

*Jader Silveira (Org.)*

# EDUCAÇÃO e SOCIEDADE

## Desafios e Esperanças

v. 4 2026



*Jader Silveira (Org.)*

# EDUCAÇÃO e SOCIEDADE

## Desafios e Esperanças

v. 4 2026



*Editora  
UNIESMERO*

## **2026 - Editora Uniesmero**

[www.uniesmero.com.br](http://www.uniesmero.com.br)

uniesmero@gmail.com

### **Organizador**

Jader Luís da Silveira

**Editor Chefe:** Jader Luís da Silveira

**Editoração e Arte:** Resiane Paula da Silveira

**Imagens, Arte e Capa:** Freepik/Uniesmero

**Revisão:** Respectivos autores dos artigos

### **Conselho Editorial**

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Me. Elaine Freitas Fernandes, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Me. Laurinaldo Félix Nascimento, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Educação e Sociedade: Desafios e Esperanças - Volume 4  
S587e / Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2026. 173 p. : il.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-5492-156-5  
DOI: 10.5281/zenodo.18486310

1. Educação, pesquisa e tópicos relacionados. 2. Liberdade na educação. I. Silveira, Jader Luís. II. Título.

CDD: 371.104  
CDU: 37

*Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.*

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero  
CNPJ: 35.335.163/0001-00  
Telefone: +55 (37) 99855-6001  
[www.uniesmero.com.br](http://www.uniesmero.com.br)  
[uniesmero@gmail.com](mailto:uniesmero@gmail.com)

Formiga - MG  
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:  
<https://www.uniesmero.com.br/2026/02/educacao-e-sociedade-4.html>



*Educação e Sociedade:  
Desafios e Esperanças*

***Volume 4***

## AUTORES

**Adélia Gabriela da Rosa de Leão**  
**Adriana Marques de Siqueira**  
**Adriana Sodré de Assis**  
**Andressa Braga Busmeyer Fernandes**  
**Antonio Renato Gonzaga**  
**Cícero Joaquim dos Santos**  
**Claudio Pereira de Avelar**  
**Cristina Ortiga Ferreira**  
**Daniela Leal**  
**Danyel de Leão**  
**Diogo de Assis Moreira**  
**Elaine Cristina Faria Marins**  
**Fernando Lionel Quiroga**  
**Gabriella Brito Soares**  
**Jeferson Renato Veiga**  
**Jéssica Regina Debastiani Belusso**  
**Julia Moretto Bollis**  
**Juliana Felini Caranhato**  
**Juliana Guedes da Silva Wazny**  
**Kelly Aparecida dos Santos Ambrósio**  
**Luciani de Sousa Amaral Santos**  
**Marcela Vitória Lunkes**  
**Marcia da Silveira Inglat**  
**Maria de Fátima Matos Gomes**  
**Maria Madalena da Rosa Clein**  
**Matheus Rodrigues dos Reis**  
**Milena Carvalho de Oliveira**  
**Otto Henrique Martins da Silva**  
**Pedro Henrique da Silva Guimarães**  
**Rafaela Bertoletti Johann**  
**Rosane de Jesus**  
**Rosangela Maria Boeno**  
**Sandra Elaine Aires de Abreu**  
**Sandra Rengel Esteves**  
**Ulysses Borges de Gouveia**  
**Virgínia Maria Belém Sobral de Lacerda**  
**Viviane Terezinha Koga**

## APRESENTAÇÃO

A obra *Educação e Sociedade: Desafios e Esperanças* convida o leitor a adentrar um território em que o pensamento crítico se faz bússola e a sensibilidade humanista, solo fértil. Em tempos de rápidas transformações sociais, em que as certezas parecem dissolver-se na velocidade das mudanças tecnológicas, culturais e econômicas, torna-se urgente revisitar os fundamentos da educação como prática civilizatória e como espaço de construção de sentidos. Este livro nasce desse imperativo: compreender a educação não apenas como um instrumento, mas como um fenômeno complexo, atravessado por conflitos, possibilidades e horizontes ainda por descobrir.

Ao longo destas páginas, somos conduzidos a refletir sobre a profunda relação entre os projetos de sociedade que imaginamos e os modelos educativos que escolhemos cultivar. A educação, como aqui se revela, é simultaneamente espelho e motor: espelho das dinâmicas sociais que nos constituem e motor das transformações que desejamos instaurar. Assim, cada capítulo lança luz sobre questões que, embora específicas em seus recortes, convergem para um mesmo eixo estruturante: a compreensão de que toda política educacional é, em última instância, uma escolha ética sobre o tipo de humanidade que pretendemos formar.

Este prefácio se dirige, sobretudo, à leitora e ao leitor que reconhecem na educação um campo de tensões, mas também de promessas. Os “desafios” que compõem o título desta obra não se limitam às dificuldades conjunturais, como a desigualdade, a falta de recursos, a desvalorização docente ou a fragmentação das políticas públicas. Eles abrangem também desafios epistemológicos e morais: como educar em uma sociedade marcada por incertezas? Como conciliar tradição e inovação? Como promover uma formação integral em um mundo que tende à especialização extrema? Como garantir que a escola permaneça um espaço de encontro e diálogo em tempos de polarização?

