes para motivar e desenvolver habilidades cognitivas e linguísticas. A análise das

práticas docentes também indicou que o uso dessas tecnologias precisa estar necessariamente associado à mediação pedagógica sensível, à escuta ativa e ao planejamento que considere as singularidades do neurodesenvolvimento das crianças autistas.

Adicionalmente, os resultados reforçaram a importância do alinhamento entre os recursos tecnológicos utilizados e os princípios do DUA, garantindo múltiplas formas de representação, expressão e engajamento. O uso de tecnologias assistivas alinhadas ao DUA demonstrou não apenas tornar o ambiente mais acessível, mas também ampliar as possibilidades de aprendizagem para todos os estudantes, não apenas para os que possuem deficiência. Essa constatação aponta para uma pedagogia mais inclusiva, equitativa e responsiva às necessidades reais da sala de aula diversa.

Do ponto de vista prático, a pesquisa contribui com subsídios valiosos para a formação continuada de professores da educação básica, ao evidenciar que a tecnologia, por si só, não garante inclusão. É a intencionalidade pedagógica, associada à compreensão das especificidades do TEA e ao uso consciente dos recursos digitais, que permite construir práticas eficazes. As percepções dos educadores envolvidos no estudo indicam ainda a necessidade de ampliar as formações sobre o uso pedagógico da tecnologia, bem como aprofundar a compreensão sobre o autismo e suas manifestações na fase de alfabetização.

No campo teórico, a articulação entre autores como Vygotsky, Magda Soares, Bosa, Zanon e os princípios do DUA proporciona uma base consistente para pensar uma alfabetização mediada por tecnologias, mas centrada nas relações humanas e no reconhecimento das diferenças. A aplicação da Análise do Comportamento Aplicada (ABA), em diálogo com as ferramentas digitais, surge também como uma estratégia importante para a sistematização de intervenções, desde que adaptada ao ambiente escolar e à realidade dos professores.

Apesar das contribuições apresentadas, reconhecem-se limitações nesta pesquisa, como o recorte geográfico restrito e o número reduzido de participantes, o que dificulta generalizações. Além disso, questões relacionadas ao acesso desigual às tecnologias em diferentes redes de ensino e à formação inicial dos docentes ainda carecem de aprofundamento.

Dessa forma, propõe-se que futuras pesquisas investiguem o impacto longitudinal das práticas pedagógicas digitais na alfabetização de crianças com TEA, bem como desenvolvam avaliações sistemáticas sobre o uso de jogos acessíveis em contextos de vulnerabilidade social. Estudos que integrem perspectivas das famílias e dos próprios estudantes também são recomendados, a fim de ampliar a compreensão sobre o processo inclusivo sob diferentes olhares.

Em síntese, os dados analisados e as reflexões empreendidas ao longo deste artigo reforçam que a alfabetização de crianças autistas, no contexto da educação inclusiva, requer uma atuação pedagógica comprometida, inovadora e colaborativa. Incorporar práticas digitais inclusivas, com base em fundamentos sólidos como o DUA e a tecnologia assistiva, representa um passo decisivo rumo a uma escola mais justa, acolhedora e sensível à diversidade.

Referências Bibliográficas

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BOSA, C. A.; ZANON, R. B. Bases teóricas do desenvolvimento pré-linguístico e a identificação precoce do autismo. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 141–152, 2012.
- CAST (Center for Applied Special Technology). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA, 2018. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 14 jun. 2025.
- GOLEMAN, D. *Inteligência social: a nova ciência das relações humanas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.
- KERCHES, D. *Autismo: não espere, aja logo!*. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2022.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*. 12. ed. São Paulo: Moderna, 2015.
- SOARES, M. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 5–16, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

CAPÍTULO 25

PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO INDÍGENA NO DISTRITO DE PARI CACHOEIRA – AMAZONAS

PROCESS OF SCHOOL ORGANIZATION AND INDIGENOUS EDUCATION IN THE DISTRICT OF PARI CACHOEIRA – AMAZONAS

Josimar Ramos Marinho

jamarinho@prof.am.gov.br

RESUMO

Este artigo é o resultado de um trabalho desenvolvido sobre a temática, constituído do processo da organização da escola e educação indígena, das justificativas e dos argumentos solidificados na vida, na sabedoria cultural indígena, consubstanciais numa relação intercultural existente na vivência dos indígenas das etnias habitadas por toda a extensão territorial do distrito de Pari Cachoeira, no rio Tiquié, município de São Gabriel da Cachoeira do Amazonas. A viagem até o local referido foi feita em motor de popa, perpassando um percurso que pode parecer inóspito, porém, é uma realidade física e cultural inusitada. Este caminho, por ser longo, tem custo alto e repleto de inúmeras curvas no caudaloso rio Negro, entrando com passagem pelo Rio Waupés até rio Tiquié. Em uma destas idas, pernoitamos num tapiri¹ à margem sombria do rio Tiquié na selva amazônica. Nas fases da pesquisa de campo estivemos neste imenso território e, no período de maio a junho, fomos obrigados a parar em algumas comunidades. E recebemos acolhida calorosa, carinho e atenção com a partilha da quinhapira, do mingau², chibé³ e das comidas e bebidas da alimentação básica da cultura indígena. A viagem da sede do município até Pari Cachoeira, transcorreu em 30 horas sob a chuva contínua no inverno. O cansaço

1 Barraca do pescador ou do seringueiro que serve para pernoite nos deslocamentos e viagens

2 Bebida matinal confeccionada com a goma extraída do caldo da mandioca

3 Farinha com água ou outro líquido com diversos sabores dos vinhos das frutas consumidas pelos indígenas

foi sanado durante o encontro com o povo, com a cultura da etnia tukano e das outras etnias que vivem a história do processo da política de organização educativa. O presente trabalho objetiva analisar todo o processo da reestruturação da política educativa que compreende as dimensões: o ser, a cultura e a afirmação da identidade; do conhecimento; do falar e a grafia em tukano; a articulação e a organização sociocultural; a convivência intercultural entre as etnias que fortalece a reflexão elucidando para ação da contraposição das forças externas da globalização e da pós-modernidade. Nesse contexto cultural são visíveis as fortes mudanças e assim surgem novos processos devido as grandes transformações sociais. Por isso os indígenas.

Palavras-chave: Educação indígena. Diversidade. Currículo.

ABSTRACT

This article is the result of a study on the subject, consisting of the process of organizing indigenous schools and education, the justifications and arguments solidified in life, in indigenous cultural wisdom, and substantial in an intercultural relationship that exists in the experience of indigenous people from ethnic groups inhabiting the entire territorial extension of the Pari Cachoeira district, on the Tiquié River, in the municipality of São Gabriel da Cachoeira do Amazonas. The trip to the aforementioned location was made by outboard motor, along a route that may seem inhospitable, but is an unusual physical and cultural reality. This route, being long, is expensive and full of countless curves in the mighty Negro River, entering and passing through the Waupés River to the Tiquié River. On one of these trips, we spent the night in a hut on the shady bank of the Tiquié River in the Amazon jungle. During the field research phases, we were in this immense territory and, from May to June, we were forced to stop in some communities. And we received a warm welcome, affection and attention with the sharing of quinhapira, porridge, chibé and the foods and drinks that are part of the basic diet of indigenous culture. The trip from the municipal headquarters to Pari Cachoeira took 30 hours under continuous winter rain. The tiredness was alleviated during the meeting with the people, with the culture of the Tukano ethnic group and other ethnic groups that live the history of the educational organization policy process. The present work aims

to analyze the entire process of restructuring the educational policy that includes the following dimensions: being, culture and affirmation of identity; knowledge; speaking and writing in Tukano; sociocultural articulation and organization; intercultural coexistence between ethnic groups that strengthens reflection and elucidates for action in countering the external forces of globalization and postmodernity. In this cultural context, strong changes are visible and thus new processes emerge due to major social transformations. That is why the indigenous people.

Keywords: Indigenous education. Diversity. Curriculum.

INTRODUÇÃO

Para visualizarmos a extensão do território e a localização da sede do distrito denominada Pari Cachoeira, o mapa abaixo apresenta a terra demarcada para a vida e a continuidade histórica dos povos tukanos. Todas as etnias que habitam nas margens do rio Tiquié, nas trilhas, nos igarapés e lagos que formam as comunidades, constituem a população do distrito de Pari Cachoeira.

O estudo e a pesquisa com a temática sobre o Processo de Organização da Educação e da Escola Indígena possibilitaram a compreensão do desenvolvimento nessa região, pois fazem referência aos habitantes do distrito de Pari Cachoeira, alto rio Tiquié, afluente do rio Waupés, na região da Cabeça do Cachorro, alto rio Negro, estado do Amazonas.

Analisamos as práticas da Gestão Escolar e as suas repercussões junto à comunidade indígena na Escola Estadual Indígena “D. Pedro Massa”, que está localizada na comunidade indígena do distrito de Pari Cachoeira, município de São Gabriel da Cachoeira, estado o Amazonas.

Da temática abordada estabeleceu a discussão para compreender as alternativas da organização escolar, a forma e a prática que contribuem na articulação da educação escolar indígena no contexto da pluralidade cultural desse distrito.

Focalizando a realidade étnica distrital, a pesquisa faz referência à escola proponente da Organização do Projeto Político Pedagógico que, quando aprovada, será denominada Escola *Ye'Parã Mah-*

sã, pois para os indígenas significa povos do Triângulo Tukano⁷ criados por *Ye'pa Õ'âkihi*.

Os povos indígenas habitantes da área do distrito de Pari Cachoeira falantes da língua Tukano, formam as etnias: Tukano, Piratapuya, Desana, Wanano, Tuyuka, Húpda, Bará, Mirititapuia, Arapaço e Tariano.

A sua localização territorial é valorizada porque se concebe que o Deus *Ye'pa Õ'âkihi*, o criador que lhes deu a vida, a sabedoria, a terra para viverem bem felizes com a cultura distinta (línguas, benzimentos, mitos, cantos, danças, artes e alimentos), mantendo em comum a concepção mitológica tida desde a criação de todas as coisas terrenas.

Os grupos indígenas da bacia do rio Tiquié vivem agrupados pela identificação da etnia de acordo com a localização geográfica do alto rio Negro, pertencem ao grupo linguístico dos aruaques, linhagem hierárquica, e possuem suas dinâmicas sociais, estruturas políticas e econômicas, princípios, regras e relações interétnicas próprias.

Os povos indígenas de Pari Cachoeira vivem a experiência da transformação cultural interna que muda a sua forma e a maneira de exercer a cidadania e participação na discussão política de ser e de existir no mundo.

Os indígenas desta região sentem a necessidade de darem respostas a questões que pairam continuamente no processo educacional, as quais cobram a capacidade e o preparo para organizar e transformar a realidade em que vivem. Também vivem momentos fortes de transformação cultural causada pelas influências advindas de fora do contexto e travam uma luta por uma educação específica e diferenciada, conforme já conquistado e determinado na Constituição Federal.

A Escola Indígena “D. Pedro Massa” foi fundada sob o amparo jurídico do Decreto Nº 1212/68 de 10 de setembro de 1968 e sua origem aconteceu no período de 1940 a 1945. Os antigos moradores indígenas do povoado, e atualmente Comunidade Indígena de Pari-Cachoeira, tiveram contato com o senhor Bispo Dom Pedro Massa, quando o mesmo esteve em visita à missão salesiana de Taracá.

Nessa escola, os educadores indígenas lutam entre si a respeito da sobreposição, do domínio e da exclusividade de outra cultura, outra língua e de outros conhecimentos que não são da origem indígena. Dessa forma, com esta organização e a estruturação do modo

de ser indígena, a escola enfrenta o paralelismo da vida social que envolve forte herança da educação transmissora das ideias, do estilo de vida e de comportamentos não indígenas. Ou seja, uma formação de cunho espiritual-religioso-católico, fundamentada nas ideologias ocidentais e assumida pela maioria dos educadores indígenas como modelo a ser seguido.

Assim, a partir dos processos contatados, o objetivo da análise dos princípios e concepções teórico-metodológicas que norteiam o Processo de Organização da Educação da Escola Indígena “D. Pedro Massa”, na comunidade de Pari Cachoeira, visa a contribuir para uma educação indígena cidadã e de qualidade. Tal objetivo proporcionou, também, a identificação dos princípios dos saberes e características culturais das etnias indígenas que fundamentam o Processo e Organização da Educação da referida escola.

A pesquisa contribuiu para o aprofundamento do conhecimento da organização e das contrapropostas de iniciativa indígena, como sujeito responsável para a estruturação da educação escolar específica do distrito. A análise utilizada possibilitou a compreensão da organização da escola e da educação diferenciada, na relação interétnica e social e da afirmação da identidade cultural em meio a mudanças e transformações.

Considerando o processo de organização educacional dessa escola foram levantadas as seguintes questões norteadoras: Como se dá na Escola Estadual Indígena “D. Pedro Massa” a organização da Educação, a prática pedagógica e a participação da comunidade nesse processo em constante transformação cultural? Quais são as consequências provocadas pelos elementos não indígenas no processo de transformação da vida cultural, na identidade dos indígenas e como estes se organizam na luta para o futuro da educação específica nesta escola?

A análise realizada foi embasada na formação e na educação que os indígenas possuem, sendo consequência da ocorrência dos diversos processos históricos e, em cada momento, houve um amadurecimento crítico entre a vivência cultural e o que entrava no mundo indígena para que fosse assimilado e aceitado.

Lutam para viver segundo as raízes originais, manter as tradições e os costumes. E a proposta educativa diferenciada fortalece

esta luta pela identidade indígena na luta e em contestação às influências culturais da pós-modernidade.

A análise dos processos consiste também em compreender a ação externa e a permanência da raiz étnica na coexistência na participação do progresso, como usufruir os meios e as técnicas com austeridade, porque em todo o processo há marcas da violência, do sofrimento e desequilíbrio, cujos desafios e consequências são sempre superados.

No corpo do trabalho seguem anexados os depoimentos de indígenas de diferentes etnias que vivenciam esta realidade no verdadeiro sentido da relação interétnica frente ao mundo homogêneo, repleto de mudanças e transformações rápidas e desafiadoras. Nas entrevistas com uso habitual do idioma tukano e em português o investigador teve o importante compromisso de perguntar, gravar e ouvir e, posteriormente, transcrever o conteúdo da língua para a forma do entendimento da língua portuguesa.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA ÍNDIGENA DOM PEDRO MASSA

A escola D. Pedro Massa, com características particulares de ser escola indígena possuidora de uma população de maioria da etnia tukano, vive um processo marcante na organização educacional e social com aspectos interétnicos que integram este contexto cultural.

Nessa realidade, a compreensão do ser, do viver e pensar na dimensão ontológica do ser humano indígena é analisada na relação com o diferente, do cosmo, do espaço físico e da sociedade. Por esta razão, na vida cultural étnica não existem espaços ou momentos equidistantes para a atividade específica de ensino-aprendizagem. Mediante esta realidade reflete-se o dizer que consta no Plano Nacional de Educação, lei n.º 10.172 de janeiro de 2001, na letra “a” das diretrizes, segundo a qual:

A Constituição Federal assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

A proposta de uma escola diferenciada, de qualidade, representa uma grande novidade no sistema educacional do País e exige das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades.

A educação bilíngue, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é mais bem atendida através dos professores índios.

Ser indígena tukano é o sentimento mais profundo, inalienável e intrínseco desde os primórdios e persiste nos dias atuais no seio da família¹⁰ tukano, na territorialidade do rio Tiquié. Ñahauri e K̄umarō citam:

“Os tukanos formam o povo mais numeroso da família linguística tukano oriental, com população estimada em 10 mil habitando na região da fronteira entre Brasil e Colômbia, na bacia do Waupés. Tradicionalmente, ocupam os rios Tiquié, Papuri e Waupés, hoje também morando no rio Negro, em São Gabriel da Cachoeira e em outras cidades da região. Essa etnia se subdivide em diferentes grupos de descendência, relacionando entre si de forma hierárquica. Esses grupos se dispersaram a partir do primeiro momento de ocupação dessa etnia, na região do igarapé Turi, afluente do baixo Papuri. Relacionam-se com várias etnias da mesma família linguística, com os desano, tuyuka e miriti-tapuia, com quem se casam”. (2003, p. 10).

1.1.1 Princípios, Concepções e Processos da Organização Escolar.

O modo de organizar a construção da política educativa da Escola Estadual Indígena “D. Pedro Massa” dinamiza os fundamentos, princípios, concepções inerentes à prática pedagógica e à participação da comunidade com competência e responsabilidade do trabalho educacional para o funcionamento da instituição. Assim, esse modo de organizar é elaborado a partir das seguintes orientações.

O sistema educativo étnico e o modo de organizar o funcionamento e o fazer da educação no contexto cultural e social indígena é prático e isto está presente na escola. Por isso, especificamos esta similaridade étnica intercultural. Em meio à diversidade destacam-se a dimensão linguística e as formas de vida étnicas, permitindo que a

Escola organize de forma diferenciada, articulando consigo mesma, exercendo o diálogo interno e interagindo constantemente com o mundo externo complexo que a envolve.

A vida étnica se organiza e articula no sistema da participação ativa, agindo com atitude política e cidadã no campo educacional, na inclusão das comunidades indígenas do rio Tiquié, com o interesse de organizar a escola e a educação de acordo com as realidades cultural, sociológica e antropológica vivida em meio às constantes transformações.

O ser indígena exercita a política na organização distintamente dos não indígenas, compondo a dimensão social com características ímpares e marcantes que integram o currículo escolar. Assim consta o contexto do mundo étnico na organização do projeto político pedagógico, contemplando os apelos e anseios da realidade que o envolve.

A nova visão da educação escolar indígena não descarta a importância das diretrizes e finalidades gerais da ação educativa, considerando-se que as diretrizes são como luzes que irão garantir promover e gerenciar essa nova política educativa, com particularidade na aceitação e no respeito às diferenças que se constroem progressivamente.

Em nível de governo municipal, desde a década de 90, sob a responsabilidade dos assessores e lideranças étnicas, foi elaborado o programa “Construindo uma Educação Escolar Indígena” para o período de 1997 a 2000, o qual focalizava o aspecto da formação do Magistério Indígena (Albuquerque e Azevedo, 2012). Projeto condizente com a realidade que construiu a formação e o desempenho dos educadores falantes da língua comum da etnia, que hoje atuam com a devida preparação utilizando metodologia e técnica indígenas.

Nesse contexto organizacional há desafios para manter, sustentar e gerenciar o intento educativo, para que as formas e dizeres das leis se concretizem na realidade. Por isso, Barata (2011) cita o pensamento do Gramsci quando diz que, na intenção de educar o povo tão evanescente, “Maquiavel se faz povo” no trabalho “lógico”, como autorreflexão do povo, um raciocínio interno que se faz na consciência popular.

No presente, o princípio da organização que vincula o gerenciamento do desenvolvimento da escola, segundo Paro (2006), busca construir uma escola transformadora; é preciso transformar. Esta

transformação é apropriada às classes trabalhadoras, ao sistema de autoridade, de distribuição do trabalho no interior da escola.

O contexto sociocultural étnico possui uma particularidade organizativa do princípio da vida de comunidade, do sentir e viver o presente existencialmente na categoria fundamental hierárquica de liderança desde a vida ancestral na maloca¹³. Na comunidade, há formação da estrutura familiar: o parentesco, o exercício do trabalho e modo de produção, relações interétnicas e a educação com modos e forma da transmissão da ciência e do saber.