Mas é igualmente significativo que o livro evoque “esperanças”. Esperança aqui não como ingenuidade ou fuga, mas como postura crítica, fundamento ético e potência transformadora. Há esperança quando a educação se reconhece capaz de reinventar práticas, de ampliar horizontes e de fortalecer sujeitos. Há esperança quando se comprehende que cada proposta pedagógica carrega, em suas entrelinhas, a possibilidade

de um mundo mais justo, plural e solidário. Há esperança, enfim, quando se assume que, apesar das contradições do presente, a educação continua sendo uma das mais vigorosas ferramentas de emancipação humana.

*Educação e Sociedade: Desafios e Esperanças* é, portanto, mais que um livro: é um convite ao diálogo e ao compromisso. Não oferece respostas prontas — e essa é uma de suas maiores virtudes —, mas provoca a pensar, a desconfiar, a reconstruir. Seu mérito maior reside na capacidade de articular a densidade teórica com a urgência prática, o rigor analítico com a sensibilidade social, a crítica contundente com a possibilidade criativa.

Que este livro, ao alcançar suas mãos, desperte inquietações generosas, inspire debates necessários e fortaleça a convicção de que a educação, apesar das dificuldades do nosso tempo, permanece sendo o mais promissor dos caminhos para a construção de sociedades mais humanas. Que estas páginas possam reafirmar que, entre desafios e esperanças, é no ato de educar que reside a nossa possibilidade de futuro.

*Boa leitura!*

## SUMÁRIO

---

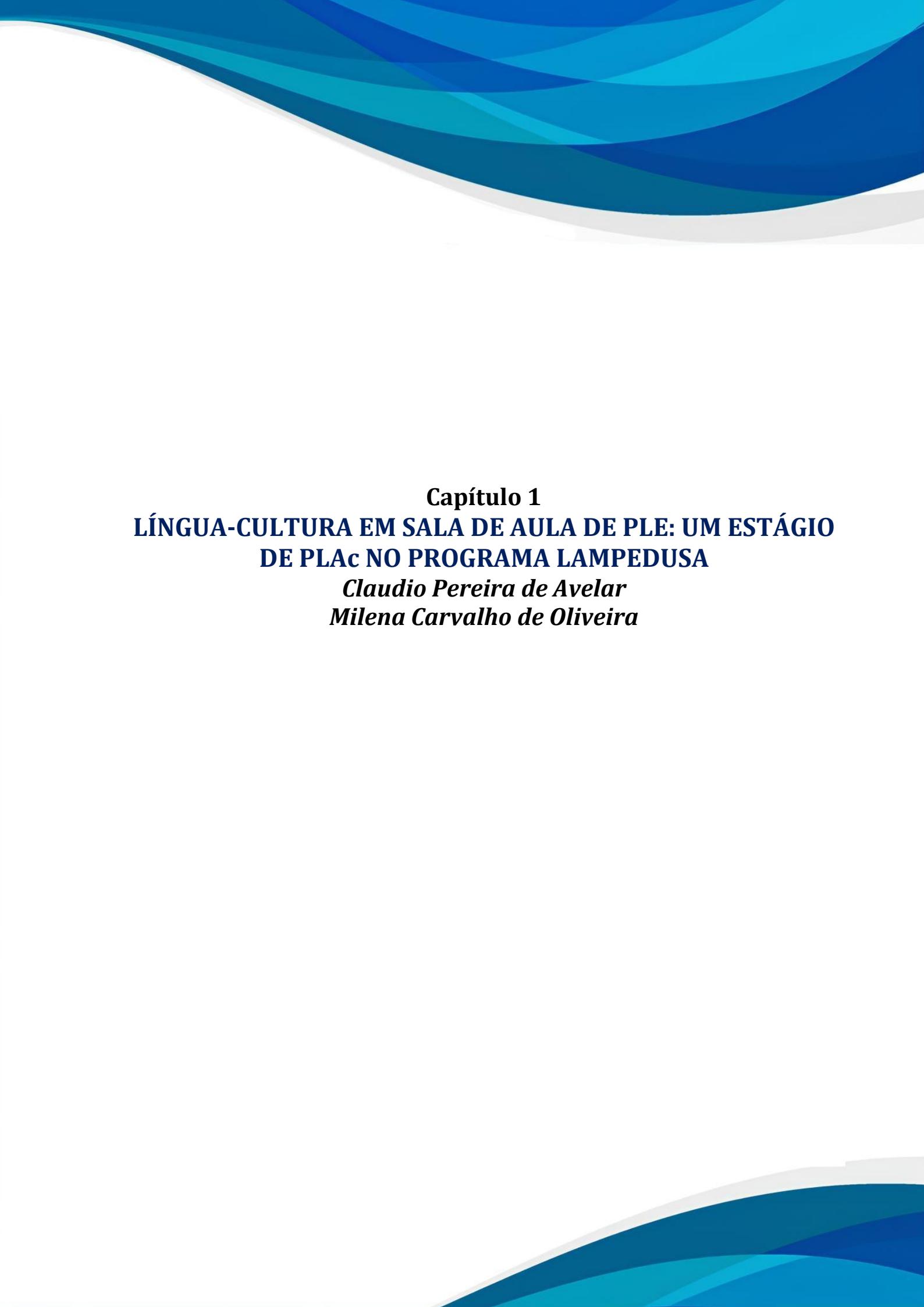
Capítulo 1 <b>LÍNGUA-CULTURA EM SALA DE AULA DE PLE: UM ESTÁGIO DE PLAC NO PROGRAMA LAMPEDUSA</b> <i>Claudio Pereira de Avelar; Milena Carvalho de Oliveira</i>	<b>11</b>
Capítulo 2 <b>CHICA DA SILVA: RESSIGNIFICANDO O MITO EM SALA DE AULA</b> <i>Virgínia Maria Belém Sobral de Lacerda; Cícero Joaquim dos Santos</i>	<b>22</b>
Capítulo 3 <b>SOCIEDADE DIGITAL: UMA LEITURA CRÍTICA SOBRE O CONTEXTO EDUCACIONAL NA ERA DO NEOLIBERALISMO</b> <i>Kelly Aparecida dos Santos Ambrósio; Maria de Fátima Matos Gomes; Fernando Lionel Quiroga; Sandra Elaine Aires de Abreu; Matheus Rodrigues dos Reis</i>	<b>36</b>
Capítulo 4 <b>A COMPREENSÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DA PARAÍBA, ACERCA DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA</b> <i>Ulysses Borges de Gouveia</i>	<b>49</b>
Capítulo 5 <b>A AFETIVIDADE COMO PROCESSO AUTO GUIADO PARA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA AUTISTA</b> <i>Sandra Rengel Esteves</i>	<b>65</b>
Capítulo 6 <b>A COLABORAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DOS FILHOS: OS DESAFIOS DECORRENTES DA PANDEMIA DE COVID-19</b> <i>Juliana Felini Caranhato; Jéssica Regina Debastiani Belusso; Rosangela Maria Boeno; Maria Madalena da Rosa Clein</i>	<b>78</b>
Capítulo 7 <b>OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DE CURRÍCULOS CENTRALIZADOS NA REALIDADE DE ESCOLAS VULNERÁVEIS: UM ESTUDO SOBRE O MAPA DE PROGRESSÃO DA APRENDIZAGEM E A AUTONOMIA PEDAGÓGICA</b> <i>Jeferson Renato Veiga; Adélia Gabriela da Rosa de Leão; Cristina Ortiga Ferreira; Danyel de Leão</i>	<b>92</b>
Capítulo 8 <b>ASSISTENTES VIRTUAIS E O IMAGINÁRIO DA SERVIDÃO: GÊNERO, SUBMISSÃO E TECNOLOGIA</b> <i>Adriana Sodré de Assis; Diogo de Assis Moreira; Matheus Rodrigues dos Reis; Adriana Marques de Siqueira; Pedro Henrique da Silva Guimarães</i>	<b>103</b>
Capítulo 9 <b>A ARTICULAÇÃO ENTRE QUÍMICA E ARTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DE UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR</b> <i>Antonio Renato Gonzaga; Marcela Vitória Lunkes; Viviane Terezinha Koga</i>	<b>115</b>

---

---

Capítulo 10 <b>CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA E DA EDUCAÇÃO ÀS PRÁTICAS INCLUSIVAS COM CRIANÇAS AUTISTAS: UM ESTUDO TEÓRICO</b> <i>Julia Moretto Bollis; Rafaela Bertoletti Johann; Daniela Leal</i>	<b>125</b>
Capítulo 11 <b>CURRÍCULO, CULTURA E SABERES: PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA</b> <i>Andressa Braga Busmeyer Fernandes; Juliana Guedes da Silva Wazny; Marcia da Silveira Inglat; Rosane de Jesus; Elaine Cristina Faria Marins</i>	<b>134</b>
Capítulo 12 <b>EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA CIDADE EDUCADORA: O PAPEL DAS TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO INTEGRAL DAS CRIANÇAS</b> <i>Luciani de Sousa Amaral Santos; Andressa Braga Busmeyer Fernandes; Elaine Cristina Faria Marins; Rosane de Jesus; Marcia da Silveira Inglat</i>	<b>146</b>
Capítulo 13 <b>CAUSAS E IMPLICAÇÕES DA REVOLUÇÃO CIENTÍFICA E SEUS IMPACTOS NO ENSINO DA FÍSICA</b> <i>Gabriella Brito Soares; Otto Henrique Martins da Silva</i>	<b>156</b>
<b>AUTORES</b>	<b>167</b>

---



**Capítulo 1**  
**LÍNGUA-CULTURA EM SALA DE AULA DE PLE: UM ESTÁGIO**  
**DE PLAc NO PROGRAMA LAMPEDUSA**

*Claudio Pereira de Avelar  
Milena Carvalho de Oliveira*

# **LÍNGUA-CULTURA EM SALA DE AULA DE PLE: UM ESTÁGIO DE PLAC NO PROGRAMA LAMPEDUSA**

***Claudio Pereira de Avelar***

*Professor, escritor e artista independente. Graduando do curso de Letras Português-Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Contato:*

*claudio.pereira@pucpr.edu.br*

***Milena Carvalho de Oliveira***

*Professora de Português como Língua Estrangeira (PLE) e Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Graduanda do curso de Letras Português-Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Contato: milena.carvalho@pucpr.edu.br*