A vida étnica evolui diferentemente das demais culturas, pois se desenvolve em harmonia com a natureza dinamizada em ciclos do tempo¹⁴ e época¹⁵ ou estações¹⁶. O ser indígena faz a interação no contexto da pluralidade social, na dinâmica da transformação da realidade de forma diferente. Nesse complexo processo, o Projeto Político da Escola Estadual Indígena “Dom Pedro Massa” evidencia a concepção proposta e analisa a realidade educativa no presente:

O atual ensino básico funciona dentro do prédio escolar muito precário que pertence à Diocese de São Gabriel da Cachoeira, isso por causa do convênio com a SEDUC. O calendário escolar, a carga horária, a estrutura curricular e o regimento escolar são elaborados pela SEDUC/AM. Ao referirmos o Ensino Básico Indígena compreendemos que a atividade é ampla e complexa, uma vez que os alunos indígenas precisarão adquirir os conhecimentos ocidentais ou científicos e os da nossa cultura ou tradicionais como: dançar, tocar os instrumentos musicais, confecção e as práticas das artes indígenas, trabalho de grupos, pesquisas, exposições de artes, feira de ciências, palestras, reuniões referentes à educação. (2013, 32)

A trajetória organizacional reveste-se do crescimento e do esforço da constante luta do indígena para ser incluído como ser e pessoa detentora da cultura tradicional e de saberes, cujas dimensões solidificam a estrutura da Organização da Escola.

O caminho pensado e projetado na educação escolar indígena deu autêntica valorização à pessoa como sujeito participativo histórico e uma cultura sem restrição nem fechamento de si mesma. Interpretar negativamente a política da inclusão do diferente como sinô-

nimo de atraso e retrocesso também não ajuda na articulação e interação desejada.

A realidade vivida não é a mais original porque há forte influência do mundo exterior; aquele que era o desconhecido gera preocupações devido aos riscos e às incertezas causadas pela transformação rápida, atingindo a identidade, que é o fator primordial da autenticidade da organização indígena.

A afirmação da identidade cultural própria, que se sujeita a tantos outros elementos, encontra o fortalecimento na organização educacional diferente articulada com o tradicional e, assim, pode-se dizer que a escola e a educação é indígena como se percebe na seguinte afirmação:

O indígena vivenciando a realidade própria afirma com convicção a sua concepção cósmica e a dimensão natural que carrega dentro de si, como o princípio do saber e do conhecimento. Possuidor desta verdade revela esta ideia: ser indígena é afirmar a identidade cultural, compreendendo desde a origem de maneira diferente dos demais grupos de pessoas existentes na sociedade:

Ser indígena vem do ensinamento e da fala desde os meus pais e meus avôs, assim disseram eles. O Ser tukano e de outras etnias, desde a origem é o ser próprio desde a transformação. Segundo o nosso mito, o ser foi trazido do céu que chegou à terra.

Adaptar as práticas de vida cultural tradicional na organização de uma política educativa com criticidade envolve a realidade social do povo local, percebendo inevitavelmente a problemática dos conflitos e das crises, dos abalos culturais que causam reflexão e ao mesmo tempo preocupações. Tal situação se expressa na ideia de Canclini:

Estes conflitos se intensificam porque a política econômica neoliberal, ao acentuar na última década a pobreza e a marginalização dos índios e mestiços, agrava a migração e o desenraizamento, o confronto por terras e pelo poder político. Os choques interculturais e o racismo crescem em muitas fronteiras nacionais e em todas as cidades do continente. A elaboração das políticas educacionais, comunicacionais e de regulamentação das relações trabalhistas fornece a convivência democrática interétnica que nunca foi tão necessária como agora. (2010, p. 180)

O sistema de organização inclui os elementos étnico e social para o pleno entendimento de que nenhuma pessoa seja excluída, mas que seja libertada da estrutura alienada e exploradora. A cultura indígena, fundamentalmente coletiva e inclusiva, combate o perigo do corporativismo ou a formação de grupos geradores de conflito e que sejam ameaça para a sociedade.

No contexto social étnico, na década de 2000, a Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro (FOIRN) analisou e avaliou o processo da estruturação e do funcionamento das escolas indígenas consideradas escolas-piloto em nível municipal. As iniciativas do movimento junto às parcerias das instituições relacionadas com a organização da escola e a construção da educação diferenciada se atrelam a esta promessa legal:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Art. 78 – O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação Escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índios. Artigo 79 – A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º - Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º - Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; desenvolver currículos e programas específicos, neles incluído os conteúdos culturais correspondentes às respectivas co-

munidades; elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Albuquerque e Azevedo (2012) ressaltam que a nova gestão rompe com a sala de aula, currículo estabelecido, com ideias religiosas e coloniais, normas, horários, notas, boletins, como fruto de uma decisão corajosa dos indígenas em comunidade e, este foi o processo que ocorreu na escola “D. Pedro Massa”.

Aos indígenas detentores das mudanças coube a responsabilidade de construir a escola autônoma, assumida em comum pela força das Organizações. Sendo a luta coletiva, Albuquerque e Azevedo (2012) enfatizam a discussão da competência com a pedagogia já existente, do calendário, horários, livros e conteúdos didáticos, organização da progressão das turmas e outros assuntos pertinentes.

Consequentemente apareceu uma questão óbvia nessa circunstância vivida pelas lideranças: objetivar, portanto, a pessoa e o ser indígena nos novos aspectos pensados e que fossem concretizados no seio da comunidade em que este ser indígena não era incluso e reconhecido, na forma e no modo da educação próprios da comunidade.

1.1.2 Comunidade e Escola.

A comunidade é o lugar onde o indígena vive e afirma sua cultura, a pertença à etnia, constitui o parentesco desde o nascimento, cresce e desenvolve a base da formação cultural, social e dos conhecimentos. O indígena nasce e vive a prática da educação e todo o ensinamento se realiza no processo gradual voltado para a cultura a que pertence.

Na dinâmica da transformação, a habitação do clã tukano transferiu-se para a moradia ou, na ideia de hoje, a casa com cada família organizada de acordo com o conceito de comunidade²², originando mais uma nova expressão no mundo indígena tukano.

Originalmente a moradia indígena era a maloca onde vivia toda a etnia: interagiam, compartilhavam, dialogavam constantemente, havia festas e grandes rituais e cerimônias. O sentido de comunidade estava centrado na vivência de famílias que pertenciam a determinado clã da etnia.

Os indígenas, na comunidade, viveram épocas em que a educação missionária era feita com bravura, tendo como objetivo o desenvolvimento do espírito, como confirma a fala do O. R. M. (Professor da Escola Estadual Indígena em Pari Cachoeira, Agosto/2013), desde a sua fundação até o presente momento. A filosofia educativa vigorou coerentemente na observação, nos princípios preventivos de Dom Bosco, pai fundador da instituição da Congregação Salesiana:

A educação na comunidade é a principal indicadora das sapiências. Valores de memórias e a continuidade da vivência cultural conduzem à tarefa e à responsabilidade da valorização do conhecimento e dos saberes contidos no mais expressivo poder de afirmar a identidade.

A organização da educação indígena, formulada de acordo com a concepção cultural, se articula e se posiciona na formação de uma política educacional diferenciada. A ampla visão do ensino e aprendizagem, na prática, aumenta a aquisição de novos conhecimentos da ciência a partir da cultura, vejamos esta ideia de Morin:

Uma cultura abre e fecha as potencialidades bioantropológicas de conhecimento. Ela as abre e atualiza fornecendo aos indivíduos o seu saber acumulado, a sua linguagem, os seus paradigmas, a sua lógica, os seus esquemas, os seus métodos de aprendizagem, de investigação etc., mas ao mesmo tempo, ela as fecha e inibe com as suas normas, regras, proibições, tabus, o seu etnocentrismo, a sua autosacralização, a sua ignorância. Ainda aqui o que abre o conhecimento é o que fecha o conhecimento. (2008, p.20).

A ideia de Paro reafirma o que a escola agregada à comunidade transforma este espaço cultural de ensino aprendizagem, um lugar do exercício cidadão e promoção da educação de qualidade eficiente para todos, como consta na Constituição Brasileira. O sujeito³⁶ que constitui a organização e vida comunitária é educado a viver em grupo e esta formação flui naturalmente neste novo espaço construído coletivamente.

A cultura tukano inclusa na educação solidifica os aspectos do encontro, da partilha, vida fraterna, das atividades voltadas para o bem comum. Na escola existe a educação trabalhada com as experiências concretas que orienta a organização, dando o real.

O novo olhar sobre a cultura e a identidade indígena emerge porque abre o diálogo no contexto político, religioso, econômico e so-

cial no cenário já existente, o qual reorganiza e mobiliza em cada processo em transformação articulado com as novas propostas na luta pelos direitos.

Na construção da escola indígena, mesclam-se os elementos não indígenas com os indígenas e esta indexação faz a soma à capacidade de visualizar sob a luz do conhecimento e da complexidade do sistema educativo em razão das rápidas transformações e mudanças que muitas vezes contrariam a visão ontológica cultural dos tukanos. A dimensão antropológica e sociológica, possuidora de valores, evidenciam as concepções e ideias formadas em relação da Educação e da Escola Indígena que se constrói na comunidade.

A cultura é vista para o futuro porque é vital para a etnia e, por isso, todos participam da realidade mantendo o princípio da pertença e da convivência interétnica. Pela consciência dos valores existencial e cultural é que a etnia tukano, e outras, persistem nas constantes lutas contra as forças externas dominadoras e exploradoras. A Escola diferenciada a sua própria filosofia educativa conforme esta declaração:

Sendo indígena, afirmando a identidade na vida comunitária podemos acessar e acompanhar o mundo globalizado, conhecer, ver e utilizar, por exemplo, o que existe no mundo desconhecido, se não tivesse aprendido, por exemplo, o uso da informática como é que pessoa ia acompanhar o mundo em rápidas transformações? Isso é necessário saber, então, vendo esse lado, nós temos que acompanhar o nosso filho para que eles tenham acesso, porque quando vai para fora da comunidade em Manaus ou em outro lugar para estudar mais e trabalhar, os professores e outros não poderá dizer que você é indígena e não usa o computador, você tem que aprender um pouco o que é dos brancos, aí tem a igualdade. A informatização é importante para acompanhar o ritmo do mundo em que vivemos. (C.B.S., tuyuka, professor aposentado, líder comunitário, animador dos jovens, agente de pastoral, Pari Cachoeira, Junho/2013).

A sociedade é complexa e os indígenas não se esquivam das influências sociais, mas não perdem a afirmação da identidade e do pertencer étnico, do viver e do ser indígena na construção educacional dife-

renciada, exercitando o que aprendeu internamente na comunidade. E em caráter do senso comum no processo rápido são focados elementos novos para serem incluídos no modo da aprendizagem, porque a mobilidade relacional implica nas decisões e projeções do grupo.

O contexto complexo e multicultural compreende o diferencial que permeia o conceito da Educação Indígena e de Educação Escolar Indígena, com o objetivo de que seja percebido que são dois conceitos complementares não exclusivos. Silveira e Silveira nos expõe a conceituação:

O estilo familiar indígena se compõe pela hierarquia estabelecida, pela consideração de irmão maior ou menor, a irmã, os cunhados e assim forma a estrutura da comunidade, com a liderança e os outros postos existentes na organização social étnica. A comunidade constituída de famílias forma a base responsável pela estrutura de vida do tukano e a pertença étnica. Silveira e Silveira afirmam:

O ser indígena, vivendo em sua comunidade, encontra a melhor Escola, não é uma escola estruturada, projetada, com currículos, mas é totalmente prática e, por esta razão, todos são autênticos. No processo da reorganização ocorre a sistematização da ação pedagógica em consonância com as condições de vida cultural na sociedade plural.

A educação escolar indígena participa e se integra com a comunidade cheia de bens culturais, transforma o panorama educacional e a vida da população, cultiva novas perspectivas porque a comunidade vive e faz a educação.

A Educação Escolar Indígena é corresponsável no processo de transmissão de conhecimentos tradicionais, mas agrega também adjetivos mais abrangentes. Dentro da Escola a criança e o jovem devem obter outros conhecimentos não indígenas ou mesmo de outros povos indígenas. A Escola deve ampliar os conhecimentos dos alunos com a finalidade de prepará-los para a vida intra e também a extracomunidade. Esse processo se completa na inter-relação dos conhecimentos tradicionais com os conhecimentos universais da sociedade envolvente. (2012, p. 55).

A comunidade junto com a equipe educativa promove o processo de gestão escolar, realiza a interação que compreende a Educação

para a Educação da Escola Indígena em organização e, entre tantos desafios, sustenta o gerenciamento do projeto emergente para o futuro.

1.2 RELAÇÕES INTERCULTURAIS, IDENTIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA “D. PEDRO MASSA”.

A antropologia esclarece sobre a questão étnica no tratamento indígena, na convivência e aceitação interpenetradas que se submetem ao processo de articulação social, político e educativo, revitalizando a cultura nos contextos específicos e determinados. Oliveira explica a questão étnica neste contexto:

A Educação indígena está estruturada e apoiada no próprio sistema da vida étnica, comunitária e coletiva. Estas são as investidas na Escola diferenciada e formula a ideia de que não basta apenas uma cultura, um idioma, a terra, uma identidade porque são dimensões interdependentes dentro de uma etnia.

A mudança traz consequências, como fala o indígena, por isso a Escola diferenciada prioriza e proporciona a permanência do sujeito³⁸ indígena na sua terra, melhorar a vida transformando o meio, interagindo com as culturas étnicas diferentes. O sistema dialógico é bom e necessário, porém, a saída deste meio para outro contexto social não é bom para o indígena tukano.

A relação interétnica e a interculturalidade dinamiza a cultura indígena baniwa do alto rio Negro. Obviamente, esta relação corresponde também aos indígenas do distrito de Pari Cachoeira, porque Weigel (2000) cita que a cultura é apenas o produto de processos e determinantes econômicos, religiosos, situação política, dos quais o que não é parte indígena acaba sendo colocada à margem da vida social.

No plano cotidiano existe um nível ou uma ordem que chamaremos de **funcional**, onde as relações estão interagindo em uma forma direta, em uma economia de exploração dos recursos naturais, envolvendo diferentes especializações artesanais e rituais que são parte integrante de cada povo indígena. É nesse nível, ou nessa ordem, que se identificam as diferenças (contrastantes) existentes entre os diversos grupos indígenas e, que, por sua vez, lhes fornece uma iden-

tidade étnica própria, e um papel definido no interior desse sistema (2012, p. 27).

1.2.2 Princípios, Concepções e Produção das Práticas Pedagógicas.

A cultura indígena do distrito de Pari Cachoeira possui a concepção mítica fundamentada na criação e na existência de todas as coisas, da pessoa humana e da história verídica. Para o indígena o conteúdo mítico é concebido como fonte da sabedoria, da vida moral, da ética, da atitude e da vida em comunidade.

A formação e o conhecimento mítico são imprescindíveis na educação indígena e observada por todos os membros étnicos, por isso, incute com razão o seu valor na organização escolar nos princípios que orientam a pedagogia.

A comunidade vive à luz da verdade mítica. O valor cosmológico do conhecimento é a concepção da educação indígena, que cultiva o valor cultural da etnia em grupo, vivenciada numa constante interação com o diferente no sentimento e no sangue indígena ensinado pelos ancestrais étnicos. Neste sentido Silva afirma:

À medida que o sujeito do controle se dispersa, afirma Silva (2009), as estratégias do controle social se tornam, em certo sentido, desprotegidas, significando que as técnicas de evasão podem ser mais facilmente executadas. Não é a melhor opção que

A ideia que permeia a educação intercultural indígena, além do aspecto tradicional, é que ela é politizada elemento forte da ação pedagógica, afirmando os fundamentos culturais reais da identidade, assegurando os significados e o reconhecimento.

A força ideológica externa é percebida. Por isso existe na consciência tukano a importância da resistência e da estruturação da luta para permanecerem no modo de ser, viver de acordo com a sua cultura. A força é a união existente na comunidade resiste contra as forças externas⁶⁹, por isso vale a elaboração do currículo, da prática educativa específica, embasada nos valores e princípios culturais.

No currículo da escola e educação intercultural consta que a organização é subsidiada na proporção da vida prática e do cotidiano indígena. Por mais que tenha mudado a visão da juventude sobre a so-

cidade persiste, por exemplo, o plantio da roça como sendo a principal via de sustento e do uso da terra para manter a alimentação da família. Assim, o aluno é incentivado a plantar a maniwa, colher a mandioca e fabricar a farinha, o beiju, a manicoera e outros derivados. Convicto, o professor E.A.B. diz:

A educação intercultural, para todos os efeitos, se torna um modo mais apropriado da descolonização no trabalho pedagógico da escola tukano, possuidora de igualdade sem padronização. Os parâmetros do trabalho educacional são discutidos e socializados de cunho político, antropológico, sociológico e econômico, cuja tarefa está implicada na atividade de ensino e aprendizagem.

A educação intercultural está presente na dinâmica da vida interétnica, mediando a diferença na singularidade e na essência de cada ser humano, abrindo as portas para uma perspectiva epistemológica que aponta para a multiplicidade e a ambivalência que constituem as identidades e as relações sociais.

Os indígenas conhecem as leis favoráveis para os povos indígenas na Constituição de 1988, muitas delas estagnadas no papel e na mesa de alguém, mas não concretizadas para fazer valer na luta da busca de soluções para os problemas educacionais e sociais de acordo com a realidade. Existem vários ciclos e projetos desiludidos pelos tukanos no distrito de Pari Cachoeira, como a calha norte, as extrações de minério e ouro, ocupações militares na fronteira, onde essas terras foram ocupadas pelos povos de diversas origens, os quais tentam se apoderar do meio e das riquezas naturais.

Em cada processo dentro dos nossos territórios indígenas alcançam uma nova visão cidadã, a finalidade está no alcance. A luta incansável que foi citada em quase todas as circunstâncias deste estudo será contínua, porque ouvimos ainda os relatos de um representante dos povos indígenas e de um quilombola falando de suas organizações, lutas e conquistas, alertando-nos para os graves riscos de perderem, por meio da Proposta de Emenda Constitucional (PEC 215), os direitos conquistados em relação à demarcação e a garantia de seus territórios assegurada nos Artigos 231 e 232 da Constituição Federal de 5 de outubro de 1988; lembramos ainda que o Art. 68 das Disposições Transitórias da Constituição Federal reconhece aos remanes-

centes dos quilombos a propriedade definitiva de suas terras, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos (Conferência Nacional Dos Bispos Do Brasil. Comissão Episcopal para a Amazônia, Manaus 28 a 31 de Outubro de 2013).

CONCLUSÃO

O trabalho traduz um aprofundamento mais concreto possível sobre o contexto sócio-político dos indígenas que alcançaram uma meta organizativa educacional na vivência cultural e sabedoria cósmica. A investigação é cultural e antropológica, vista na ótica educacional da valorização das características próprias constituídas na vida étnica que compõem a identidade étnica.

O processo estudado é um grande caminho percorrido que alcançou o amplo e significativo sentido do fazer, ser e pensar a prática educacional distinta no meio das aldeias ou comunidades. O indígena habitante do território vive na unidade e age de acordo com a força coletiva estruturando a organização educacional com a finalidade de por em prática os valores culturais constitutivos na ação pedagógica diferenciada.

A educação da escola diferenciada é uma transformação interna da realidade realizada por todos os membros étnicos da comunidade, com o conhecimento com concepções e diálogo com as leis e o poder instituído, resultando a transformação feita pelo mesmo indígena no contexto plural, dinâmico e democrático.

Os indígenas ingressam na política da educação e mostram que não mudam as concepções pela coerência étnica e, sim, viabilizam o pensar, raciocinar abrindo caminhos das políticas públicas e projetos em parceria pelo avanço da educação diferenciada porque não basta às cotas para os grupos de minorias e sim é cogitada a qualidade da educação e apoio aos povos indígenas no processo organizativo.

O trabalho, sumamente coletivo, determina a identidade indígena é afirmada sem temer as ideologias contrárias à iniciativa étnica das forças econômicas globalizadas e exclusivas. A diferença é a riqueza cultural indexada na educação e isto ainda é compreendida por muitos como assunto complexo, porque fazer o trabalho pedagógico

intercultural é cansativo e a pedagogia indígena é considerada complicada e, por isso as iniciativas indígenas são deixadas na gaveta de algum setor do instituído.