## **RESUMO**

O presente trabalho apresenta o relato da experiência de estágio dos estudantes Claudio Pereira de Avelar e Milena Carvalho de Oliveira na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III. A atuação se voltou à aprendizagem de migrantes que estudam Português como Língua Estrangeira (PLE) no Programa Lampedusa: imigrantes, refugiados e apátridas, da PUCPR. A abordagem empregada foi a do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), que explora a interculturalidade para promover um ambiente de aprendizado seguro para a interação dos discentes por meio da língua. Desse modo, o objetivo geral buscou aprimorar o domínio sobre as práticas discursivas de leitura, escrita, oralidade e compreensão oral em língua portuguesa por meio de atividades contextualizadas. Para tal, os estagiários se apoiaram na apostila Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados (2015), elaborada pela ACNUR. Além disso, foram essenciais os estudos de Cunha (2011), Franco (2019), Mendes (2011) e Silva e Costa (2020), que apontam para a dimensão intercultural do ensino de PLE/PLAc. Os alunos atendidos demonstraram um aprendizado significativo e constante, marcado por ricas trocas culturais e aprimoramento do conhecimento acerca do português brasileiro. Os resultados apontam para a pertinência da experiência não só para os estudantes, mas também para os professores-estagiários, que se viram marcados por uma ótica humanizada da atuação como docentes.

**Palavras-chave:** Relato de Estágio; Língua-cultura. Sala de aula. Programa Lampedusa. Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

## **ABSTRACT**

This paper presents a report of the internship experience of students Claudio Pereira de Avelar and Milena Carvalho de Oliveira in the Estágio Curricular Supervisionado III course. The work is focused on the learning of migrants studying Portuguese as a Foreign Language (PFL) in the Lampedusa Program: immigrants, refugees, and stateless" persons at PUCPR. The approach employed was that of Portuguese as a Host Language (PHL), which explores interculturality to promote a safe learning environment for student interaction through language. Thus, the main objective sought to enhance proficiency in the discursive practices of reading, writing, speaking, and listening comprehension in Portuguese through contextualized activities. To this end, the interns relied on the textbook *Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados* (2015), developed by UNHCR. Additionally, studies by Cunha (2011), Franco (2019), Mendes (2011), and Silva e Costa (2020) were essential, as they highlight the intercultural dimension of PFL/PHL teaching. The students served demonstrated significant and consistent learning, marked by rich cultural exchanges and an improved understanding of Brazilian Portuguese. The results indicate the relevance of the experience not only for the students but also for the teacher-interns, who were profoundly influenced by a humanized perspective on teaching practice.

**Keywords:** Internship Report. Language-Culture. Classroom. Lampedusa Program. Portuguese as a Host Language (PHL).

## **INTRODUÇÃO**

Nos últimos anos, a temática da migração tem se mostrado cada vez mais relevante, exigindo atenção e um diálogo constante. Podemos mencionar, por exemplo, que, segundo dados do Subcomitê Federal para Recepção, Identificação e Triagem dos Imigrantes, entre 2017 e 2022, cerca de 700 mil venezuelanos ingressaram no Brasil em busca de novas oportunidades de vida. Além da necessidade de refúgio, esses indivíduos também carregam consigo o desejo de se adaptar a uma nova realidade sociocultural, o que inclui novas crenças, valores e modo de vida. Podemos observar, porém, que o distanciamento cultural entre o Brasil e a nação de origem pode causar o surgimento de dificuldades nessa adaptação. Um dos elementos que podem gerar esse estranhamento é, sem dúvidas, linguístico.

Nesse contexto, visando superar essas barreiras e contrariando a chamada Globalização da Indiferença, em concordância com a missão do Grupo Marista, o Programa Lampedusa foi criado na PUCPR. O objetivo do projeto é promover a cidadania entre pessoas migrantes e contribuir para sua inclusão no Brasil, oferecendo, para isso, apoio em áreas como educação, qualificação profissional, saúde e regularização documental. Considerando a relevância dessa atuação, buscamos relatar neste texto nossa experiência nas atividades docentes desenvolvidas no Programa Lampedusa para a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III. Sendo parte essencial da licenciatura em Letras Português-Inglês da PUCPR, a matéria busca aproximar o acadêmico da prática real em um campo de estágio relacionado aos conhecimentos transmitidos pelo curso.

O objetivo que orientou nossa experiência docente foi: aprimorar o domínio sobre as práticas discursivas de leitura, escrita, oralidade e compreensão oral em língua portuguesa por meio de atividades contextualizadas que seguem a sequência recomendada pela apostila “Pode Entrar: português do Brasil para refugiadas e refugiados” (2015), oferecida pela ACNUR. O relato dos resultados obtidos a partir dessa prática é o que visa o presente texto.

A partir das reflexões de Mendes (2011), destacamos a importância de considerar os saberes prévios dos alunos na construção do processo educativo, favorecendo o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas. Por conta disso, propusemos uma abordagem intercultural em sala de aula, onde o espaço pedagógico é entendido como um “entrelugar” — ponto de encontro entre culturas distintas, com seus próprios valores e práticas. Além disso, levamos em conta Silva e Costa (2020), que analisam o Português como Língua de Acolhimento (PLAc), destacando que essa proposta assume uma perspectiva que visa mostrar aos aprendizes que a língua vai além de um simples instrumento de comunicação: ela é também um meio de emancipação social.

Com base nesse referencial, desenvolvemos aulas focadas na aprendizagem de conteúdos da língua portuguesa por meio de aproximações culturais e da interação. Propusemos atividades que abordavam o cotidiano dos discentes — como o uso do transporte público e os direitos humanos — e conteúdos linguísticos, como o uso de verbos nos tempos presente, passado e futuro. Tais propostas seguiram a orientação do material didático “Pode Entrar: português do Brasil para refugiadas e refugiados”, bem como as diretrizes da professora responsável pela turma e da coordenação do programa. A seguir, descrevemos a experiência prática desde a escrita dos planos de aula até a

aplicação das atividades na turma. Por fim, discorremos sobre os resultados do projeto e tecemos comentários finais acerca da vivência.

## **LÍNGUA E CULTURA NO ESTÁGIO COM UMA TURMA DE PLAC**

Como já mencionado, trabalhar o Português como Língua de Acolhimento (PLAc) com uma turma de imigrantes e refugiados atende à uma urgência que se faz clara no contexto atual. Seja por conta de conflitos armados, dificuldades econômicas, repressão ou perseguição, milhares de indivíduos deixam seus países de origem para buscar no Brasil novas oportunidades. É aí que se faz clara a necessidade de acolher essas pessoas, e uma forma efetiva de realizar tal processo passa pelo ensino do português brasileiro.

### **Contextualização**

O espaço no qual se deu o estágio está integrado ao Campus Curitiba da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, mais especificamente no Bloco Laranja, primeiro andar. Pudemos contar, portanto, com uma estrutura equipada com avançados recursos educacionais. Assim, idealizamos o projeto levando em conta a disponibilidade de salas de aula confortáveis, equipadas com quadros para escrita e munidas de projetores e outros recursos de multimídia. Destacamos também as condições de estudo oferecidas pelo local, que conta com ventiladores nas salas, assentos e carteiras conservados e estrutura geral segura e eficiente.

Para a realização das atividades, tivemos orientação da Professora Doutora Cristina Yukie Miyaki. A docente, que inclusive orienta pesquisas nas áreas de Português como Língua Estrangeira (PLE) e Português como Língua de Acolhimento (PLAc), foi de vital importância para que os estagiários pudessem entrar em contato com o campo de estágio com confiança nos planos de aula que haviam escrito. O que possibilitou essa segurança foi o produtivo debate com a orientadora, que fez sempre válidas sugestões e equilibrou o nível de exigência do processo para que ele se mantivesse estimulante sem se tornar demasiadamente pesado. Já no campo de estágio, contamos com a supervisão da professora Dayene Correia Castilho, que coordena o programa Lampedusa e se dispôs a acompanhar algumas das aulas do plano e auxiliar os estagiários com orientações pontuais.

No geral, desde o dia 10 de março até o dia 14 de abril de 2025 pudemos realizar a escrita do projeto de estágio. Nossas observações participativas, que constituem o primeiro contato com a turma, ocorreram nos dias 23 e 30 de abril, das 19h até as 22h. As regências, por sua vez, tiveram espaço entre 7 e 28 de maio, sempre às quartas-feiras das 19h às 20h30min.

É importante que destaquemos aqui que a estagiária e autora Milena Carvalho de Oliveira já participava do programa, sendo responsável pela turma de Básico 2B, na qual ocorreram as aulas, desde o início do semestre. Por conta disso, ela foi a professora regente mesmo nas aulas de observação participativa, enquanto Claudio Pereira de Avelar esteve presente para prestar suporte enquanto compreendia o funcionamento das aulas.

## **DISCUSSÃO**

Abaixo estão os relatos das duas observações participativas feitas por nós, além das quatro regências empregadas com o devido planejamento, orientação e supervisão da Professora Doutora Cristina Yukie Miyaki e Professora Mestra Dayene Correia Castilho.

### **Observação Participativa**

Nosso primeiro contato com a turma teve início na aula do dia 23 de abril de 2025, no período das 19h às 22h. Na ocasião, foi realizada a primeira observação participativa de uma aula do programa. Foi possível ao acadêmico Claudio assistir uma aula da colega e professora regente Milena, que o apresentou à turma e informou aos presentes que algumas das aulas seriam realizadas em dupla. Os conteúdos do encontro eram advérbios de tempo e verbos no passado, conhecimentos que foram apresentados a partir da temática de saúde. Nessa etapa, foi possível identificar o alto nível de engajamento da classe, que ativamente buscou a resolução de dúvidas e contribuiu com participações que relacionavam a língua portuguesa ao espanhol, sua língua materna. O segundo encontro ocorreu no mesmo horário no dia 30 de abril. A ação desempenhada foi, novamente, a observação participativa. O tema da aula foi o transporte público, em uma adaptação do conteúdo da apostila para que se abordasse o sistema de ônibus de Curitiba. As participações foram frequentes e culturalmente marcantes, uma vez que os alunos falaram abertamente sobre a situação do transporte público em seus países de origem.

## **Regências de estágio**

No primeiro dia de regência, que ocorreu no dia 7 de maio, demos foco para uma continuidade no conteúdo de transporte público, atingindo também verbos no futuro e advérbios de intensidade. Além da exposição mais dialogada sobre os conteúdos gramaticais, também foi possível retornar a conteúdos anteriores já ofertados que falavam sobre pontos turísticos que poderiam ser acessados através da Rede Integrada de Transportes de Curitiba. Também foi notório que os verbos no futuro e a de verbos de intensidade não foram tão complexos aos estudantes que estavam ali presentes, então não houve muitas dúvidas nesse quesito. Porém, houve bastante conversação em sala de aula por parte dos alunos, principalmente quando comentado sobre os pontos turísticos da cidade por onde os ônibus passavam.