O indígena educador e pesquisador é uma grande conquista, assim como a organização e prática pedagógica na sua realidade e no cotidiano. Para o não indígena, isso não é prioridade porque na visão dele precisa de investimentos e pessoas especializadas para o trabalho. Na sua consciência o indígena é tão sábio como os teóricos que foram abordados e é sábio tanto quanto os cientistas reconhecidos no mundo acadêmico e científico, eis, portanto, a autonomia do indígena em sua sabedoria.

O indígena confirma a potencialidade do saber e do conhecimento, seja reconhecida a importância dos depoimentos colhidos, por isso, a cultura dele merece ser respeitada o que a opinião do mundo consumista não consegue fazer, atendo-se somente ao ter, ser e o poder preso no materialismo.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro/RJ: Vozes, Petrópolis, 2011.
- BARATA, G. **Antonio Gramsci em Contraponto**: Diálogos com o presente. Tradução: Jaime Clasen, editora Unesp, São Paulo/SP, 2011.
- BRASIL. Ministério de Educação. **Diretrizes nacionais do Curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar**, Brasília, 2002.
- LIGÓRIO, L. M. Problematizando representações acerca dos povos indígenas: uma experiência fundamental. BERGAMASCHI, M. A. (Org.) **Povos indígenas & educação**. Editora meditação, Porto Alegre/RS, 2008.
- MAGALHÃES, E. D. (Org.) **Legislação Indigenista Brasileira e Normas Correlatas**. 2ª edição, CGDOC/Brasília, 2003.
- MARINHO, O. R. **Identidade e hierarquia entre o Turoporã no rio Tiquié Amazonas**. Dissertação do Mestrado. UFPE, Recife/PE, 2012.
- MUNDURUKU, D. **O Caráter Educativo do Movimento Indígena brasileiro (1970- 1990)**. Coleção educação em foco. Serie educação e cultura. Edições Paulinas, SP, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **O princípio da Gestão Escolar Democrática no contexto da LDB (Lei das diretrizes e bases da educação)**. In OLIVEIRA, R. e ADRIÃO, T. Gestão e Financiamento e direito a educação: análise da LDB e da Constituição Federal, São Paulo/SP, Xama, 2001.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. SILVA, T. T. (Org). **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 8ª Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

SILVEIRA, E. D. e Silveira S. A. D. **Direito Fundamental à educação Indígena**. Curitiba/PR, Editora Juruá, 2012.

SIMON, R., I. A pedagogia como uma tecnologia cultural. SILVA, T. T. (Org). **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 8ª Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

STEFANI, G. **Educação e diálogo Interétnico: Ensaando com o Yautí**. Editora da Universidade Federal do Amazonas/UFAM, Manaus, 2009.

CAPÍTULO 26

SAÚDE MENTAL DOS DOCENTES: CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS QUE INFLUENCIAM EM SUA PRÁTICA ESCOLAR, NOS ANOS INICIAIS, NA ESCOLA ESTADUAL DÍDIMO SOARES NO MUNICÍPIO DE MANICORÉ/ AMAZONAS/BRASIL NO PERÍODO DE 2023 A 2024

*TEACHERS' MENTAL HEALTH: CAUSES AND CONSEQUENCES THAT
INFLUENCE THEIR SCHOOL PRACTICE, IN THE INITIAL YEARS, AT
THE DÍDIMO SOARES STATE SCHOOL IN THE MUNICIPALITY OF
MANICORÉ/ AMAZONAS/BRAZIL IN THE PERIOD FROM 2023 TO 2024*

Ana Eleide Nascimento da Costa

anaeleidenascimento@gmail.com

RESUMO

Os fundamentos elaborados e sistematizados da pesquisa envolveram a temática sobre a Saúde Mental dos docentes: causas e consequências que influenciam em sua prática escolar, nos anos iniciais, na Escola Estadual Dídimo Soares no município de Manicoré/ Amazonas/Brasil no período de 2023 a 2024. O objetivo proposto foi analisar as causas e consequências que influenciam a prática docente proveniente da saúde mental dos educadores, nos anos iniciais, na Escola Estadual Dídimo Soares no Município de Manicoré/Amazonas/Brasil. Os procedimentos metodológicos contemplaram uma pesquisa do tipo descritiva e investigativa, com enfoque quantitativo e qualitativo, revestida de importância pela capacidade de fornecer dados atuais e relevantes relacionados à saúde mental dos docentes, conforme sua sistematização teórica. Os dados fundamentados e analisados na pesquisa contribuíram significativamente para a compreensão dos desafios e das contribuições a serem implementados e acolhidos no ambiente escolar.

Palavras-chave: Saúde Mental. Docentes. Prática Escolar. Desafios.

ABSTRACT

The research foundations developed and systematized involved the theme of teachers' mental health: causes and consequences that influence their school practice, in the initial years, at the Dídimo Soares State School in the municipality of Manicoré/Amazonas/Brazil in the period from 2023 to 2024. The proposed objective was to analyze the causes and consequences that influence teaching practice resulting from the mental health of educators, in the initial years, at the Dídimo Soares State School in the municipality of Manicoré/Amazonas/Brazil. The methodological procedures included a descriptive and investigative research, with a quantitative and qualitative focus, important for the ability to provide current and relevant data related to teachers' mental health, according to its theoretical systematization. The data substantiated and analyzed in the research contributed significantly to the understanding of the challenges and contributions to be implemented and welcomed in the school environment.

Keywords: Mental Health. Teachers. School Practice. Challenges.

INTRODUÇÃO

Os fundamentos teóricos e as intervenções práticas do objeto de estudo da elaboração da pesquisa buscam analisar as inquietações relacionadas à saúde mental dos docentes: causas e consequências que influenciam em sua prática escolar, nos anos iniciais, na Escola Estadual Dídimo Soares no Município de Manicoré/Amazonas/Brasil no período de 2023 a 2024. As ações e atividades empreendidas buscam identificar indicadores que afetam os professores no ambiente escolar.

Considerando os inúmeros indicadores que causam e influenciam a saúde mental dos docentes — decorrentes das exigências impostas por diversos segmentos da sociedade, como o bom desempenho, as constantes cobranças do sistema, o excesso de trabalho, entre outros fatores que afetam direta e indiretamente a vida do professor — observa-se um alto índice de profissionais com problemas de saúde nas escolas públicas e particulares. Diante dessa realidade, fez-se necessária uma abordagem de pesquisa mais detalhada sobre

os fatores que afetam a saúde mental dos professores, com base nas dimensões teóricas e nos dados coletados ao longo da investigação.

Mediante as inúmeras constatações que estão afetando direta e indiretamente a saúde mental dos professores em suas atividades escolares, é notório mencionar: Até que ponto a saúde mental dos docentes está influenciando sua prática escolar? No que se refere às perguntas específicas: Como a prática escolar afeta a saúde mental dos professores? Quais as consequências que esse tipo de problema acarreta no processo de aprendizagem do aluno? A escola ou o estado estão dando o devido suporte para ajudar o profissional que enfrenta essa situação problema hoje?

O objetivo geral: Analisar as causas e consequências que influenciam a prática docente proveniente da saúde mental dos educadores nos anos iniciais, na Escola Estadual Dídimo Soares no Município de Manicoré/Amazonas/Brasil. E os objetivos específicos: Constar os indicadores das causas e consequências que influenciam a saúde mental dos docentes dentro do contexto escolar. Identificar os fatores causadores e as consequências que os transtornos mentais contráídos pelos docentes influenciam no processo ensino-aprendizagem do aluno. Sugerir medidas e programas que possam contribuir para a melhoria da saúde mental dos docentes no âmbito escolar.

Justificativa: O estudo em foco buscou responder às inquietações relacionadas à saúde mental dos docentes — suas causas e consequências — que influenciam a prática escolar nos anos iniciais, na Escola Estadual Dídimo Soares, no município de Manicoré, Amazonas, Brasil, no período de 2023 a 2024. Para isso, foram empreendidas ações e atividades com o objetivo de identificar os principais indicadores que afetam os professores no ambiente escolar.

Infelizmente, as mudanças nacionais e globais na legislação trabalhista, a expansão das instituições privadas e o declínio de emprego fixo, têm impactado a atividade docente. Isso tem gerado como consequência, uma precariedade e intensificação no trabalho, centrado no lucro e na produtividade. Nesse cenário, o professor passou a ser um prestador de serviços, facilmente substituído, que deve cumprir metas, ser flexível e aceitar a multiplicidade de tarefas e pressões de ordem física e mental para se manter estável.

1 REVISÃO DE LITERATURA

1.1 SAÚDE MENTAL

A profissão docente é considerada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como uma das mais estressantes, pois ensinar se tornou uma atividade desgastante, com repercussões evidentes na saúde física, mental e no desempenho profissional (Reis et al., 2006).

Desgastes osteomusculares e transtornos mentais, como apatia, estresse, desesperança e desânimo, são formas de adoecimento que têm sido identificadas em professores (Barros et al., 2007).

Nesse sentido, independentemente do nível de ensino e instituição (pública ou privada) em que atue, aponta-se que repercussões negativas na saúde do professor podem ser causadas pelo intenso envolvimento emocional com os problemas dos alunos, a desvalorização social do trabalho, a falta de motivação para o trabalho, a exigência de qualificação do desempenho, as relações interpessoais insatisfatórias, as classes numerosas, a inexistência de tempo para descanso e lazer e a extensa jornada de trabalho (Neves & Silva, 2006).

Em conjunto, esses fatores se constituem como fontes de estresse (Carlotto, 2012) associadas à organização do trabalho, ao seu conteúdo, à realização da tarefa e ao seu entorno (Gil-Monte, 2005).

Uma revisão sistemática da literatura internacional, envolvendo estudos qualitativos sobre o estresse ocupacional, constatou que a categoria docente considera a sobrecarga de trabalho, a falta de controle sobre o tempo, os problemas comportamentais dos estudantes, a burocracia excessiva, a implementação de novas iniciativas educacionais e a dificuldade de relacionamento com os supervisores como os principais fatores de desgaste no trabalho (Mazzola, Schonfeld, & Spector, 2011). Outra revisão de estudos publicados entre os anos de 1985 e 2007 sobre o trabalho docente indicou a incidência de transtornos mentais, estresse, síndrome de *burnout*, problemas vocais, doenças osteomusculares, entre outros, sugerindo o aumento do adoecimento dessa categoria ou o rápido crescimento na observação desse fenômeno a partir do ano 2000 (Freitas & Cruz, 2008).

O estresse e a síndrome de *burnout* são os principais motivos de afastamento do trabalho da categoria docente. A síndrome de *burnout* pode ser entendida como um tipo de estresse de caráter persistente vinculado a situações de trabalho, resultante da constante e repetitiva pressão emocional associada com intenso envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo.

Oliveira et al. (2002) mencionam que as mudanças ocorridas na organização do trabalho do professor, decorrentes das reformas educacionais implantadas nas décadas de 1980 e 1990, afetaram significativamente a profissão, uma vez que “trouxeram novas exigências profissionais sem a necessária adequação das condições de trabalho” (p.56).

Portanto, o trabalho docente é um campo de estudo que deve ser explorado devido às amplas e profundas mudanças da escola e da educação, que sofrem o impacto das transformações que ocorrem na sociedade e no mundo do trabalho (Hypolito & Grishcke, 2013).

1.2 ADOECIMENTO MENTAL DOS PROFESSORES

A profissão docente é considerada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como uma das mais estressantes, pois ensinar se tornou uma atividade desgastante, com repercussões evidentes na saúde física, mental e no desempenho profissional (Reis et al., 2006 apud Campos e Viegas, 2021). Desgastes osteomusculares e transtornos mentais, como apatia, estresse, desesperança e desânimo, são formas de adoecimento que têm sido identificadas em professores (Barros et al., 2007).

Em uma revisão narrativa da literatura, do Vale e Aguillera (2016) apontaram que o estresse e a síndrome de burnout figuram entre as principais causas de afastamento dos profissionais da educação.

A síndrome de burnout é definida como uma forma prolongada de estresse relacionada ao ambiente profissional, provocada pela exposição contínua a pressões emocionais intensas, especialmente em contextos que exigem constante interação com outras pessoas por períodos prolongados (Harrison, 1999).

Oliveira et al. (2002) mencionam que as mudanças ocorridas na organização do trabalho do professor, decorrentes das reformas educacionais implantadas nas décadas de 1980 e 1990, afetaram significativamente a profissão, uma vez que “trouxeram novas exigências profissionais sem a necessária adequação das condições de trabalho” (p.56). Portanto, o trabalho docente é um campo de estudo que deve ser explorado devido às amplas e profundas mudanças da escola e da educação, que sofrem o impacto das transformações que ocorrem na sociedade e no mundo do trabalho (Hypolito & Grishcke, 2013).

1.3 CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO DOCENTE

A profissão docente é desempenhada historicamente por mulheres e sofre com a desvalorização econômica e social. Para Vianna (2002, p. 90), “o processo de feminização do magistério associa-se às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente, assim como à reprodução de estereótipos por parte da escola”. A autora destaca a existência de uma estratificação sexual do trabalho na carreira docente, produtora de guetos sexuais, expresso no fato de que as mulheres costumam ser a grande maioria nas etapas iniciais da educação básica, de menor valorização econômica e social, enquanto os homens (embora não sejam a maioria) ocupam espaço bem maior no ensino médio, onde os salários são melhores, reproduzindo no contexto escolar a disparidade das relações de gênero presentes na sociedade (ARAÚJO et al, 2006).

O trabalho docente tem sofrido crescente precarização. Cada vez mais professores são contratados a tempo parcial, com vínculos frágeis que se encerram ao final do semestre ou ano, fazendo com que os trabalhadores tenham que conviver com a incerteza.

1.3 GESTÃO E ADOECIMENTO DOS PROFESSORES

Nos dias atuais é de suma importância que a escola esteja inserida em uma era de administração moderna e de gestão democrática. Entretanto, se revisarmos e analisarmos como o gerencialismo in-

terfere na prática docente e nas condições de trabalho dos profissionais da educação básica, perceberemos o impacto na saúde desses professores. (Corrêa, 2019)

A gestão escolar e sua organização fazem-se necessárias para que os objetivos educacionais sejam alcançados, priorizando, é claro, o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Dessa forma, a administração escolar torna-se de extrema importância para que esse objetivo seja atingido. (Corrêa, 2019)

A escola, como instituição, deve ser administrada a partir de suas especificidades, ou seja, por meio de práticas políticas, sociais e pedagógicas. Portanto, sua gestão se diferencia da administração em geral, ou mesmo da administração empresarial, considerando que suas particularidades e responsabilidades devem ser respeitadas. (Corrêa, 2019).

A busca por uma escola considerada eficaz leva diretores e coordenadores a fiscalizarem severamente o trabalho dos docentes, que, muitas vezes, sentem-se pressionados e sem autonomia para atuar. Essa questão aparece nas pesquisas de Silva e Alves (2012), quando os autores analisam que “no que tange ao cotidiano do trabalho na escola, a maioria afirma que houve a intensificação do controle em relação às atividades desenvolvidas” (p.13).

O controle excessivo por parte dos gestores, além de desmotivar muitos professores pela falta de autonomia no exercício de sua prática, contribui diretamente para problemas como ansiedade e estresse. Segundo uma pesquisa online realizada pela página Nova Escola, essas são algumas das problemáticas que mais afetam a saúde dos docentes: “Entre os problemas que aparecem com maior frequência estão a ansiedade, que afeta 68% dos educadores; estresse e dores de cabeça (63%)” (TEIXEIRA, 2018).

1.4 CONDIÇÕES DE TRABALHO

A desvalorização salarial sofrida pelos professores os leva a se submeterem a jornadas duplas ou triplas de trabalho diário, na tentativa de alcançar melhores condições de vida. O problema é que essas jornadas intensas, nas quais os docentes permanecem por horas em

pé ou na mesma posição, contribuem para o desenvolvimento de diversas doenças. Entre elas, destaca-se uma das maiores epidemias da sociedade moderna: os distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho (DORT).

Os distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho fazem parte do cotidiano dos professores, logo, aqueles que por conta da desvalorização salarial trabalham mais de um período por dia, acabam duplicando ou triplicando as chances de desenvolver algum desses distúrbios, em muitos casos chegando a adoecer e precisar de licença médica. (Corrêa, 2019)

Outro grande problema causado pelas intensas jornadas de trabalho enfrentadas pelos professores da educação básica são os distúrbios vocais, já que esses profissionais utilizam constantemente a voz como principal instrumento de trabalho. Um professor da educação básica que não recebe uma remuneração justa e se submete a jornadas triplas de trabalho diário, por exemplo, utiliza sua voz por, no mínimo, dez horas ao dia.

O crescente adoecimento dos professores da educação básica brasileira, seja ele causado pelo gerencialismo ou por outras questões, tem inúmeras consequências que colocam em risco a qualidade do sistema educacional brasileiro. O primeiro ponto, é que, muitos professores adoecem dentro da escola e por inúmeros motivos como a falta de diálogo sobre a temática ou um olhar não atento por parte dos gestores, esses profissionais, impulsionados por suas necessidades financeiras, continuam suas atividades de trabalho normalmente.

O afastamento de professores, além de afetar diretamente a relação professor aluno prejudicando o processo de ensino-aprendizagem, afeta também a relação professor-escola, visto que o professor substituto deverá integrar-se ao trabalho coletivo de determinada escola, o que segundo Fusari (1993) demanda tempo.

1.5 ESTRESSE

No Brasil, o professor precisa lidar com recursos materiais e didáticos que nem sempre são suficientes, com classes superlotadas e com a tensa relação com os alunos. Segundo Mazon (2008), no

que diz respeito à saúde do professor, a problemática está relacionada ao cenário educacional, no qual estão presentes aspectos potencialmente estressores, como baixos salários e carga horária excessiva. De acordo com o autor, somam-se a esses fatores a inexpressiva participação dos docentes nas políticas e no planejamento institucional, o trabalho realizado em casa (como a elaboração de planos de aula, preparação e correção de provas, entre outros), além da constante preocupação em desempenhar suas funções de forma eficiente.

O estresse no trabalho é uma condição percebida negativamente, resultante de uma estratégia de enfrentamento (coping) inadequada frente às fontes de tensão, acarretando consequências negativas para a saúde psicológica e física dos indivíduos, assim como para a eficácia da organização (Cooper, Sloan, & Williams, 1988).

1.6 O BEM ESTAR EMOCIONAL

A gestão emocional surge da necessidade da pessoa em conseguir superar o desequilíbrio imposto pelas emoções mais negativas e ser capaz de potencializar as emoções mais positivas, responsáveis pelo bem-estar emocional (Baptista, 2013).

Para Seligman (2012), o ser humano é capaz de controlar 40% de todo o seu bem-estar, sendo que a predisposição genética corresponde a 50% e as circunstâncias de vida correspondem aos restantes 10%. Para que consiga obter bem-estar emocional, é indispensável que se estabeleça o equilíbrio do 'eu' com o corpo, a mente, os outros e o mundo (Palha, 2016).

Para se promover eficazmente, o bem-estar geral é necessário: Desenvolver o autoconhecimento, identificando as capacidades, fragilidades e consciencializando-se das responsabilidades (Palha, 2016); Centrar o foco de atenção num único ponto, resistindo às distrações, para avaliar com maior clareza os objetivos e agir de forma mais ponderada e fundamentada no comportamento a ser alterado (Williams & Penman, 2015); Gerir eficazmente as próprias emoções e as dos outros, potenciando as positivas através de estratégias e atividades que promovam o bem-estar (Baptista, 2013); Desenvolver a capacidade para ter relacionamentos saudáveis através do uso da empatia e das

habilidades sociais; Praticar uma atividade física atrativa durante 3 a 5 dias na semana, ativando a produção de endorfinas que estão relacionadas com o bom humor, a serenidade e a regulação do sono (Tierno, 2015); Descansar, fundamentalmente através da qualidade do sono (Palha, 2016); Fazer uma dieta saudável, mantendo o peso dentro dos parâmetros normais (Tierno, 2015); Reforçar o comportamento a mudar para que se torne num hábito forte, solidificado e estável, uma vez que o treino de qualquer rotina faz com que automaticamente a mente o processe como natural e intrínseco (Duhigg, 2012).