Com nossa observação, a parte mais interessante para os alunos foi a atividade que foi proposta ao fim da aula, a chamada atividade de GPS, onde os alunos precisavam percorrer o bloco e encontrar um “tesouro final”. Essa atividade foi feita em grupo onde duas folhas impressas com o mapa do térreo e do primeiro andar do bloco laranja foram ofertados para os alunos. Ao fim da brincadeira, os alunos descobririam que o tesouro final estava dentro da própria sala de aula, mas que foi importante eles terem feito toda a caminhada verificando os verbos do futuro e de intensidades presentes dentro dos comandos da atividade. O tesouro final era um salgado do restaurante que havia dentro do próprio bloco. Os alunos se mostraram extremamente participativos durante essa atividade e deram até um feedback positivo ao final da aula, assim, alegando que gostariam de ter mais atividades como essa, já que isso saí um pouco daquela aula expositiva de sala de aula e que poderiam entender os conteúdos de forma mais abrangente aplicando na vida real.

Já na segunda aula, que ocorreu dia 14 de maio, foi possível adentrar novos conteúdos e falar sobre direitos humanos. Os alunos tinham bastante o que dizer, principalmente porque todos os estudantes ali vieram de seus países em uma situação de refúgio ou expatriamento, então, foi dedicado um longo tempo da aula para que houvesse uma conversação dos alunos conosco. Nesse dia, as atividades foram mescladas com exercícios do livro e um vídeo que falava sobre direitos humanos dentro do Brasil. Mais próximo do fim da aula, ainda foi necessário falar sobre números ordinais, o que ocorreu por uma questão mais burocrática do programa e dos conteúdos que o programa propõe.

Para falar desse conteúdo, solicitamos a eles que, em grupos de 5 pessoas, preenchessem uma folha impressa ofertada por nós e que juntos refletissem sobre categorização dos direitos humanos observados no vídeo e na conversa feita durante a aula. Desse modo, os estudantes tinham que elencar quais direitos eles consideravam os principais, utilizando os números ordinais. Assim, formar grupo de cinco pessoas e ofertar um papel para que eles escrevessem não permeava somente as diferentes práticas discursivas, mas também tinha a intenção de deixar um ambiente mais seguro para que aqueles alunos que são mais envergonhados pudessem expressar a sua voz também.

Já no terceiro dia de regência, que se deu no dia 21 de maio, o conteúdo sobre direitos humanos continuou sendo dado, mas por uma perspectiva diferente. Além de continuar verificando os números ordinais, ainda foi necessário adicionar os advérbios de inclusão e exclusão. Desse modo, foi necessário trazer alguns artigos da lei e frases de pensadores da filosofia para repensar alguns direitos humanos que poderiam excluir ou incluir uma comunidade em comum. Ao decorrer da aula, também foi necessário falar sobre diferentes tipos de família, o que propunha um dos capítulos do livro *Pode Entrar*, que estava sendo base para ofertar nossos conteúdos.

Além do conteúdo ofertado em slides, que foi bastante influenciado pelo livro que estávamos utilizando de forma didática, também propusemos uma folha extra para explicar como eram as famílias no passado, no presente e no futuro. Isso se deu também através de uma revisão dos tempos verbais já vistos. Dessa forma, com a folha impressa ofertada, os alunos poderiam compreender como as famílias eram organizadas no passado distante, no presente atual e como elas poderiam ser ou não no futuro, como uma forma de hipótese. Além de compreender que família também pode ser constituída de várias formas, os alunos puderam escrever sobre a discussão geral feita em sala de aula, garantindo que seus conhecimentos desenvolvidos em conjunto com a turma seriam observados por nós de uma forma escrita posteriormente. A relação da turma conosco continuou sendo de participação ativa, onde os alunos demonstravam dúvidas durante a aula e os docentes estavam presentes para responderem.

A quarta e última aula de regência ocorrida no dia 28 de maio adentrou novos conteúdos sobre história do Brasil ao longo dos anos. Como pensado por nós anteriormente, essa aula também foi mais interativa. A ideia inicial é que a primeira e a última aulas fossem mais interativas e que as duas do meio fossem um pouco mais expositivas para fixar bem o conteúdo. Mas de modo geral, a participação ativa ocorreu

em todas as aulas. Na última, em específico, foi oferecido um vídeo de quatro minutos falando da história do Brasil, apesar disso, o enfoque era que os alunos compreendessem mais como a civilização foi sendo criada e a comunidade foi acontecendo ao longo dos anos. A ideia demonstrada ao longo da própria aula dos professores estagiários não era que os alunos decorassem a história do Brasil, mas que eles compreendessem que algumas situações atuais do país são decorrentes das histórias anteriores ao momento atual.