1.7 SAÚDE MENTAL POSITIVA

Para Lluch (2008), o conceito de Saúde Mental Positiva (SM+) surge como parte integrante da saúde global do indivíduo. O uso do termo “positiva” visa destacar a importância de promover ações que fortaleçam e potencializem a saúde mental de forma ampla.

A autora define a SM+ com base nos seguintes princípios: Integração no âmbito da promoção da saúde mental, com forte relação aos estudos de Seligman no campo da psicologia positiva; Aceitação dos momentos de mal-estar (tristeza, decepção e doença) como experiências normais da vida, reconhecendo que a mente precisa expressar toda a sua complexidade em um dinamismo que oscila entre amor e dor, vida e morte, tristeza e alegria; Reconhecimento de todas as emoções — tanto negativas quanto positivas — como essenciais à existência humana; Promoção da resiliência como estratégia de adaptação a situações adversas, evitando que essas experiências negativas se prolonguem além do necessário; Estímulo à busca de bem-estar, para que a pessoa esteja e se sinta o melhor possível dentro das circunstâncias específicas em que se encontra.

2 METODOLOGIA

Quanto ao tipo de pesquisa, esta foi realizada com base em fundamentos teóricos, por meio de consultas a livros, revistas científicas, internet e plataformas acadêmicas, como o Google Acadêmico. Também foram utilizados diferentes sites oficiais, como SciELO,

UFAM, USP, UEA e UNICAMP. A pesquisa teve como foco a abordagem descritiva e investigativa, com o objetivo de descrever e analisar os fenômenos observados na Escola Estadual Dídimo Soares, relacionados ao tema “Saúde Mental dos Docentes: causas e consequências que influenciam em sua prática escolar nos anos iniciais”, no período de 2023 a 2024. A pesquisa teve enfoque misto (qualitativo e quantitativo), permitindo a análise tanto de dados estatísticos quanto das relações humanas. Foram realizados levantamentos bibliográficos para embasamento teórico do tema, além da coleta de dados por meio de pesquisa de campo. Essa etapa proporcionou ao pesquisador um contato direto com a população investigada, possibilitando maior controle sobre os aspectos a serem observados, as informações a serem coletadas e os fenômenos a serem identificados.

A pesquisa foi realizada com os docentes da Escola Estadual Dídimo Soares, nos turnos matutino e vespertino. Atualmente, a escola conta com um total de vinte e cinco professores e duzentos e oitenta e sete alunos. A amostra participante da pesquisa foi composta por vinte professores.

O método de pesquisa utilizado neste estudo foi desenvolvido por meio de investigação com a aplicação de questionários, direcionados aos professores da Escola Estadual Dídimo Soares, localizada no município de Manicoré.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

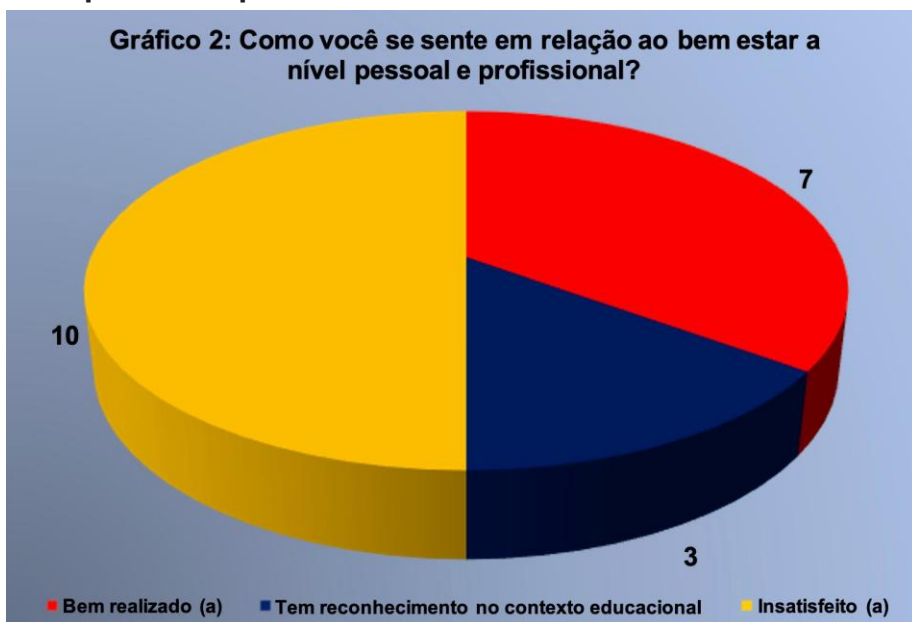
Pergunta: Como você percebe sua satisfação, motivação e orgulho na profissão docente?



Os dados apresentados neste enunciado referem-se à percepção dos professores sobre o seu bem-estar nos âmbitos pessoal e profissional. Constatou-se que dez docentes demonstraram insatisfação, especialmente em razão da ausência de apoio por parte da gestão escolar e da Secretaria de Educação, mencionando a falta de materiais didáticos, treinamentos, investimentos no capital intelectual e o desafio de lidar com salas de aula superlotadas — fatores que impactam severamente o cotidiano profissional. Por outro lado, sete professores relataram sentir-se realizados tanto no aspecto pessoal quanto profissional, e apenas três afirmaram se sentir reconhecidos no contexto educacional. A relação entre a dimensão pessoal e profissional é reforçada por Nóvoa (2017, p. 18), ao afirmar que ser docente é uma

profissão do humano, exigindo afinidade e disposição pessoal para a função. Para o autor, é fundamental haver uma conexão estreita entre quem somos e o que ensinamos, entre a identidade pessoal e o papel profissional.

Pergunta: Como você se sente em relação ao bem estar a nível pessoal e profissional?



Os dados sistematizados neste enunciado dizem respeito aos principais indicadores que levam os docentes a se sentirem desmotivados e insatisfeitos no exercício da profissão. Os sujeitos da pesquisa apresentaram os seguintes resultados: seis professores apontaram os baixos salários como um dos principais fatores que afetam significativamente sua motivação e satisfação no magistério; cinco docentes destacaram a falta de reconhecimento e valorização profissional como elemento central de sua insatisfação; outros cinco relataram que a sobrecarga de tarefas, somada a constantes cobranças, contribui diretamente para o desânimo no trabalho; por fim, quatro professores mencionaram a indisciplina dos alunos como um fator que interfere de forma negativa em sua rotina profissional, sendo considerada uma realidade preocupante.

Referendando essa realidade de insatisfação docente, observa-se que, atualmente, uma das reivindicações mais unânimes entre os professores diz respeito aos baixos salários e à ausência de um plano de cargos e carreira.

Com o passar dos anos, essa sobrecarga de trabalho tende a desencadear um processo de esgotamento físico e mental — uma realidade infelizmente comum entre os profissionais da educação. A baixa remuneração é, sem dúvida, uma das maiores fontes de descontentamento da categoria. A recorrência desse tema em diversas discussões deve-se à percepção generalizada de que os professores brasileiros são mal remunerados, o que contribui significativamente para o desânimo e a desvalorização da profissão (BARBOSA, 2011).

Os indicadores que fazem você sentir desmotivado e insatisfeito no exercício da profissão?



Neste enunciado, menciona-se os fatores que contribuem para o baixo desempenho profissional dos docentes. Os sujeitos da pesquisa manifestaram os seguintes dados: a sobrecarga de trabalho foi

apontada por doze professores como um elemento que interfere significativamente no desempenho profissional. Essa sobrecarga abrange diversas atividades que vão além da atuação em sala de aula, como a elaboração de planos de aula, preenchimento de diários, acompanhamento do rendimento escolar, organização de eventos, participação em reuniões com pais ou responsáveis, controle de infrequências, entre outras demandas que recaem diretamente sobre o professor. Além disso, oito professores relataram sentir-se frustrados com a profissão, o que, segundo eles, muitas vezes acaba por comprometer o processo de ensino-aprendizagem.

A realidade enfrentada pelos professores, marcada pela sobrecarga e diversas frustrações, pode ser compreendida a partir do seguinte enunciado teórico: uma parcela significativa dos docentes possui uma jornada de trabalho longa e extenuante. Essa sobrecarga, ao longo do tempo, acarreta uma série de problemas físicos e mentais. Nos últimos anos, tem sido alarmante o número de professores afastados das salas de aula por motivos de saúde. Como consequência, muitos desses profissionais acabam sendo readaptados para outras funções, o que revela uma grave questão social. Essa situação também gera prejuízos econômicos consideráveis para toda a comunidade escolar, já que os professores afastados precisam ser prontamente substituídos. (OLIVEIRA, 2004)

Constata-se, neste enunciado, a seguinte pergunta: *Você considera que o trabalho docente está cada vez mais intenso?* Os resultados manifestados pelos(as) professores(as) foram os seguintes: quatorze docentes afirmaram que sim, ressaltando que o volume de problemas aumentou significativamente, tanto na escola quanto em sala de aula. Entre os principais fatores apontados estão: a crescente indisciplina dos alunos, a ausência da participação familiar no acompanhamento dos filhos, a falta de capacitação contínua para os professores, a escassez de recursos tecnológicos disponíveis, a política salarial deficiente e a estrutura física inadequada. Todos esses elementos contribuem para tornar o trabalho docente cada vez mais intenso e desafiador. Por outro lado, seis professores afirmaram que não percebem essa intensificação na mesma proporção nos dias atuais.

3.2 AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Mediante os fundamentos legais que embasam o enfoque da pesquisa nos âmbitos qualitativo e quantitativo, os enunciados foram direcionados às ações pedagógicas e à efetivação de práticas que atendam aos professores em seus anseios e necessidades, diante das novas mudanças vivenciadas atualmente na família, na escola e, principalmente, em sala de aula. As perguntas formuladas para a pesquisa foram as seguintes:

O trabalho docente envolve um número cada vez maior de atividades a serem realizadas no ambiente escolar. Dentro de uma escala de 1 a 5, os professores responderam, de forma crescente, os seguintes dados: quanto à maior participação na gestão, 14 professores manifestaram que a equipe gestora precisa estar mais presente, com participação efetiva nas ações pedagógicas e administrativas. Sobre as novas formas de avaliação externa (IDEB, SADEAM), 13 professores afirmaram que é necessário um maior envolvimento da comunidade escolar para a obtenção de resultados satisfatórios nessas avaliações. Além disso, 13 professores foram categóricos ao afirmar que o tempo disponível é insuficiente para dar conta das múltiplas demandas e exigências, sejam elas de cunho interno ou externo. No que se refere ao tempo destinado às correções das atividades, os mesmos 13 sujeitos da pesquisa destacaram que a falta de apoio por parte da gestão compromete a obtenção de resultados satisfatórios no contexto da comunidade escolar.

Segundo as contribuições de Hora (1994), a escola deve desenvolver um trabalho conjunto com pais, funcionários e alunos, para que todos compreendam a instituição como um espaço de referência da comunidade, sendo aberta à realização de reuniões e à recepção de sugestões. Para a autora, o planejamento elaborado com a participação de todos é o principal instrumento para consolidar a gestão participativa.

Analisando os dois enunciados, especificamente de cunho qualitativo, que abrangem os desafios e as contribuições presentes no cotidiano escolar, destaca-se que ambos estão direcionados às seguintes questões: 1. Quais os principais desafios que você enfrenta atualmente, considerando os indicadores vivenciados em seu cotidiano pessoal e

profissional? 2. Quais contribuições você sugere para melhorar a saúde mental dos professores da Escola Estadual Dídimo Soares?

Essas perguntas possibilitam uma escuta mais sensível e aprofundada dos sujeitos da pesquisa, permitindo a compreensão das múltiplas dimensões que impactam a prática docente e, simultaneamente, favorecendo a proposição de estratégias que valorizem o bem-estar e promovam a saúde mental dos educadores no ambiente escolar.

Os sujeitos da pesquisa relataram, preliminarmente, os seguintes desafios enfrentados no exercício da docência: “Indisciplina dos alunos”; “Falta de acompanhamento dos pais na vida escolar dos filhos”; “Desvalorização da profissão”;

“Excesso de alunos com necessidades especiais em sala, ultrapassando o limite permitido por lei”; “Falta de formação dos docentes para lidar com alunos com necessidades especiais”; “Rotina de trabalho com sobrecarga de tarefas”; “Pouco tempo para o planejamento das atividades”; “Ter que encarar, muitas vezes, turmas lotadas e, ainda assim, trabalhar mesmo doente”; “Falta de investimento, apoio multiprofissional e reconhecimento profissional”. Verifica-se, portanto, nas diversas respostas dos sujeitos da pesquisa, uma diversidade de desafios que exigem ações imediatas e eficazes, com vistas à melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo os argumentos teóricos, compreende-se que o processo de ensino -aprendizagem deveria ser uma experiência prazerosa e enriquecedora tanto para docentes quanto para discentes. No entanto, essa não é a realidade percebida atualmente.

Essa insatisfação traz consigo consequências significativas tanto para a prática educativa quanto para a saúde dos profissionais da educação. Muitas vezes, manifesta-se em forma de alienação em relação ao ensino, pedidos de transferência, esgotamento físico e emocional, estresse, ansiedade, autodesvalorização e, em casos mais graves, abandono da profissão (Amaral & Bittencourt, 2006). A insatisfação docente é um fator alarmante, pois, além de comprometer seriamente a saúde desses profissionais, constitui um dos principais entraves ao avanço e à qualidade do desenvolvimento educacional.

No âmbito das contribuições que você sugere para a melhoria da saúde mental dos professores, foram os seguintes depoimentos

disponibilizados pelos sujeitos da pesquisa: “Valorização profissional dos trabalhadores da Educação”, “Os pais empenhados na educação dos filhos”, “Profissionais qualificados para apoiar o professor titular em sala de aula”, “Interação entre família e escola, parceria entre equipe gestora”, “Acompanhamento com psicólogos, suporte pedagógico nas ações a realizar”, “Apoio psíquico social em relação as aulas de reforço”, “A escola precisa reconhecer a importância do professor e oferecer suporte emocional, para que ele consiga desenvolver seu trabalho de maneira satisfatória e cuidar de sua saúde de forma integral”, “Precisamos de uma equipe multiprofissional para atender alunos e professores”.

Toda essa gama de contribuições pode colaborar significativamente para a melhoria da saúde mental dos docentes. De acordo com as intervenções teóricas relacionadas à saúde mental dos professores, observa-se que os profissionais da rede pública trabalham em condições precárias e enfrentam situações constantemente tensas, sendo fundamental rever suas práticas diante dos novos desafios impostos pela realidade escolar. Essa situação se agrava devido à falta de recursos para ampliar o atendimento educacional, aos salários baixos, à ausência de infraestrutura adequada e à escassez de apoio por parte das famílias (Teixeira, 2010).

O ato de trabalhar exige o envolvimento do trabalhador e suas contribuições para atender às prescrições estabelecidas, ao mesmo tempo em que gerencia os imprevistos do cotidiano (Dejours, 2018). Segundo Nóvoa (2017, p. 18), o trabalho docente é múltiplo, construído no dia a dia da prática escolar, nas experiências vividas e nos atravessamentos que surgem na relação com o coletivo. Diariamente, o professor é surpreendido por situações de incerteza, pois, mesmo sendo tecnicamente capacitado, não detém todo o conhecimento, mas ainda assim precisa decidir e agir.

CONCLUSÃO

Diante das inúmeras contribuições da pesquisa, é importante destacar que o objeto de estudo, relacionado à sistematização teórica, à construção metodológica e à análise dos resultados, revelou-se de

suma importância para compreender o dinamismo processual acerca da saúde mental dos docentes: suas causas e consequências que influenciam a prática escolar nos anos iniciais, na Escola Estadual Dídimo Soares, no município de Manicoré, estado do Amazonas, Brasil. Os objetivos propostos na pesquisa, tanto o geral quanto os específicos, estão alinhados com a construção da dissertação, especialmente no que se refere à organização do marco teórico e à análise dos resultados. O referencial teórico abrange os fundamentos sobre as transformações na família e na escola, o contexto histórico da saúde mental, uma abordagem textual sobre o adoecimento mental dos educadores, as principais características do trabalho docente, bem como a relação entre saúde mental, sofrimento no trabalho e o processo de adoecimento. Na análise dos resultados, o instrumento de pesquisa permitiu identificar as causas e consequências que afetam a saúde mental dos docentes, os fatores desencadeadores desses transtornos, suas implicações na prática escolar e possíveis medidas ou programas que contribuam para a melhoria do bem-estar mental dos professores.

Com base nos dados coletados e analisados, torna-se evidente que a maioria dos docentes manifesta sentimentos de frustração, desmotivação e insatisfação tanto em sua vida pessoal quanto profissional. Essa é uma realidade preocupante e concreta, que demanda atenção e ações imediatas por parte das instituições educacionais e dos órgãos responsáveis pela formulação de políticas públicas voltadas à valorização e ao bem-estar do professor.

A hipótese em evidência desta pesquisa parte da premissa de que a saúde mental dos docentes é um fator crucial que impacta diretamente a qualidade da educação e o bem-estar geral da comunidade escolar. Considerando elementos como a sobrecarga de trabalho, a constante exigência por requalificação profissional, as precárias condições laborais, a ausência de apoio institucional e familiar, a indisciplina no ambiente escolar, a insuficiência de profissionais no quadro docente e a baixa remuneração, torna-se evidente que tais fatores comprometem significativamente a saúde mental dos professores. Os dados obtidos ao longo do estudo confirmam a realidade e a relevância desses aspectos, reforçando a necessidade urgente de implementa-

ção de medidas concretas que atendam às demandas desses profissionais e promovam melhorias efetivas em seu ambiente de trabalho.

O estudo sequencial e sistematizado sobre a saúde mental dos docentes: causas e consequências que influenciam em sua prática escolar nos anos iniciais, na Escola Estadual Dídimo Soares, no município de Manicoré/AM, evidencia uma realidade complexa, multifacetada e de grande relevância para a educação contemporânea. Contudo, reconhece-se que esta pesquisa não esgota o tema.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. D. e NETO, J.C.P. **Sofrimento psíquico no trabalho e estresse ocupacional em professores: causas e consequências**. Revista Psicologia e Educação On-Line 2019, Vol. 2, Nº 2, 40 – 46, Rio de Janeiro
- ARAÚJO, T. M. de; PINHO, P. de S.; & MASSON, M. L. V. **Trabalho e saúde de professoras e professores no Brasil: reflexões sobre trajetórias das investigações, avanços e desafios**. Cadernos de Saúde Pública, 35, 1-14. doi: 10.1590/0102-311X00087318. 2009
- ATAIDE, P. C & NUNES, I. M. L. Feminização da profissão docente: as representações das professoras sobre a relação entre ser mulher e ser professora do ensino fundamental. **Revista Educação e Emancipação**. 9(1):167- 188. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v9n1p167-188>. 2016
- BARROS, M. E., Zorzal, D. C., Almeida, F. S., Iglesias, R. Z., & Abreu, V. G. V. (2007). **Saúde e trabalho docente: a escola como produtora de novas formas de vida**. **Trabalho, Educação e Saúde**, 5(1), 103-123. doi: 10.1590/S1981-77462007000100005
- BRANCO, F.M.F.C. et al. Síndrome de burnout entre trabalhadores de uma universidade na fronteira franco brasileira. **Rev Fun Care Online**, v.12, p. 393-399, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.9789/2175-5361.rpcfo.v12.8319>
- CAMPOS M.F. e VIEGAS M.F. Saúde Mental do trabalho docente. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 28, n. 2, abr./jun, 2021. Disponível em:<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa>

CORRÊA, L. R. **Adoecimento Docente: suas Causas e Consequências** / Letícia Ribeiro Corrêa. -- Rio Claro, 2019

CARLOTTO, M. S. **Síndrome de Burnout em professores: avaliação, fatores associados e intervenção**. Porto, Portugal: LivPsic.2012

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 5º ed. São Paulo: Cortez, 2018

DIEHI, H. e MARIN, A.H. **Adoecimento Mental em professores brasileiros: Revisão Sistemática de Literatura**. Estudos Interdisciplinares em Psicologia, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, dez. 2016

DO VALE, P. C. S., & AGUILLERA, F. (2016). **Estresse dos professores de ensino fundamental em escolas públicas: Uma revisão de literatura**. Revista Psicologia, Diversidade e Saúde, 5(1), 86-94. doi: 10.17267/2317-3394rpsds.v5i1.712. 2016

FREITAS, C. R., & Cruz, R. M. Saúde e trabalho docente. **XXVIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção**, Brasil, 1-15. 2008

HYPOLITO, A. M., & GRISHCKE, P. E. **Trabalho imaterial e trabalho docente**. Educação – Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, 38(2), 507-522. doi: 10.5902/198464448998. 2013

HORA, D. L. da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. São Paulo: Papyrus, 1994.