Assim, a dinâmica proposta foi analisar a história do Brasil e compreender momentos importantes passados pelos seus habitantes em determinados momentos. Como grande exemplo, foi utilizada a ditadura, o que levou os estudantes a gerarem até uma certa identificação de acordo com o país deles. A dinâmica final foi bastante interessante porque foi proposto o que os alunos criassem uma linha do tempo no quadro e que cada momento da história fosse colocado em um marco de data durante o tempo. Isso fez os alunos compreenderem a história antes de 1500 até 2025. Essa última aula também foi um pouco mais emotiva, pois comentamos sobre o fim das regências em conjunto. Desse modo, os alunos ficaram bastante gratos e felizes por terem as aulas. Nós também nos sentimos muito gratos pela participação ativa dos alunos, o que modificou totalmente as aulas.

Dessa forma, percebemos e enfatizamos a variedade de aulas desenvolvidas. Foram realizadas tanto as regências, com duração de quatro encontros, quanto as aulas destinadas exclusivamente à observação. Após esse período, fomos dispensados para prosseguir com a elaboração do relatório final e chegarmos aos resultados propostos.

## **RESULTADOS**

O aproveitamento das atividades por parte da turma se fez claro ao longo de toda a execução do projeto. Uma vez que a turma era intensamente participativa, foi possível para nós ter a segurança de que qualquer dúvida que pudesse existir seria expressa pelos estudantes. Assim, era possível constatar o aprendizado a cada momento, com contribuições que aproximavam o mundo do aluno daquele que estava sendo apresentado pelos docentes. A reflexão linguística que motivava cada pergunta também era demonstrativa das conexões que os alunos cada vez mais eram capazes de fazer,

articulando conhecimentos mais avançados aos mais básicos em um aprendizado significativo.

É também destacável a relação entre educador e aluno que se construiu ao longo da sequência de aulas. A cada encontro, os estudantes se demonstravam mais dispostos a compartilhar suas percepções a respeito do Brasil, suas memórias de seus países de origem e os ricos intercâmbios culturais que os atravessavam. Isso se motivou em parte pelo contato individualizado possibilitado pelo número menor de estudantes em sala, mas também (e principalmente) pelo imenso desejo por aprendizado de cada discente. Toda a turma se demonstrou animada para executar cada exercício e mesmo quando as dúvidas surgiam e traziam consigo certa insegurança, os alunos não deixavam de entregar suas atividades totalmente preenchidas.

Destacamos que os resultados foram positivos também para nosso próprio aprendizado, podendo desenvolver métodos com uma turma disposta a participar de atividades dialogadas e interativas. O contato próximo com a turma possibilitou lições essenciais para a prática docente futura, destacando-se como uma experiência de importância central dentro do processo formativo dos futuros docentes.

Em suma, os objetivos voltados aos estudantes foram alcançados: compreender aspectos da língua portuguesa e da cultura brasileira através de materiais situados no contato entre língua e cultura; relacionar a cultura brasileira ao conhecimento prévio dos alunos; praticar o português em situações problematizadas pelos estagiários, promovendo maior exposição à língua; e ampliar o vocabulário, especialmente com termos básicos e úteis no cotidiano, como nomes de animais e advérbios de intensidade. Dessa forma, o estágio supervisionado permitiu vivenciar de forma concreta o cotidiano docente, com seus desafios e conquistas. Nossa atuação em sala de aula foi extremamente significativa, transformando a prática pedagógica e contribuindo para uma formação mais qualificada.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

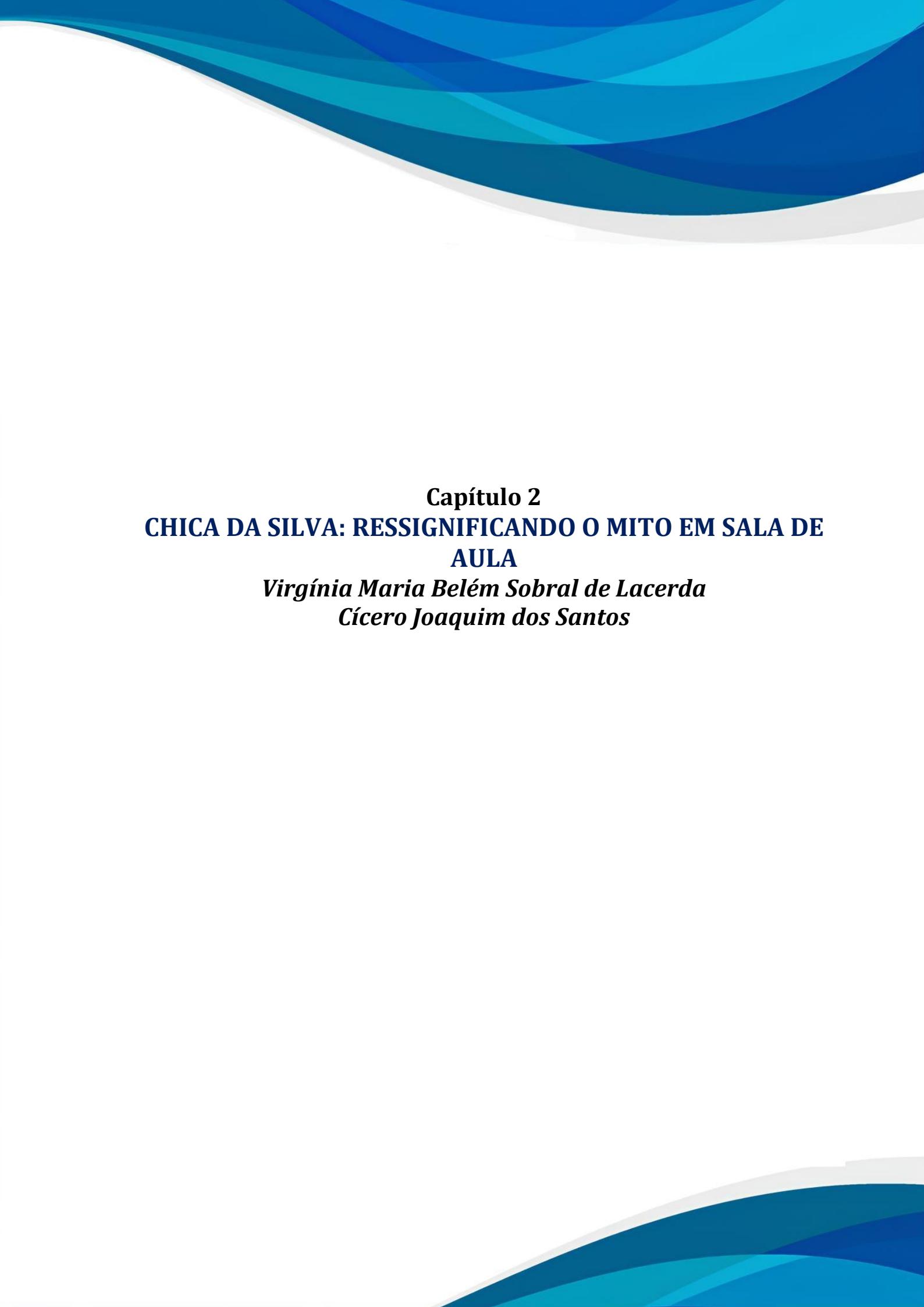
Com um cronograma bem estruturado e um planejamento eficaz, o Estágio Curricular Supervisionado III revela-se como uma etapa fundamental na articulação entre a prática docente e o contexto acadêmico. Torna-se evidente, portanto, que a atuação docente exige um processo contínuo de profissionalização. Embora se reconheça que