MAZZOLA, J. J., Schonfeld, I. S., & Spector, P. E. **What qualitative research has taught us about occupational stress**. Stress and Health, 27(2), 93-110. doi: 10.1002/smi.1386. 2011

NÓVOA, A. Firmar a profissão como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, [online] 47(166):1106-1133. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. 2017

ROCHA, V. M.; Fernandes, M. H. Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, 57, 23-27. <http://dx.doi.org/10.1590/S0047-20852008000100005>. 2008

OLIVEIRA, D. A. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1997

OLIVEIRA, D. A., GONÇALVES, G. B. B., Melo, S. D. G., FARDIN, V., & MILL, D. **Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores**. Trabalho & Educação, 11, 51-65. 2002

_____.; L. F., & AUGUSTO, M. H. (2014). **Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira**. Linhas críticas, 20(43), 529-548

ROCHA, C.C. **Adoecimento de professores/as: o processo e o contexto pós readaptação funcional**. 2017

SELIGMANN-SILVA, E. **Desgaste Mental e Trabalho**. In. MENDES, René (Org.). Dicionário de saúde e segurança do trabalhador: conceitos, definições, história, cultura. Novo Hamburgo: Proteção Publicações, 2018.

SILVA, et al. **Saúde Mental, adoecimento e trabalho docente**. Psicologia Escolar e Educacional. 2023, v. 27

TEIXEIRA CF. Saúde da Família, promoção e vigilância: construindo a integralidade da atenção à saúde no SUS. **Revista Brasileira de Saúde da Família**, n 07, 2010.

CAPÍTULO 27

UMA ANÁLISE DA INCLUSÃO DE UM ALUNO AUTISTA NA CRECHE MUNICIPAL SÃO JOÃO EM RECIFE/PE: UM ESTUDO DE CASO

*AN ANALYSIS OF THE INCLUSION OF AN AUTISTIC STUDENT IN THE SÃO
JOÃO MUNICIPAL DAYCARE CENTER IN RECIFE/PE: A CASE STUDY*

Carlos Eduardo Sousa de Almeida

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Recife - PE

ORCID: 0009-0003-9021-9304

fracarlosofm@gmail.com

Edenise Maria de Santana do Nascimento

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu

Paulista - PE

ORCID: 0009-0002-0348-0313

ednascimentosantana@gmail.com

Eliza Nascimento Chagas

Especialista em Neuropsicopedagogia e Psicopedagogia

Secretaria de Educação de Moreno

Pernambuco

ORCID: 0009-0005-0235-6814

elizachagas@hotmail.com

Fábio Dênis dos Santos

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Gravatá-PE

ORCID: 0009-0008-3744-4170

fabiodenis_16@hotmail.com

Islayne Bezerra de Lima

Centro Universitário Leonardo da Vinci - Uniasselvi

Ipojuca – PE

ORCID: 0009-0009-8597-4317

box.ibl28@gmail.com

Jadson Felix Nóbrega

Unifafire

Gestor Educacional Secretaria de Educação do Município do Paulista

Conselheiro Municipal de Educação do Município do Paulista

Membro Permanente do Fórum de Educação

do Município do Paulista

Paulista - PE

felixnobregajadson@gmail.com

José Rodrigo da Silva

Universidade de Pernambuco

Garanhuns - PE

ORCID: 0009-0006-5188-5250

rodrigotec.agr1@gmail.com

Ladijane Maria Oliveira Cardoso de Brito

Fundação de Ensino Superior de Olinda

Olinda - PE

ladefflor@gmail.com

Leilane Jordão Pessoa da Silva

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Gravatá-PE

ORCID: 0009-0000-0541-6126

leilanejps@gmail.com

Rogério Soares Boeckmann

Universidade dos Guararapes

Recife-PE

rogeriosoaresheltrao@gmail.com

RESUMO

Este estudo qualitativo teve como objetivo analisar as intervenções escolares no processo de escolarização de um aluno com transtornos globais do desenvolvimento (TGD), especificamente autismo. Participou da pesquisa a professora do atendimento educacional especializado

(AEE) de uma Creche Pública situada no município de Recife (PE). Para a coleta de dados, foram utilizados questionários. A fundamentação teórica do estudo incluiu os trabalhos de Batista (2007), Bosa (2008) e Vasques (2017). O principal objetivo foi investigar as questões relacionadas à educação de alunos autistas no contexto escolar e o processo de inclusão.

Palavras-Chave: Autismo. Educação Inclusiva. Deficiência. Ensino Inclusivo.

1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Tentando compreender mais sobre o autismo, uma síndrome ainda considerada desafiadora por muitos estudiosos, identificamos várias características que podem ajudar a entendê-la. Pessoas com autismo podem levar uma vida normal, apesar das dificuldades e limitações, especialmente em contextos sociais e familiares adaptados às suas necessidades. Atualmente, na perspectiva da escola inclusiva, é notável a presença significativa de alunos autistas em escolas regulares. Buscamos entender como esses alunos se desenvolvem no ambiente escolar. Sabemos das dificuldades de relacionamento que os autistas enfrentam em diferentes contextos sociais, incluindo a escola. Por isso, investigamos o desenvolvimento escolar de crianças autistas.

É mister saber que o acesso à educação para crianças autistas é um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e por outros documentos legais, que exigem ações pedagógicas eficazes para promover a inclusão escolar. Nossa pesquisa, também, é permeada e baseada na Legislação Nacional sobre os direitos das pessoas com deficiência, incluindo a Constituição Federal, a LDB e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial Inclusiva do MEC (2008).

A revisão da literatura, especialmente as produções dos últimos três anos (2021-2024) consultadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), mostrou a necessidade de mais investimentos nessa área de estudo. Encontramos 23 trabalhos no Grupo de Trabalho (GT) de Educação Especial, dos quais

dois eram relevantes para nosso tema: sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual e falta de inserção na educação inclusiva, bem como, 20 trabalhos, quatro eram pertinentes, abordando a organização do trabalho docente e políticas de inclusão escolar. Esses estudos destacam o desafio da educação inclusiva, especialmente para alunos autistas.

Nosso objetivo é conhecer e refletir sobre as práticas pedagógicas em escolas comuns com alunos autistas, identificando como o trabalho pedagógico é organizado para esses alunos e verificando ações formativas para a qualificação docente visando à inclusão escolar.

Realizamos uma pesquisa qualitativa em uma Creche do Recife (PE), utilizando entrevistas e questionários para coleta de dados. O estudo é dividido em quatro momentos: o primeiro aborda as concepções iniciais sobre o autismo e seus primeiros estudiosos; o segundo discute os debates e formas de intervenção adequadas; o terceiro trata do diagnóstico e inclusão escolar dos alunos autistas; e o quarto apresenta as considerações finais da pesquisa.

A trajetória das pessoas com deficiência tem sido marcada por preconceito e negligência, como escreve Castro (2009). Historicamente, essas pessoas eram excluídas da sociedade. Somente em 1850 surgiram as primeiras instituições educacionais para surdos e cegos no Brasil, acessíveis apenas a quem tinha um certo poder aquisitivo.

Com a Constituição de 1988, os debates sobre Educação Especial se intensificaram, sendo fortalecidos pela Declaração de Salamanca em 1994, que promoveu a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado. Mendes (2006) explica que a Educação Especial no Brasil foi influenciada por movimentos históricos na Europa, especialmente na França, e mais tarde pelos Estados Unidos e Canadá, caracterizando-se como um “modismo importado”.

1.1 Desafios e Similaridades

O Brasil incorporou três aspectos desses países: A dicotomia entre educação inclusiva e inclusão total. A interpretação equivocada de que a educação especial é exclusiva para pessoas com deficiência,

ignorando outros excluídos sociais. A política educacional para crianças e jovens com deficiência, influenciada por juristas.

Mello (2024) destaca que o atendimento às pessoas com deficiência começou no período imperial com a criação do Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant) em 1854 e o Instituto dos Surdos (atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos) em 1857, ambos no Rio de Janeiro. Em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, focado em pessoas com deficiência mental, e em 1945, iniciou-se o atendimento especializado para superdotados na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. Em 1954, foi criada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 garantiu o direito à educação para “excepcionais”, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. A Lei nº 5.692/71 modificou a LDB de 1961, especificando “tratamento especial” para alunos com deficiências físicas, mentais, atrasos significativos e superdotação.

A Lei nº 10.216 de 2001 assegura direitos e proteção para pessoas com transtornos mentais, garantindo tratamento sem discriminação e com respeito, visando sua inserção social. O Estado é responsável por desenvolver políticas de saúde mental, incluindo a participação da sociedade e das famílias.

O Decreto nº 7.611/11 reforça a educação inclusiva, garantindo um sistema educacional sem discriminação, adaptado às necessidades individuais, com apoio necessário e medidas para eliminar barreiras educacionais. A educação especial deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, com apoio especializado.

1.2 Objetivos do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O AEE visa garantir: Acesso, participação e aprendizagem no ensino regular. A transversalidade das ações da educação especial. Desenvolvimento de recursos didáticos eliminadores de barreiras. Continuidade de estudos nos diversos níveis e modalidades de ensino.

Este estudo busca entender como essas práticas se relacionam com alunos autistas ao longo da história. A próxima parte explora a história da Educação Educação Especial em Recife/PE.

2 MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE

Em 1999, a Lei nº 16.529 reconheceu a Libras como sistema linguístico e orientou a administração pública municipal a garantir o atendimento adequado às pessoas surdas. A Lei nº 16.918/03 ampliou esta orientação, exigindo a presença de intérpretes de Libras em estabelecimentos de grande afluência pública, como bancos e hospitais.

A Política Municipal de Inclusão da Pessoa com Deficiência foi instituída pela Lei nº 17.199 de 27 de abril de 2006, integrando ações de direitos humanos com outras políticas municipais para desenvolver planos e projetos de inclusão. Em agosto de 2006, a Lei nº 17.247 criou o Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência (COMUD), vinculado à Secretaria de Direitos Humanos e Segurança Cidadã, para acompanhar e promover a defesa dos direitos das pessoas com deficiência.

Apesar das medidas adotadas, ainda há discrepâncias entre as políticas públicas de inclusão e a prática educacional diária. A Educação Especial no Recife começou formalmente com a Coordenadoria de Ensino Especial através da Lei Municipal nº 15.555 de 1991, atuando pelo Núcleo de Atendimento Integrado (NAI). O NAI avaliava estudantes com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, encaminhando-os para Classes Especiais ou acompanhando-os tecnicamente. Encerrado em 1992, o NAI deu lugar ao Departamento de Educação Especial, focado exclusivamente em estudantes com deficiência.

Na última década, o Departamento de Educação Especial foi renomeado para Gerência de Educação Especial, expandindo o atendimento para incluir estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Atualmente, esta unidade é chamada Divisão de Educação Especial, subordinada à Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica da Secretaria de Educação.

2.1 Aplicabilidade na Creche Municipal São João - Recife/PE

A Creche Municipal São João surgiu em 23 de junho de 1982 pela necessidade de ajudar as crianças da própria comunidade em si-

tuação de vulnerabilidade. Ela se mantém através de donativos e convênios, que na época eram denominados, como: FEBEM (Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor), LBA Legião Brasileira de Assistência), FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) e PMR (Prefeitura Municipal de Recife). Desde o momento da institucionalização, por parte da Prefeitura do Recife, até os dias atuais, a Creche São João segue com as parcerias. Essa Creche fica localizada à Rua Dulcinópolis, 50, no bairro da Macaxeira - Recife/PE. Lá funciona a Educação infantil e possui vários discentes com transtornos globais.

A Prefeitura do Recife só oferece ADI 's (Auxiliar de Educação Infantil) e AADEE (Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar) e a sala de recursos a partir do grupo 0 e 3 e Educação Infantil. A quantidade de AADEE são insuficientes e, infelizmente, os discentes, por conta da pandemia e por conta da ajuda de familiares, não alcançam a maturação ideal na perspectiva do ensino-aprendizado.

Dessa forma, os ADI's e AADEE estão presentes com os estudantes na chegada e na saída da escola, durante as aulas e nos intervalos. Eles apoiam os alunos na movimentação, na realização de atividades escolares e extracurriculares, além de ajudar nas tarefas em sala de aula. Também prestam assistência em questões de higiene, como troca de roupas e fraldas, e cuidam da conservação dos materiais usados para alimentação e higiene dos alunos.

3 O AUTISMO, DIAGNÓSTICO, METODOLOGIA E DADOS

O autismo é um tema amplamente debatido e constantemente investigado. Embora existam contribuições significativas na área, ainda não há uma forma precisa de diagnóstico ou intervenção. Segundo a Associação de Amigos do Autista (AMA), apesar das muitas pesquisas desde a primeira descrição de Kanner em 1943, o consenso atual é que o autismo é caracterizado por déficits na comunicação e interação social, comportamentos repetitivos e interesses restritos, observáveis antes dos 3 anos de idade. Afeta 0,6% da população, sendo quatro vezes mais comum em meninos. Lorna Wing, em 1988, introduziu a noção de espectro do autismo, indicando que as características variam conforme o desenvolvimento cognitivo.

No espectro, encontramos desde casos graves com deficiência intelectual e ausência de linguagem até a Síndrome de Asperger, sem deficiência intelectual ou atraso significativo na linguagem, mas com peculiaridades na interação social e comportamentos repetitivos menos evidentes. Leo Kanner e Hans Asperger foram pioneiros no estudo do autismo na década de 1940. Kanner descreveu crianças com “isolamento extremo desde o início da vida e um desejo obsessivo pela preservação da mesmice”, destacando sua incapacidade de estabelecer relações normais e a tendência a comportamentos ritualísticos. Asperger, por sua vez, descreveu crianças com habilidades detalhadas em áreas específicas e falta de empatia, chamando-as de “pequenos professores”.

O diagnóstico do autismo é clínico, baseado na observação direta do comportamento e entrevistas com pais ou responsáveis. Embora não existam marcadores biológicos específicos, alguns exames podem ser necessários para investigar causas e doenças associadas. De acordo com o DSM-IV-TR, o autismo é caracterizado por prejuízos na habilidade social, uso de comportamentos não-verbais, dificuldades na interação social, alterações na linguagem e comportamentos repetitivos.

A AMA destaca a necessidade contínua de estudos para diagnósticos mais precisos e eficazes. Segundo a proposta do DSM-V, os critérios diagnósticos incluem déficits na comunicação e interação social, padrões restritos e repetitivos de comportamento e sintomas presentes desde a primeira infância.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a educação de alunos autistas representa um grande desafio para escolas e professores, um tema que será abordado no próximo tópico.

3.1 O Processo de Escolarização do Aluno Autista

A Educação Inclusiva representa um grande desafio tanto para as escolas quanto para os professores. Conforme discutido em “Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção” de Claudio Roberto Baptista e Cleonice Bosa (2002), o professor enfrenta agora uma nova tarefa desafiadora ao lidar com alunos inclusivos, que chamam

de “novos aprendentes”, em contraste com os “aprendentes antigos” já integrados na sala de aula.

Essa complexidade gera uma angústia no professor, expressa em três perguntas fundamentais: o que posso fazer? o que devo fazer? o que posso esperar? Para responder a essas questões, é crucial conhecer bem o aluno autista, identificar suas habilidades e oferecer um ensino que destaque suas potencialidades, conforme prevê a legislação brasileira. Isso envolve tanto um diagnóstico clínico quanto uma avaliação pedagógica.

A inclusão de um aluno autista na sala de aula altera a rotina e exige intervenções mais frequentes, além do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Isso demanda do professor uma postura específica e conhecimentos especializados. Portanto, é essencial uma avaliação que forneça informações úteis para trabalhar com esse novo aluno.

Para uma intervenção eficaz, é importante a colaboração de profissionais de diversas áreas, garantindo o melhor suporte possível para o aluno autista.

3.2 Metodologias, Apresentação e Análise de Dados

A pesquisa, de natureza qualitativa, visa explorar aspectos subjetivos e motivações não explícitas ou conscientes de forma espontânea. Conforme Mello (2024), esse tipo de pesquisa é indutiva, desenvolvendo conceitos a partir de padrões nos dados, sem a intenção de comprovar teorias preexistentes.

A coleta de dados incluiu observações, entrevistas, registros em diários de campo, análise de documentos (como o projeto político pedagógico) e questionários aplicados a professores e pedagogos. A pesquisa de campo ocorreu na Creche Municipal de Educação Infantil, em Recife (PE), que atende crianças de 0 a 3 anos em um turno.

A escola e seu bairro tem infraestrutura precária, o que impacta o desenvolvimento cognitivo dos alunos, especialmente os cerca de 10 alunos com deficiência. O projeto político pedagógico da escola aborda a inclusão escolar, mas há desafios práticos na implementação de um Atendimento Educacional Especializado (AEE) adequado.

O aluno observado, de 3 anos e com Transtorno do Espectro Autista (TEA), está na Educação Infantil. Observações entre 8 e 13 de abril de 2024 revelaram que ele é relativamente autônomo em suas necessidades básicas e tem interesses específicos, como carros e música. Ele é acompanhado por uma profissional AAEDE, com quem tem um bom relacionamento, chamando-a de “mãe” em alguns momentos. A AAEDE, no entanto, não têm formação adequada para o papel.

A professora regente demonstra dificuldades em trabalhar com o aluno, delegando a maior parte do trabalho à ADI e à AAEDE. Nas aulas de Educação Física e Arte, o aluno prefere brincar sozinho e tem atividades limitadas a massa de modelar e giz de cera devido à falta de coordenação motora.

A relação família-escola é fraca, com a família do aluno sendo descrita como “extremamente ausente” pela pedagoga. Essa ausência dificulta o avanço e desenvolvimento do aluno.

Os questionários aplicados a professores e coordenadores revelaram que a escola está despreparada para atender alunos com deficiência. Professores alegam falta de materiais e formação para oferecer um atendimento de qualidade. As respostas aos questionários mostraram a fragilidade e insegurança dos profissionais em relação ao trabalho com alunos autistas.

Conclui-se que o processo de escolarização do aluno autista é comprometido pela falta de intencionalidade pedagógica, formação inadequada dos professores e a ausência de colaboração da família. A deficiência estrutural da Creche Municipal São João/Recife - PE limita significativamente o desenvolvimento educacional do aluno.

4 CONCLUSÃO

Constatamos, através desta pesquisa de campo, que a inclusão de alunos autistas no ensino comum suscita várias reflexões, especialmente em relação ao sistema de ensino e às políticas educacionais específicas para esses alunos. A formação dos professores para uma educação inclusiva, que considere as necessidades dos alunos autistas, ainda é um grande desafio tanto para os educadores quanto para as escolas.

O papel do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) precisa ser redefinido neste contexto, assim como o papel da família, ambos devendo colaborar ativamente no processo de escolarização do aluno autista. As práticas pedagógicas devem ser desenvolvidas de forma articulada, indo além da elaboração técnica do projeto político pedagógico e se refletindo efetivamente na prática educacional.

O estagiário, por sua vez, não pode ser o principal responsável pela escolarização do aluno autista, pois está em formação e possui menos experiência do que um professor atuante.

A educação inclusiva é um desafio posto, e é necessário garantir esse direito na escola e na sala de aula, o que exige um trabalho conjunto entre todos os envolvidos.

Sendo assim, ratificamos com outras palavras, que a inclusão de alunos autistas no ensino regular exige a reformulação das políticas educacionais e a estrutura do sistema de ensino, com investimento na formação contínua dos professores. O papel do professor de AEE e da família deve ser colaborativo para garantir o suporte adequado. As práticas pedagógicas devem ser efetivas no cotidiano escolar, e o estagiário deve atuar como apoio, sem ser sobrecarregado. A educação inclusiva é um desafio contínuo que necessita de um esforço conjunto para assegurar esse direito na escola e na sala de aula.

REFERÊNCIAS

BATISTA, C. R, BOSA, C. (org). Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre:Mediação, 2007. BAPTISTA, CLAUDIO ROBERTO; BOSA, CLEONICE. Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre:Artmed, 2002. Ministério da Educação e Secretaria de Educação especial. A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação: Distrito Federal, 2007.

KEINERT, Maria Helena Jansen de Mello; Antoniuk SERGIO Antonio: Espectro autista: O que é? O que fazer? Curitiba: Editora Íthala, 2012.

MEC, SEESP. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: Autismo. Coordenação geral - Francisca Rose-

neide Furtado do Monte, Ide Borges dos Santos-Reimpressão-Brasília, 2004 - 64 p.

MARTINS, A. D. F. Crianças autistas em situação de brincadeira: apontamentos para as práticas educativas. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de Outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série de Legislação Brasileira).

MELLO, Ana Maria S. Ros de. Autismo: guia prático. São Paulo: AMA; Brasília: PERNAMBUCO, Lei no 17555, 30 de abril de 2013. Institui, no âmbito do Estado de Pernambuco, as diretrizes para a política estadual de proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista-TEA; Publicação no Diário Oficial no 8948 de 30 de abril de 2024.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. Revista Educação Pública, v. 20, nº 34, 8 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>> Acesso em: 30 mar. 2024

SAVIANI, Demerval. Sobre a concepção de politecnia. Rio de Janeiro, FIOCRUZ, 1989. _____. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.

VASQUES; Claudio Roberto Baptista. Transtornos Globais do Desenvolvimento e Escolarização: o conhecimento em perspectiva. Porto Alegre, 2014.

ANEXOS

Foto 1: Alunos com autismo da Creche São João - Recife/PE



Foto 2: Alunos com autismo participam de inserção pedagógica pelos profissionais da Creche São João - Recife/PE



Foto 3: Autista em plena atividade lúdica na Creche São João - Recife/PE



Foto 4: Atividade lúdica com alunos autistas



Foto 5: Profissional na fachada da Creche São João - Recife/PE



FACULDADE FAVENI

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - 2024

QUESTIONÁRIO – PARA PROFESSOR REGENTE DE CLASSE

Sou aluna do último período da Faculdade Faveni e estou solicitando a sua participação como respondente deste questionário. O objetivo é coletar dados para analisar e compreender melhor como tem ocorrido a inclusão de alunos autistas no cotidiano escolar desta unidade de ensino. Sua identidade será devidamente preservada.

Aluna: LADIJANE MARIA OLIVEIRA CARDOSO DE BRITO

IDENTIFICAÇÃO

- Formação:
- Há quanto tempo na escola?
- Em que nível/série/ano atua?
- Sexo: () Feminino () Masculino Idade:

1. Como a escola percebe o aluno autista?
2. Sabendo que é responsabilidade da escola o compromisso com o processo de ensino-aprendizagem, como a escola se comporta em relação ao conteúdo ministrado para o aluno autista?
3. A educação inclusiva é, de fato, um desafio diário. Nesse contexto, quais saberes, conhecimentos, metodologias e estratégias você considera mais adequadas para lidar com o aluno autista? Em sua experiência, como isso tem ocorrido no dia a dia?
4. No processo de ensino-aprendizagem, o planejamento é um elemento crucial para as práticas pedagógicas. Como tem sido o planejamento inclusivo considerando o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno autista? Quem são os atores envolvidos nesse processo?

5. Sabemos que a educação exige a participação de diferentes grupos (escolares, familiares, docentes). De que maneira a relação com a família pode fortalecer os processos pedagógicos desenvolvidos na escola? Como as informações fornecidas pelos pais podem ajudar no processo escolar inclusivo?

6. Além de ensinar, a escola também tem a tarefa de promover a socialização dos alunos. No caso do aluno autista, descreva a relação estabelecida:

- a) Com os colegas da classe:
- b) Com as atividades desenvolvidas na sala de aula:
- c) Com as atividades desenvolvidas fora da sala de aula:
- d) Durante o intervalo (recreio):
- e) Com a professora regente:
- f) Com a estagiária:
- g) Com os demais colaboradores da escola:

CAPÍTULO 28

USOS DE DOCUMENTOS ESCRITOS NO ENSINO DA HISTÓRIA DO AMAPÁ: INDÍGENAS E JESUÍTAS NO PERÍODO COLONIAL¹*USES OF DOCUMENTS WRITTEN IN THE TEACHING OF HISTORY IN AMAPÁ: INDIGENOUS AND JESUITS IN THE COLONIAL PERIOD***Bruno Rafael Machado Nascimento**Mestre e Doutorando em Ensino de História
pelo PROFHISTÓRIA (UNIFAP)

Macapá

<https://orcid.org/0000-0003-2127-1400>professorbrunohistoria8@gmail.com**RESUMO**

Este capítulo tem por objetivo apresentar contribuições dos usos de fontes escritas para o ensino de História do Amapá, a partir da experiência prática realizada em uma escola pública localizada em Macapá. A partir de procedimentos metodológicos amparados nos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) e na bibliografia especializada foi possível discutir com os estudantes sobre a presença dos membros da Companhia de Jesus e os protagonismos indígenas no Cabo do Norte (Amapá) na segunda metade do século XVII. Os usos didáticos dos documentos históricos proporcionaram aos alunos a construção do saber histórico escolar e a percepção de que a História é construída por meio de problematizações.

Palavras-chave: Fontes. Ensino de História. Educação.

ABSTRACT

This chapter aims to present contributions from the use of written sources for teaching the History of Amapá, based on practical experience conducted in a public school located in Macapá. Using methodological

¹ Esta pesquisa contou com apoio financeiro por meio de bolsa de doutorado da CAPES.

procedures supported by the PCNs (National Curriculum Parameters) and specialized bibliography, it was possible to discuss with students the presence of members of the Society of Jesus and indigenous protagonism in Cabo do Norte (Amapá) in the second half of the 17th century. The didactic use of historical documents enabled students to build their school historical knowledge and to perceive that History is constructed through problematizations.

Keywords: Sources. Teaching History. Education.

1 Considerações iniciais

Neste estudo discutimos uma experiência metodológica na sala de aula da Educação Básica, a partir dos usos de documentos históricos escritos, sobre as presenças indígenas e dos missionários jesuítas no “Cabo do Norte”² durante a segunda metade do século XVII. Ensinar História por meio desta temática é importante, pois traz à baila as lutas dos nativos, suas relações com os padres católicos e seus interesses, ou seja, demonstra aos estudantes que estes sujeitos históricos não foram passivos diante da colonização. Além disso, oportuniza aprendizagens a partir de temas que não estão presentes nos livros didáticos, pois há lacunas em relação às Histórias Locais.

Existem poucas pesquisas que possuem como objeto as presenças jesuíticas no Cabo do Norte e isso dificulta o trabalho do professor, porém, há referências que podem ser subsídios para as reflexões no cotidiano escolar. Dessas, podemos citar a obra do padre Serafim Leite (2004), *História da Companhia de Jesus no Brasil, Território do Amapá* do Arthur Cezar Ferreira Reis (1949) e a mais recente *Ad maiorem Dei gloriam* de Bruno Nascimento (2018). Apesar de ser um tema pouco analisado pela historiografia amapaense, ele traz importantes contribuições para a formação intelectual e humana dos estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

No que tange aos usos de documentos históricos escritos que foi o principal método utilizado para ensinar História do Amapá, seguimos as orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) que apresentam como um dos objetivos a serem alcançados pelos

2 No século XVII, este termo fazia referência ao atual território do Estado do Amapá.

alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental: “saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (Brasil, 1998, p.8), e ainda ao final do 3º ciclo (6º e 7º anos) usar: “fontes históricas em suas pesquisas escolares” (Brasil, 1998, p. 54). Além disso, entre os critérios de avaliação está a capacidade dos alunos em: “reconhecer a diversidade de documentos históricos” (BRASIL, p. 1998, p.63). Apesar deste documento não ser obrigatório, pois atualmente temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e localmente o Referencial Curricular Amapaense (RCA) que são as referências para elaborações dos currículos das escolas, os PCNs podem indicar caminhos para o ensino e aprendizagem de História Local.

Apesar de mais limitada que os Parâmetros, a BNCC incentiva usos de vários documentos históricos para ensinar História (BRASIL, 2018, p. 398). Segundo os elaboradores da Base, os discentes e docentes a partir dos usos de fontes históricas na sala de aula “poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma ‘atitude historiadora’ diante dos conteúdos propostos” (BRASIL, 2018, p. 398).

Já o RCA, é ainda mais restrito no que diz respeito às orientações metodológicas, sobretudo, aos usos de documentos históricos nas aulas. Contudo, uma das habilidades para o 7º ano é: “analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial” (AMAPÁ, 2019, p. 287) e a outra: “identificar a ocupação portuguesa na Amazônia, especialmente na área do atual Amapá” (AMAPÁ, 2019, p. 287). Portanto, a partir disso, é possível tratar das relações entre padres inacianos e povos indígenas nas escolas com a perspectiva local e usos de documentações.

Defendemos que as utilizações didáticas dos vestígios históricos podem ocorrer em qualquer tema e para o desenvolvimento de diversas habilidades presentes nos referenciais curriculares, logo, não precisa estar literalmente escrito nas habilidades. Nada impede os professores, a não ser as péssimas condições estruturais das escolas que em diversas situações não disponibilizam nem cópias para os educadores e estudantes.

A prática pedagógica aqui analisada aconteceu em uma escola localizada na zona sul de Macapá, no Estado do Amapá. A turma³ escolhida foi do 7º ano que possuía 30 estudantes com faixa etária entre 11 e 12 anos no dia 29/03/2017. As aulas foram ministradas no Componente Curricular *Estudos amapaenses e amazônicos*⁴ que tinha por finalidade discutir questões históricas, geográficas, culturais, sociais e econômicas do Amapá e da Amazônia. Um dos conteúdos do referido componente curricular eram *as missões religiosas no processo de ocupação da Amazônia* e exigia-se como habilidade entender o papel dos missionários na dominação dos povos indígenas, na ocupação e garantia da posse da região.

As aulas seguiram três aspectos fundamentais do ensino-aprendizagem: *conteúdos*, *procedimentos* e *atitudes*. Os conteúdos são os materiais que precisam ser oferecidos aos estudantes para que eles apreendam de acordo com suas capacidades e interesses, mas isso não ocorre de qualquer forma. Os procedimentos são como os estudantes aprenderão, isto é, qual o caminho para que o objetivo seja efetivado. Por fim, após a reflexão sobre qualquer tema de natureza histórica, é necessário despertar nos indivíduos o desejo por atitudes concretas. Esses três elementos devem estar nos planejamentos e mentes dos professores nas aulas de História.

Dessa forma, objetivou-se a partir dos encontros e desencontros entre jesuítas e indígenas no Cabo do Norte promover problematizações sobre os estereótipos que marcam até hoje as sociedades indígenas. A partir disso, discutimos sobre o preconceito que esses povos sofrem e a atitude de respeito necessária para a convivência fraterna e sadia. Como exposto, a prática foi fundamentalmente alicerçada nos PCNs dos Anos Finais do Ensino Fundamental do Componente Curricular História que oferecem aos professores sugestões sobre usos de documentos históricos na sala de aula, assim como, o diálogo com a bibliografia que trata desta sugestão metodológica que será aprofundada na próxima seção.

3 A escola em que foi desenvolvida a aula, não é a mesma que atuo como professor. Portanto, eu não conhecia os alunos.

4 Lamentavelmente em 2019, esse componente curricular foi extinto pela Referencial Curricular Amapaense (RCA).

2 Discussão sobre os procedimentos metodológicos com usos de documentos históricos escritos

A construção do saber histórico, necessariamente, passa pelos usos das fontes que são a matéria-prima para o historiador. Segundo Paul Veyne (1998, p. 18): “a História é, em essência, conhecimento por meio de documentos”. Assim percebe-se a relação intrínseca entre o historiador e os documentos históricos que utiliza em sua pesquisa. A narrativa histórica está além da documentação, pois, elas não são o evento em si: “não mostra o passado ao vivo ‘como se você estivesse lá’” (VEYNE, 1998, p. 19), ou seja, os eventos são construídos pelos historiadores que buscam responder questões do seu tempo.

Compreendemos que os usos de documentos escritos nas aulas de História não têm os mesmos objetivos da pesquisa acadêmica, ou seja, não se pretende formar pequenos historiadores, mas, fazer com que os estudantes percebam os procedimentos de como se constrói o conhecimento histórico e que ele não está pronto e acabado.

Outro aspecto importante é a compreensão de que as escolas produzem uma forma de conhecimento, com características e objetivos específicos. Nesse sentido, Ana Monteiro (2007) assevera que o saber escolar é uma categoria que:

Designa um conhecimento que com configuração cognitiva própria, relacionado mas diferente do saber científico de referência, e que é criado a partir das necessidades e injunções do processo educativo, envolvendo questões relativas à transposição didática e às mediações entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano, bem como às dimensões histórica e sociocultural numa perspectiva pluralista (MONTEIRO, 2007, p. 14).

Este saber é forjado dentro da cultura escolar que é definida:

como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (FORQUIN, 1993, p.167).

Jean-Claude Forquin (1992) não considera a cultura escolar totalmente independente em relação aos saberes e materiais culturais disponíveis numa determinada sociedade e em dado momento. Cabe à escola tornar o saber erudito assimilável aos jovens e isso exige um longo e difícil trabalho de: “reorganização, de reestruturação, de ‘transposição didática’”. É que a ciência do erudito não é comunicável diretamente ao aluno, tanto quanto a obra de um escritor ou o pensamento do teórico” (FORQUIN, 1992, p. 32). Para ele, a transposição didática não é uma adaptação superficial do saber de referência para a escola, mas uma mediação em que se leva em conta além do estado do conhecimento, as capacidades mentais dos alunos.

A história ensinada possui suas complexidades e dinâmicas próprias, logo não é vulgarização ou simplificação do conhecimento histórico acadêmico. Nesse sentido, toma-se o professor da educação básica como construtor do conhecimento histórico escolar numa relação dialógica com os estudantes, materiais didáticos, a cultura escolar e outros saberes que não apenas os acadêmicos. Porém, esse saber possui uma: “natureza própria e um *status* específico” (SILVA, 2019, p. 52, grifo no original) que se constrói também em aproximações e distanciamentos com a ciência de referência, ou seja, ele dialoga e estabelece tensões com a historiografia e teoria da História (SILVA, 2019, p. 52).

O saber histórico escolar é construído na relação entre estudantes e professores mediado por metodologias, práticas e materiais didáticos. Além disso, apesar de não haver dependência em relação à ciência de referência, no caso, a História, o diálogo entre estas formas de conhecimento é profícuo e ocorre mediante ações de didatizações.

A partir dessas reflexões, os educadores podem pensar em estratégias metodológicas para produção de conhecimento histórico escolar. Entretanto, para os usos de documentos históricos escritos, alguns cuidados devem ser tomados para evitar o fracasso da aprendizagem histórica, por exemplo, os textos devem ser motivadores a tal ponto de produzir interesse e curiosidade. Assim, o professor deve escolher aqueles que forneçam informações claras e de acordo com os conceitos trabalhados na sala de aula. O docente pode anteriormente realizar uma explanação motivadora sobre a importância da análise

do material para provocar os alunos. Segundo Circe Bittencourt (2009, p. 330-331): “a má seleção deles compromete os objetivos iniciais propostos no plano de aula, ao passo que sua complexidade e extensão podem criar uma rejeição pelo tema ou pelo próprio tipo de material”.

Apresentaremos 3 propostas para utilizações de documentos históricos escritos que podem subsidiar os professores em seu cotidiano. Algumas precauções devem ser tomadas ao utilizar fontes históricas escritas para a produção de conhecimento histórico escolar. Por exemplo, se eles estão de acordo com a faixa etária da turma ou se são motivadores do tema em estudo. Assim têm-se indicações práticas:

Por exemplo, no terceiro ciclo são favorecidas as atividades com imagens e com textos curtos. São mais difíceis, por sua vez, as que envolvem textos legislativos ou muito extensos. De modo geral, podem ser privilegiados os trabalhos com poucos documentos, mas que eles sejam significativos (BRASIL, 1998, p. 86).

A primeira sugestão foi elaborada pela Kátia Abud, André Silva e Ronaldo Alves (2010) que indicam os seguintes procedimentos de análise de fontes escritas:

1º- *Contextualização histórica*: análise ampla do contexto de produção do documento. As perguntas que podem ser feitas são: quem escreveu? (autoria) Quando foi escrito? (datação), Onde foi escrito? (localização) e a quem se destinava? (destinatário).

2º- *Objetivo*: podemos discutir a intencionalidade ou finalidade da fonte. A qual grupo socioeconômico o autor ou autores pertencem? O documento é de natureza pessoal ou institucional? A quais pessoas ou grupos sociais se refere?

3º- *Aspectos materiais*: trabalhamos com as hipóteses a respeito da forma de escrita. Foi feita manualmente ou com uso de alguma máquina? Suporte de escrita? (papel, papiro), medidas? (tamanho: largura x comprimento).

4º- *Descrição do documento*: neste ponto as informações são extraídas e elas poderão indicar a finalidade da fonte. Qual o assunto central? Quais frases resumem a intenção? Quais as necessidades ou possibilidades de solução de algum problema são apresenta-

das? Quais argumentos? Como a argumentação foi construída? Essa é uma etapa de análise importante, pois se faz necessário: “levar em consideração as especificidades do contexto histórico no qual o documento foi concebido” (ABUD; SILVA; ALVES, 2010, p. 18). Por exemplo, expressões desconhecidas, unidades de medida que podem estar relacionadas ao contexto regional.

5º- *Interpretação*: neste momento as hipóteses podem ser levantadas, pois os alunos descobrirão que não é possível extrair todos os dados da fonte. O cruzamento de informações entre diferentes fontes de um mesmo período ajuda a chegar à interpretação mais consistente.

O professor é fundamental neste processo, pois ele orientará os educandos. É ele quem deve ajudá-los a fazer as perguntas, ou seja, fará a mediação para que seja uma atividade conduzida. Aqui ele planejará as atividades para alcançar determinados objetivos, contudo, o educador deverá exercitar a paciência para ajudar os estudantes a encontrar os caminhos e não ser ele o caminho.

Outra proposta de utilização dos documentos escritos é a de Maria Auxiliadora Schimdt e Marlene Cainelli (2004). Para as autoras, os usos didáticos são um método de ensino proporciona:

O diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve o sentido de análise histórica. O contato com as fontes históricas facilita a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocinar baseado em uma situação dada (SCHIMIDT; CAINELLI, 2004, p. 94).

A proposta está dividida em: identificação, explicação e comentário sobre o documento histórico. Observe:

1º- *Identificar qual tipo de fonte é o documento*: é importante fazer com que os alunos descubram se a fonte é primária ou secundária e como ela se apresenta, ou seja, se é escrita, iconográfica ou oral. Na identificação é importante fazer com que eles formulem alguns questionamentos ao documento, por exemplo, o que ele informa? Até que

ponto pode-se acreditar no que ele diz? Qual outra fonte pode-se utilizar para complementar ou confirmar as informações?

Também é necessário que o professor esclareça algumas palavras ou frases mal compreendidas. Cabe a ele fazer uma espécie de preâmbulo do texto. Além disso, deve identificar a natureza da fonte, pois: “[...] conforme a natureza do documento, será obtido um tipo de informação e estabelecida uma forma de usá-la” (SCHIMIDT; CAINELLI, 2004, p. 94). Não se pode deixar de datar o documento, pois dessa forma os educandos poderão situá-lo em um determinado contexto. Por fim, é fundamental motivá-los a identificar o autor para tentar compreender as suas intenções ao elaborar o seu escrito.

2º- *Explicação do documento*: neste ponto os estudantes devem confrontar seus saberes com os elementos da fonte. Para que isso ocorra é imprescindível a contextualização que: “é situá-lo no tempo e espaço, procurando realizar uma reconstituição, a mais razoável possível, dos elementos e acontecimentos que possibilitem esclarecê-lo” (SCHIMIDT; CAINELLI, 2004, p. 100). É nesse momento que se deve realizar a crítica, isto é, identificar os temas e argumentos de acordo com as questões problematizadas.

3º- *Comentário do documento*: os discentes fazem a apresentação das suas análises. Nessa etapa a exposição escrita deve conter introdução, desenvolvimento e conclusão. Na introdução, cabe a análise dos dados obtidos na identificação do documento, a natureza da fonte, as problemáticas e o autor. No desenvolvimento, explicita-se a explicação ou crítica do documento. Maria Schmidt e Marlene Cainelli (2004, p. 102) sugerem que:

Essa explicitação pode ser feita em ordem cronológica ou temática. Implica retorno sistemático ao documento, seja com breves comentários explicativos, seja com citações de expressões, entre aspas do documento, seja com referências a dados, como autor, datas e fator. O retorno ao documento é uma forma de o aluno aprender a dar apoio a suas argumentações.

Na conclusão solicitamos aos estudantes as principais respostas às problematizações apresentadas, sua importância e seu grau de

interesse pelo documento. Portanto, para Maria Schmidt e Marlene Cainelli (2004, p. 102): “a fase do comentário implica redigir texto com explicação sobre o conteúdo do documento, relacionando-a com o objetivo de responder às questões mais gerais”.

Por último, apresentamos a *metodologia de leitura* desenvolvida por Giovani José da Silva e Bruno Nascimento (2019). Ela é dividida em algumas etapas: *leitura exploratória*, *leitura de compreensão*, *leitura de interpretação* e *leitura crítica*. Destacamos que a separação em etapas é didática, pois em variadas situações as questões estão diretamente interligadas.

Inicialmente deve-se pedir aos discentes que façam a leitura do texto sem qualquer pretensão de compreensão. A preocupação ainda não é com o conteúdo, mas com palavras e frases. Nesta fase de *leitura exploratória* o professor pode pedir para que sublinhem palavras desconhecidas e com auxílio do dicionário físico ou virtual pesquisem os seus significados. É importante que aos estudantes marquem as palavras-chave do texto. Na *leitura de compreensão* sugerem-se perguntas referentes sobre qual o tema central, quais os personagens, onde se passa a narrativa, se há descrições sobre o ambiente e como ele é descrito. Já na *leitura de interpretação* foca-se em questões que levem os estudantes a não só descrever o que se encontra na fonte, mas também levantar hipóteses. Por fim, na *leitura crítica* as questões são ampliadas e exige-se maior nível de abstração. Por isso, esta “etapa” só poderá ser realizada mediante as anteriores.

Sugerimos aos professores organizem os estudantes em grupos ou duplas para facilitar as trocas e aprendizagens entre eles. Cabe ao docente o papel de mediador para ajudar os estudantes que tiverem dificuldades.

3 A experiência pedagógica

A partir dessas fundamentações as aulas se desenvolveram em uma escola da zona sul de Macapá. As duas aulas dividiram-se em três momentos, a saber: *problematizações sobre questões indígenas atuais*, *reflexões sobre as relações entre jesuítas e ameríndios na região do Cabo do Norte durante o século XVII* e *atividade com análise*

de documentos históricos. Foram etapas conectadas umas com as outras, com intensa participação dos alunos a partir das questões orais com espaço aberto para os adolescentes se expressarem.

Inicialmente expomos aos estudantes o porquê daquela atividade, uma breve apresentação e a posterior entrega do texto didático produzido por nós para que eles acompanhassem o desenvolvimento das aulas. O material didático foi preparado com linguagem simples e imagens para facilitar a leitura, além de servir como instrumento para aprofundamento, pois não há um livro didático para anos finais do Ensino Fundamental com a temática em questão.

Como o tema foi *os jesuítas e os indígenas no Cabo Norte*, o diálogo começou a partir do presente. Foram feitas diversas perguntas para trazer à tona as representações que os estudantes possuíam sobre os povos indígenas: onde os nativos moram? Como se vestem? Conhecem algum povo? Já viram pessoalmente? Sabem o nome de alguma etnia que vive no Amapá?

O ato de fazer perguntas envolveu a turma, pois se abriu espaço para participarem da dinâmica das aulas. Não foram perguntas aleatórias, pois elas buscavam colaborar para atingir os objetivos que foram:

- Geral: compreender a diversidade étnica e cultural das sociedades indígenas e perceber as relações entre jesuítas e indígenas no Cabo do Norte durante o século XVII numa relação passado, presente e futuro (enquanto possibilidade de ação).
- Específicos: 1) questionar estereótipos presentes na sociedade brasileira sobre os indígenas; 2) adotar o respeito ao outro como caminho para a alteridade; 3) identificar os grupos indígenas como protagonistas da História e 4) como analisar documentos históricos.

Em seguida há imagens do texto entregue a cada estudante.

Imagem 1 – Fotografia do texto entregue aos alunos

Os jesuítas e indígenas no Cabo Norte

Professor Bruno Rafael Machado Nascimento

O que você sabe sobre os povos indígenas? Ficaram no passado? Foram exterminados? Vivem nus nas florestas? Existem índios no Amapá? Você conhece algum povo? São perguntas que possivelmente você nunca havia pensado.

No início da colonização quando os europeus chegaram às terras habitadas pelos indígenas existiam entre 3 a 5 milhões. Eles falavam cerca de 1000 línguas e 1500 povos diferentes. Muita gente não é? Infelizmente os europeus que se achavam superiores trouxeram doenças e escravizaram muitos índios. Isso fez com que esse número diminuísse muito.

Mas, eles resistiram de várias formas e fazem parte da sociedade brasileira. Atualmente, segundo os dados do IBGE (2010) no Brasil existem aproximadamente 900 mil índios distribuídos em 220 povos que falam 180 línguas diferentes. Diante disso, será que eles são todos iguais? Têm a mesma cultura? Pensam e agem da mesma forma? A mesma religião? Com certeza eles têm muitos costumes em comum, mas são bem diferentes uns dos outros. Cada povo tem o seu modo de viver.

Você sabia que a palavra *índio* é fruto de um erro? Isso mesmo. Essa palavra esconde as diversas culturas desses povos. Observe a imagem. O que você percebe?



Fonte:

<http://malucospelehistoria.blogspot.com.br/search?q=%C3%ADndios&updated-max=2016-04-06T17:39:00-07:00&max-results=20&start=0&by-date=false>

Se as sociedades são compostas de várias culturas, é correto afirmar que existem culturas superiores e outras inferiores? Claro que não. São diferentes e por isso devemos respeitar, por exemplo, os indígenas que são diferentes de nós.

Você é inteligente e deve estar pensando se as culturas mudam ou sempre são as mesmas. E aí? Veja a imagem!



Fonte:

<http://www.impactounesp.com.br/2016/06/aldeias-urbanas-resistencia-indigena-no.html>

Será que ela deixa de indígena por usar as tecnologias? Não se surpreenda de que os índios não vivem mais da mesma que no passado distante. Eles são menos índios por isso? Nenhum pouco, pois a cultura muda com as relações. Infelizmente

São os modos de viver, pensar, alimentar, vestir das sociedades.

Quando Cristóvão Colombo chegou à América em 1492 ele chamou os habitantes de índios, pois pensava que estava na Índia.

Imagem 2 – Fotografia do texto entregue aos alunos

muita gente não entende isso e age com preconceito em relação a eles.

Atualmente eles lutam por respeito, valorização e que suas terras sejam respeitadas, pois muitos tomam as terras deles. Quem fez essa fotografia teve qual intenção? O que eles estavam fazendo?



Fonte: <http://pandoralivre.com.br/2016/01/12/em-memoria-de-vitor-nos-os-indios-e-o-crime/>

Faziam parte da Companhia de Jesus, ordem missionária Católica fundada por Inácio de Loyola e reconhecida pela Igreja em 1540.

As mortes dos jesuítas nas terras que hoje fazem parte do Amapá

Em 1549, início da colonização do “Brasil”, os padres jesuítas vieram realizar missões para catequizar, principalmente, os indígenas. Os primeiros religiosos vieram com o padre Manuel da Nóbrega e depois veio o padre José de Anchieta. Esses religiosos criaram aldeias, livros nas línguas dos índios, músicas, teatros para poderem evangelizar os indígenas.

Porém, nas aldeias criadas pelos jesuítas eles exploravam os índios e lutavam para que eles não praticassem as suas culturas, pois consideravam “coisa do diabo”. Mas, os índios não aceitavam isso e também se aproveitaram das aldeias criadas pelos padres. Para não serem escravizados

pelos colonos e ter direito a terra, eles muitas vezes preferiam viver nas missões.

As missões também eram lugares dos índios, não era só violência e opressão. Eles obrigavam os missionários a tolerar alguns dos seus costumes e em algumas situações fingiam que aceitavam as regras dos jesuítas para poderem conseguir os seus objetivos.

Na capitania hereditária do Cabo Norte, criada em 1637, pelo rei da União Ibérica Felipe IV e doada a Bento Maciel Parente, os jesuítas estiveram no século XVII para converter os índios. Grande parte do território dessa capitania corresponde ao atual Estado do Amapá. Isso significa que eles estiveram por aqui.

Antes da criação desse território era visitado por várias nações que comercializavam (madeiras, urucum, peixe-boi etc) com os índios. Não só comercializavam, mas até criaram fortes na região do atual Amapá. Quais eram essas nações? Ingleses, irlandeses, espanhóis, holandeses e franceses. Os portugueses para evitar perder essas terras criaram a capitania para garantir a posse para Portugal e expulsaram as outras nações.

E os povos indígenas que viviam nesse território muito antes da vinda dos europeus? Pouco se sabe deles, pois eles não escreviam e o que se sabe foram os europeus que escreveram sobre eles, mas podemos citar algumas sociedades indígenas que viviam no século XVII e XVIII por aqui:

Fonte: arquivo do autor

Imagem 3 – Fotografia do texto entregue aos alunos

Tucuju, Aruã, Maraunize, Aruaque, Oivaneca, Aricoré, Maracurio, Aguaraca e tantos outros que não sabemos. O que aconteceu com esses povos? Foram extintos ou se misturaram e deram origem aos índios que vivem no atualmente no Amapá.

O rei de Portugal em 1680 pede para que os jesuítas vão ao Cabo Norte para catequizar os indígenas. Por que ele pede? Para evitar que os franceses continuassem a fazer comércio com os índios e para torná-los súditos do rei. Portugal tinha interesse, pois só com a ajuda dos povos indígenas seria possível proteger a região.

Neste mesmo ano vieram com o capitão-mor Antônio de Albuquerque Coelho de Carvalho, os padres Pier Luigi Gonsalvi (romano), Aloísio Conrado Pfeil (luxemburguês) e o irmão Manoel Juzarte (português) para verificar o melhor lugar para criar uma aldeia/missão. O lugar escolhido foi na foz do rio Araguari na aldeia de *Tabarapixi* onde o missionário Aloísio Conrado Pfeil ficou. Nesse lugar eles encontraram alguns franceses que capturavam indígenas. Pier Luigi Gonsalvi pagou pela liberdade dos índios e falou que não eram para entrarem em terras portuguesas.

No final de 1686 o rei D. Pedro II pediu para que fossem construídas fortalezas e enviassem os jesuítas para o Cabo Norte. Em junho de 1687 o capitão-mor Antônio de Albuquerque Coelho de Carvalho, o engenheiro Pedro de Azevedo Carneiro e os jesuítas *Aloísio Conrado*

Pfeil, Antônio Pereira e Bernardo Gomes foram à região.

Na região do Araguari em uma ilha chamada *Camaraxiri* ou *Camanixari* ou *Canaraxiri* ficaram nela para converter os índios os padres *Antônio Pereira e Bernardo Gomes*. Era uma ilha com poucos índios que receberam bem eles. O capitão ainda quis deixar alguns militares, mas os jesuítas não aceitaram. Então ele e Conrado Pfeil foram para a aldeia *Tabarapixy*, onde viviam os *Maraunizes* ou *Maraúnus* nela iniciou a construção da casa do jesuíta. Após conversar com o líder indígena foram a Belém.

Vivendo na casa do líder indígena (principal) *Macuraguaia* em *Camaraxiri* os padres Antônio Pereira e Bernardo Gomes pregavam para que os índios abandonassem seus costumes. No mês de setembro de 1687 os índios revoltaram-se e mataram os jesuítas, assando-os e comendo-os. Não se sabe ao certo quais povos participaram da revolta: *Oivaneca, Maracurio, Aguaraca, Aricoré, Maraunizes*. Ao saber do ocorrido em fevereiro de 1688, o governador Arthur de Sá e Menezes enviou o capitão-mor que capturou os principais envolvidos, matou e alguns fugiram para Caiena (Guiana Francesa). Em 1691 o rei concedeu perdão aos envolvidos.

Portanto, percebe-se que os índios não aceitavam facilmente a dominação, mas resistiam segundo as suas possibilidades, inclusive, fazendo acordos e lutando ao lado dos portugueses.

Constatamos inúmeros estereótipos nas falas dos alunos e alunas, por exemplo, que os indígenas vivem todos nus, são todos iguais, habitam somente nas florestas, sem acesso à tecnologia e que estão diminuindo. Além disso, desconheciam o nome dos povos indígenas presentes hodiernamente no Amapá. Isso é reflexo dos silenciamentos e ocultamentos da historiografia local a respeito da História indígena, bem como, a obliteração na Educação Básica, a despeito da lei 11.645/08 que tornou obrigatória a temática indígena em todo currículo escolar, principalmente em História, Artes e Literatura.

Esse momento foi importante para questionar as representações distorcidas. Como isso aconteceu? No texto entregue a eles havia uma imagem de uma indígena deitada em uma rede e usando o celular (imagem 1). *Foi questionado se ela deixava de ser ameríndia por usar a tecnologia.* Alguns disseram que sim, mas a maioria respondeu que não. A partir disso, discutimos e explicamos que as culturas não são estáticas, mas dinâmicas. Elas se transformam a partir das inter-relações que cada cultura estabelece com o outro e assim aproveitamos para questionar a visão de cultura inferior e superior que muitos possuíam.

Na imagem 1, há uma imagem que mostra a diversidade étnica entre os povos nativos e propomos aos estudantes que realizassem comentários a partir da pergunta: *os indígenas são todos iguais?* As respostas foram divididas. Uma parte afirmou que sim e a outra que não. Isso revelou a representação social difundida na sociedade brasileira de que os referidos povos são homogêneos. Dessa forma, foi explicado que possuem semelhanças e diferenças entre os diversos grupos. Foram expostos dados do último censo do IBGE (a época era o de 2010) que mostra a diversidade linguística e o crescimento quantitativo dos indígenas.

Foi importante esse diálogo para incentivar atitudes de respeito e valorização para com os ameríndios, assim como, a necessidade de lutar contra a discriminação e o racismo. Chamamos atenção para a intervenção de uma aluna ao narrar um fato de preconceito no ambiente escolar. Segundo sua narrativa, um aluno indígena estudava na escola e sofreu preconceito dos seus colegas a tal ponto de abandonar os estudos. Podemos inferir que muitos outros casos ocorrem

pelo Brasil e isso revela a importância de se debater nas salas de aulas, principalmente, no Componente Curricular História essas questões. Portanto, não basta estudar o conteúdo pelo conteúdo se esse conhecimento não ajuda para a orientação na vida.

As aulas de História devem ser espaço de compartilhamento de experiências e saberes individuais e coletivos, cabe ao professor oferecer essa possibilidade aos alunos. Mas, para isso deve estar preparado, inclusive, atento para a produção historiográfica. Jörn Rüsen (2011a) defende a didática da História como caminho para preparar esse profissional. Assim, essa didática: “analisa agora todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática” (RÜSEN, 2011a, p. 32).

A teoria ajuda o educador nas questões metodológicas próprias do conhecimento histórico e para isso é mister que esse profissional tome conhecimento da importância da consciência histórica. Consciência essa que não é meramente a operação cognitiva do conhecimento do passado: “A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro” (RÜSEN, 2011a, p. 36). Assim, ela caracteriza-se por uma relação complexa entre a apreensão do passado por uma necessidade de compreender o presente e de alguma forma projetar o futuro possível.

Para Rüsen (2001, p. 63) a consciência histórica:

não é idêntica à lembrança. Só se pode falar de consciência histórica quando, para interpretar experiências atuais do tempo, é necessário mobilizar a lembrança de determinada maneira: ela é transportada para o processo de tornar presente o passado mediante o movimento da narrativa.

Em outro texto, ele afirma que essa consciência: “funciona como um modo específico de orientação em situações reais da vida presente; tem como função ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente” (RÜSEN, 2011b, p.56). Percebemos que ela deve estar presente na vida prática, sobretudo, na identidade dos sujeitos e nas orientações que podem guiar uma ação prática. O conhecimento histórico nesta perspectiva estabele-

lece uma relação intrínseca com a vida prática, pois o ser humano carente de orientação precisa agir no mundo.

Foi isso que buscamos oferecer aos estudantes, isto é, desenvolver as suas consciências para mobilizar o conhecimento histórico para agir com respeito e aceitação do diferente. Como explicitado anteriormente, não basta saber o passado, pois é insuficiente para estabelecer a relação passado, presente e futuro. Além disso, a consciência histórica pode servir para a constituição da subjetividade dos sujeitos (RÜSEN, 2011b). Ao olhar para a História, os educandos tiveram a possibilidade do autoconhecimento e de se reconhecerem como parte integrante dela, especialmente, no que diz respeito aos indígenas. Acredita-se que a História local tem um papel especial no favorecimento das identidades.

Márcia Gonçalves (2007, p. 176) assevera que a História local é um: “campo de produção de uma consciência histórica, cujos usos, valores e sentidos nos interessam diagnosticar”. Assim, ela é importante não só na produção de um conhecimento sobre um passado, mas também nos desenvolvimentos de identidades. Corroborar-se com a supracitada autora quando explicita que essa História local é:

Conhecimento histórico produtor de uma consciência acerca das relações entre as ações de sujeitos individuais e/ou coletivos em um lugar, dimensionado em sua ordem de grandeza como uma unidade. O estabelecimento desses lugares/unidades, por seu turno, se materializa na ação dos homens no mundo, ou seja, no curso das experiências históricas, nas quais se inserem os atos de nomear, leiam-se identificar e localizar, os lugares onde se vive (GONÇALVES, 2007, p. 178).

Identificamos nas reações dos alunos e alunas o espanto por descobrirem que esse lugar onde eles vivem foi chamado de “Cabo do Norte”, que foi uma capitania, que outras nações estiveram comercializando com os indígenas que viviam nesse território, por exemplo, ingleses, holandeses e franceses. Também se surpreenderam com alguns etnônimos atribuídos pelos europeus aos ameríndios. Ao ser explicado da dificuldade de “reconstituir” as Histórias dos indígenas, alguns alunos lançaram hipóteses sobre o desaparecimento desses po-

vos: a primeira foi o extermínio e a segunda foi a mistura entre elas o que pode ter dado origem às atuais que vivem no Amapá.

Também surpresas ficaram ao saber que os jesuítas estabeleceram missões no Cabo do Norte durante o século XVII com dois objetivos: catequizar os indígenas e garantir a posse do território para Portugal. Estudar a presença jesuítica a partir do local onde se vive, sem dúvida, é muito mais significativo para os estudantes.

O terceiro e último momento foi a atividade com usos de documentos históricos escritos. Além da exposição oral sobre os jesuítas no Cabo do Norte e a leitura de trechos do texto que elaboramos, foram oferecidos recortes de documentos históricos que tratam da presença dos inacianos na região.

Uma fonte foi o relato do padre luxemburguês João Felipe Bettendorff (1990) sobre as mortes de dois inacianos na região do rio Araguari que foram mortos pelos ameríndios, o outro um trecho da carta do capitão-mor dando conta do que os indígenas falaram sobre as mortes e ainda a do governador dando a visão da possível causa. Os três têm visões diferentes sobre os motivos que levaram os indígenas a matarem e supostamente comerem os religiosos, o que tornou a atividade bastante instigante.

Para facilitar a compreensão dos estudantes, as grafias das fontes foram relativamente atualizadas, mas com a permanência da maioria das palavras para perceberem a forma da escrita no passado. Inclusive uma aluna questionou um suposto erro ortográfico. Aproveitamos para explicar que a língua também faz parte da cultura e que por isso ela muda. O objetivo foi fazer com que eles pudessem inferir e levantar hipóteses a partir dos documentos. A maioria conseguiu, a despeito das dificuldades com a leitura. Outro objetivo foi levá-los a perceber que quem escreveu teve uma versão sobre as mortes dos jesuítas e isso ajudou na compreensão de como o conhecimento histórico não está pronto e acabado. Abaixo seguem as imagens da atividade.

Imagem 4 – fotografia das atividades com documentos históricos

Atividade

Aluno (a):

- 1) Leia os documentos históricos e os analise.

Texto I

Este relato foi escrito em 1698, pelo padre jesuíta João Felipe Bettendorff, sobre a reação indígena e morte dos jesuítas nas terras do Cabo Norte em 1687.

“[...] entraram logo os conjurados para matança dos padres [...] Quis o padre Antonio Pereira ter-lhes mão e abrandar essa sua fúria por uma pratica que lhes fez, mas eles, fechando as orelhas assim do corpo como da alma a tudo o que lhes convinha, saltaram sobre eles. O primeiro e principal agressor e matador dos padres foi o principal Canariá, da nação Aguaraca e da aldeia de Coanurú, conforme contou sua própria mulher Aracú, e também daí vieram os mais. Confessou o principal Canariá ao padre Aluisio Conrado que ele, acompanhado de cinco outros, deram primeiro sobre a cabeça do padre Antônio Pereira com uma Ybirassanga ou pau de matar a última pancada, e estando o padre já meio morto lhe deu Amapixaba, irmão do principal Canariá [...] os companheiros do Canariá, o matador, conforme afirmou sua mulher, foram Caparipe, Guaruximená, Inaiquerepé e outros mais. Morto assim cruelmente, o padre Antônio Pereira que os índios chamavam de Payuassú- padre grande, que assim chamavam aos superiores das aldeias, foram com a mesma diabólica raiva para matar o padre Bernardo Gomes....

O motivo que tiveram para realizarem a uma tão horrível ação, foi sem dúvida o ódio à nossa santa fé e pregação evangélica, com que lhe tiravam seus excessos em beber, seus amancebamentos e ritos gentílicos, e esta se presume ter sido a mesma causa que os fez tirar a vida até dos índios domésticos que acompanhavam os padres.

[...] depois da matança despiram os corpos mortos e os penduraram nus do tirante da casa, partiram-nos em pedaços, assando e comendo-os, guardando, porém, os cascos das cabeças para beberem seus vinhos por eles, e algumas canelas para fazerem suas gaitas e pontas de suas frechas, como também a gordura e banhas para se untarem com elas. Fartos já do sangue dos dois missionários, os matadores Oivanecas de nação, colocou Goamimani, da nação Aricoré, fogo na casa [...] O mesmo Amapixaba e o principal Itapary afirmaram que penduraram os corpos nus dos padres nas vigas da casa, antes de a queimarem, e esta foi a fama entre os portugueses [...] Com isso tendo satisfeito o seu danado ódio e ira infernal, os Oivanecas foram-se para suas casas[...] com que se retirassem para Maimaime, esconderijo muito retirado, onde se imaginaram estar seguros dos portugueses; mas não querendo o Céu que ficasse sem punição um atrevimento tão horrível e sacrílego, não lhes valeu o mais retirado lugar de suas brechas para se poderem esconder por muito tempo...” (BETTENDORFF, 1990, p. 429-432),

Texto II

O capitão-mor Antônio de Albuquerque Coelho de Carvalho escreveu uma carta do cabo Norte em 1688 falando o que os índios contaram para ele sobre as mortes:

“A razão que para isso acontecer é só que um índio que ficou com o dito padre de Tavatutuba, por nome Lopo, que ficou pra intérprete da língua Aruã que o padre tinha, se embebedou e disse aos negros da aldeia que estavam com o padre que se não fizessem do dito padre porque os vinha enganar e só ajuntar para quando eu viesse os levar atados por escravos” (

Imagem 5 – fotografia das atividades com documentos históricos

A cópia da primeira carta que Antonio de Albuquerque Coelho de Carvalho, escrita em Araguari a 22 de novembro de 1687, encontra-se anexada em “Consulta do Conselho Ultramarino ao rei D. Pedro II”. Lisboa, 17 de maio de 1688. *AHU*, Maranhão, (Avulsos), caixa 7. doc. 798).

Texto III

Já o governador acreditava que os estrangeiros haviam influenciados os índios:

“Ocorrido por sua intercessão por não aceitarem que naquele lugar se façam fortalezas porque impossibilitam o comércio” (Carta de Arthur de Sá e Menezes, Belém, 9 de fevereiro de 1688, encontra-se anexada, a “Consulta do Conselho Ultramarino a D. Pedro II”, 31 de maio de 1688. *AHU*, Pará (Avulsos), caixa 3 doc. 271).

- 1) No texto I o padre que escreveu aponta uma causa para as mortes. Qual essa causa?
- 2) Cite os grupos indígenas que participaram das mortes, segundo o texto I.
- 3) Segundo o texto I, após matarem e assarem os padres, os índios “guardando, porém, os cascos das cabeças para beberem seus vinhos por eles, e algumas canelas para fazerem suas gaitas e pontas de suas flechas”. Em sua opinião, o que isso diz sobre a cultura desses índios?
- 4) Quais são as causas das mortes segundo os textos II e III?

Fonte: arquivo do autor

Com relação aos indígenas, desde a explicação até as análises das fontes buscamos apresentá-los como agentes dos processos históricos. Não foram meras vítimas e criaram táticas de resistências e sobrevivências. Com as fontes presentes na atividade, os alunos puderam identificar alguns povos que habitavam o Cabo do Norte no século XVII.

Para Maria Auxiliadora Schmidt (2007) o uso de documentos históricos em História local pode gerar possibilidades investigativas em sala de aula. A autora afirma que dependendo da forma que se utilizam, os alunos podem compreender:

Que a História não se restringe ao conhecimento veiculado principalmente pelos manuais didáticos, instrumento que tem imposto um conhecimento histórico homogeneizador e sem sujeitos; que o conteúdo de História pode ser encontrado em todos os lugares; e que o conhecimento histórico está na experiência humana (SCHMIDT, 2007, p. 194).

Nessa atividade esperávamos que os estudantes fossem capazes de ler e interpretar as fontes do século XVII para produzirem em

sala de aula o conhecimento histórico escolar. O intuito não foi de iniciá-los em métodos e técnicas do campo historiográfico, mas fazer com que eles pudessem perceber como se constrói a História.

Partimos da premissa de que a escola tem uma cultura própria que deve ser levada em consideração pelo professor. Cultura essa que: “pode ser uma força formadora, que requer processos específicos que surgem no interior do espaço escolar e orientam as ações didáticas, as práticas escolares e a composição dos saberes” (ABUD, 2007, p. 107).

4 Possibilidades e desafios

Os usos de fontes históricas escritas na sala de aula trouxeram aos estudantes a possibilidade de construir uma representação do passado mais próxima da realidade histórica, bem como, através da metodologia aplicada puderam desenvolver o pensamento histórico e autônomo. Tiveram contato com ortografias de tempos pretéritos, o que possibilitou a percepção de que a língua faz parte da cultura e consequentemente está em permanente mudança, além disso, muitos alunos conseguiram levantar hipóteses sobre as mortes de dois padres jesuítas nas proximidades da região do rio Araguari em 1687.

Foi apresentado por escrito o trecho da obra do padre jesuíta João Felipe Bettendorff onde ele narra como os diversos povos uniram-se para matar e comer os padres. Coube aos alunos identificarem a causa das mortes, segundo o missionário.

Na segunda questão, eles deveriam identificar os povos envolvidos e na terceira, a partir do trecho: “guardando, porém, os cascos das cabeças para beberem seus vinhos por eles, e algumas canelas para fazerem suas gaitas e pontas de suas frechas” (BETTENDORFF, 1990, p.431), a intenção era identificar costumes dos ameríndios.

Na última questão, a partir da carta do capitão-mor do Pará, Antônio de Albuquerque Coelho de Carvalho, datada de 1688, o militar escreveu o que os indígenas haviam contado sobre as causas das mortes. Além disso, exigimos dos educandos a capacidade de identificar a versão apresentada pelo governador do Estado Arthur de Sá e Meneses.

O capitão-mor do Pará afirmou que a causa principal foi o indígena Lopo, que acompanhava os padres, ter afirmado para os nativos que eles seriam escravizados pelos religiosos. Já o Governador do Estado do Maranhão e Grão-Pará acusou os franceses de ter incentivado os ameríndios a praticarem as mortes.

A principal dificuldade na execução foi a limitação com a prática da leitura por parte dos estudantes e o curto tempo. Apresentaram dificuldades para interpretar os textos em tempo hábil de finalizar todas as questões, porém até aonde a maioria conseguiu resolver o resultado foi satisfatório considerando a falta da prática de leitura e com a metodologia. O resultado positivo foi a constatação (ou o início dela) de que o conhecimento histórico não é algo pronto e acabado, mas construído por meio de problematizações.

4 Considerações finais

Ensinar História no presente fragmentado, inconstante e que busca o imediato parece ser uma tarefa inglória. Engana-se, pois, é no momento de crise que a História pode colaborar ainda mais com a sociedade. Os educandos precisam de orientação no tempo e espaço. O olhar sobre o passado pode colaborar com essa orientação e superar a visão expansiva do presente no qual os alunos estão imersos.

O trabalho com a História Local é fundamental, pois aproxima os estudantes da realidade histórica tornando o ensino e aprendizagem mais significativa. Isso não significa que trabalhar com outras Histórias também não seja importante, mas dependerá da forma que será ministrada. A temática escolhida para ser problematizada com os alunos é importante, sobretudo, na possibilidade de se ter novas atitudes com relação aos povos indígenas. Saímos da aula bastante satisfeitos com a possibilidade de novas atitudes, o que é mais importante.

É necessário que o professor não se prenda tão somente ao livro didático, mas que ele em algumas oportunidades produza o seu próprio material didático. Sabemos que isso não é constante pelas péssimas condições de trabalho, a saber: remuneração defasada, muitas aulas a serem ministradas, muitas turmas, pouco tempo para o estudo, ausências de materiais didáticos. Em geral, as escolas do

Amapá não oferecem nem a possibilidade de fazer cópias de textos elaborados pelos professores.

Isso atrapalha, mas não inviabiliza a aprendizagem histórica. Os usos de documentos históricos na sala de aula pode ser uma possibilidade de aprendizagem. Desde que, leve-se em conta a cultura escolar. Na prática relatada houve grande envolvimento da turma e o uso dessa metodologia foi considerado satisfatório. Ao utilizá-la identificamos a dificuldade que os estudantes têm com a prática da leitura. Dos 30 estudantes, seis não conseguiram responder duas das quatro questões e uma parte dos que conseguiram deram respostas parciais. Seis alunos conseguiram responder as quatro questões de forma exemplar. Reconhecemos que é uma forma de atividade que não estão acostumados e que o nível dos textos lidos estava elevado. Mas, de forma surpreendente a maioria conseguiu responder adequadamente.

Além da dificuldade de leitura e interpretação o fator tempo impediu que alguns alunos atingissem o nível desejado. Uns conseguem com maior rapidez e outros são mais lentos. Em conversa com os estudantes e com a professora da turma que acompanhou toda a dinâmica da aula, concluímos que foi uma experiência gratificante. De fato, vale a pena ser professor e usar fontes históricas em sala de aula para produzir conhecimento histórico escolar.

Fontes

A cópia da primeira carta que Antonio de Albuquerque Coelho de Carvalho, escrita em Araguari 22 de novembro de 1687, encontra-se anexada em “Consulta do Conselho Ultramarino ao rei D. Pedro II”. Lisboa, 17 de maio de 1688. *AHU*, Maranhão, (Avulsos), caixa 7. doc. 798.

BETTENDORFF, João Felipe. **Crônica dos Padres da Companhia de Jesus no Estado do Maranhão**. Belém: Fundação Cultural do Pará Tancredo Neves/Secretaria de Estado da Cultura, 1990.

Carta de Arthur de Sá e Meneses, Belém, 9 de fevereiro de 1688, encontra-se anexada, a “Consulta do Conselho Ultramarino a D. Pedro II”. 31 de maio de 1688. *AHU*, Pará (Avulsos), caixa 3 doc. 271

Referências

ABUD, Katia Maria. A história nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula. In: MONTEIRO, Ana; GASPARELLO, Arlette; MAGALHÃES, Marcelo (orgs.). **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: MAUAD X; FAPERJ, 2007. p.107-117.

ABUD, Katia; SILVA, André; ALVES, Ronaldo. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learnin, 2010.

AMAPÁ. **Referencial Curricular Amapaense**: educação infantil e ensino fundamental. Secretaria Estadual de Educação. Macapá: SEED, 2019. Disponível em: https://nte.ap.gov.br/arquivos/rca/LIVRO_REFERENCIAL_RCA.pdf. Acesso em: 15 de junho de 2025.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: História. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 de junho de 2025.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DA SILVA, Giovani José; NASCIMENTO, Bruno Rafael Machado. Missões Jesuíticas, Povos Indígenas e ensino de História: exercitando a escuta suscetível, o olhar reverso e a leituração. In: RODRIGUES, Luiz Fernando; MARTINS, Maria Cristina Bohn (orgs.). **A experiência da missão jesuítica na primeira modernidade**. São Leopoldo: Oikos, 2019. p. 265-283.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria&Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49. 1992.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GONÇALVES, Márcia. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana; GASPARELLO, Ar-

lette; MAGALHÃES, Marcelo (orgs.). **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: MAUAD X; FAPERJ, 2007. p. 175- 185.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Tomo III. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

NASCIMENTO, Bruno. **Ad maiorem Dei gloriam**: missões jesuíticas setecentistas no Oiapoque e os usos de documentos históricos para o ensino de História no Amapá. Rio de Janeiro: Autografia, 2018.

REIS, Arthur Cezar F. **Território do Amapá**: perfil histórico. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1949.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília, DF: UNB, 2001.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Tradução de Marcos Kusnick, Johnny Rosa, Ana Urban, Marcelo Fronza, Edilson Chaves e Estevão Martins. Curitiba: UFPR, 2011a. p. 23-40.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Tradução de Marcos Kusnick, Johnny Rosa, Ana Urban, Marcelo Fronza, Edilson Chaves e Estevão Martins. Curitiba: UFPR, 2011b. p. 51-77.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana; GASPARELLO, Arlette; MAGALHÃES, Marcelo (orgs.). **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: MAUAD X; FAPERJ, 2007. p. 187-198.

SILVA, Cristiani Bereta da. Conhecimento histórico escolar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coords.). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 50-54.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a História**: Foucault revoluciona a história. Trad. De Alda Baltar e Maria Auxiliadora. 4.ed. Brasília: UNB, 1998.

SOBRE A ORGANIZADORA



Liliane Pereira de Souza

Doutora em Educação pela Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Foi aluna especial do doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Possui graduação em Administração, Pedagogia e Sociologia. É avaliadora externa convidada da Comissão de Seleção e de Julgamento de Projetos de Extensão e Pesquisa da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS, CNPq e FAEPRGS) desde 2016. É revisora do periódico Revista Docência do Ensino Superior da Universidade Federal de Minas Gerais. É professora universitária em cursos de graduação e pós-graduação, além de pesquisadora desde 2005.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização Inclusiva, 423
Aprendizagem visual, 358
Autismo, 478

B

Bem Estar, 402
Biologia, 159

C

Calendário Escolar, 145
Capital Cultural, 344
Cibercultura, 247
Ciências, 159
Clube das Manas, 128
Competência Profissional, 102
Comunidade, 171
Conhecimento, 52
Crise econômica de 2008, 36
Currículo, 171
Currículo, 434
Currículo Crítico, 145

D

Datas Comemorativas, 145
Deficiência, 478
Desafios, 454
Desenho Universal Para A Aprendizagem, 423
Desenvolvimento cognitivo, 207
Diversidade, 434
Docência, 305
Docentes, 454

E

Educação, 52, 88, 111, 128, 281, 493
Educação Baseada em Competências, 102
Educação Cooperativista, 344
Educação decolonial, 145
Educação Física, 67
Educação inclusiva, 358
Educação Inclusiva, 478
Educação indígena, 171, 434
Educação Infantil, 207
Educação superior interiorizada, 328
Educador, 88
Ensino de Ciências, 194
Ensino de Física, 228
Ensino de História, 13, 493
Ensino Fundamental, 159, 194
Ensino Inclusivo, 478
Estágio Supervisionado, 159
Estratégias literárias, 36
Estratégias lúdicas, 207
Extensão, 386
Extensão Universitária, 402

F

Física, 386
Fontes, 493
Formação crítica, 328

G

Gamificação, 194

H

Habitus, 344
História local, 13
HQs, 358

I

Identidade, 13
Inclusão, 67
Inclusão Produtiva, 344
Inteligência Artificial, 228
Interculturalidade, 145
Interdisciplinaridade, 52, 386

L

Letramento Digital, 247
Letramentos de Surdos, 266
Língua Inglesa, 247
Ludicidade, 281, 305

M

Matemática, 386
Memória, 13
Metodologia Ativa, 194
Metodologias, 281, 305
Monitoria acadêmica, 328
Multimodalidades, 266
Museologia, 52

N

Narrativa autobiográfica, 358

P

Patologia, 102
Pós-modernidade, 111
Prática Escolar, 454
Práticas pedagógicas, 328

Práticas Pedagógicas Digitais, 423
Praxis, 159
Práxis Feminista, 128
Processos Patológicos, 102
Psicologia Social, 328

R

Retórica, 36

S

Saúde, 402
Saúde Mental, 454
Scratch, 247

T

Tecnologia, 228
Tecnologia Assistiva, 423
Tecnologias, 111, 247
Tecnologias Digitais da Informação e comunicação, 88
Teoria De Bourdieu, 344
Translinguagem, 266
Transtorno do Espectro Autista, 67
Transtorno Do Espectro Autista, 423
Transtorno do Espectro Autista (TEA), 358

Y

Yoga, 402