quatro regências possam não ser suficientes para uma formação plena, essa experiência já permite aos licenciandos vivenciarem e se prepararem para diferentes desafios (que vão desde limitações estruturais até questões metodológicas).

Mesmo diante de eventuais imprevistos ou dificuldades, a vivência prática proporciona um contato direto com a realidade da sala de aula. Enfrentar essa realidade com um olhar fundamentado na formação docente da licenciatura é de suma importância. Assim, ao concluir todas as etapas do estágio, incluindo a reflexão crítica sobre o próprio desempenho, é possível afirmar com convicção o valor da participação dos estudantes da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) nas atividades da disciplina de prática de estágio.

## **REFERÊNCIAS**

- CUNHA, José Carlos Chaves. Gramática e reflexão metalinguística/linguageira nas aulas de língua-cultura estrangeira. In: MENDES, Edleise. **Diálogos Interculturais:** ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas, São Paulo: Pontes, 2011.
- OLIVEIRA, Jaquelin. et al. **Pode Entrar:** Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados. 1<sup>a</sup> edição. São Paulo: Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), 2015.
- FRANCO, Gabriele. **A interculturalidade no ensino de PLE:** metodologias ativas e políticas linguísticas. São Paulo: Estudos Linguísticos, 2019.
- MENDES, Edleise. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, Edleise. **Diálogos Interculturais:** ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas, São Paulo: Pontes, 2011.
- SILVA, Campos Flávia. COSTA, Eric Júnior. **O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil.** Brasília: Horizontes de Linguística Aplicada, 2020.



## Capítulo 2

# CHICA DA SILVA: RESSIGNIFICANDO O MITO EM SALA DE AULA

*Virgínia Maria Belém Sobral de Lacerda  
Cícero Joaquim dos Santos*

# **CHICA DA SILVA: RESSIGNIFICANDO O MITO EM SALA DE AULA**

***Virgínia Maria Belém Sobral de Lacerda***

*Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino de História pela Universidade Regional do Cariri (ProfHistória), e-mail: virginia.sobral@urca.br. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Professora da Rede Estadual do Ceará.*

***Cícero Joaquim dos Santos***

*Professor Doutor Cícero Joaquim dos Santos, Professor do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri (URCA). Doutor em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (ProfHistória).*

## **RESUMO**

Esse trabalho tem por objetivo ressignificar o mito da destaca personagem da história brasileira – Chica da Silva – em sala de aula, partindo de uma pesquisa desenvolvida com os estudantes do segundo ano do Ensino Médio. A pesquisa tem início com a problematização das representações de Chica da Silva apresentadas em diferentes produções cinematográficas, literárias, musicais e em alguns livros didáticos, que acabaram contribuindo para a construção de uma imagem estereotipada da personagem. O conceito de representações, por sua vez, foi discutido segundo a perspectiva de Roger Chartier (1988), pensando como uma imagem se transforma e é dada a ler em outros períodos diferentes dos que foram produzidos, já o conceito de interseccionalidade foi discutido segundo Angela Davis (2016). A metodologia empregada consistiu em aplicar um questionário com os educandos e a partir da análise das respostas desse questionário problematizar as representações de Chica da Silva no ensino de História. Após a aplicação do questionário e análise dos resultados, foram apresentadas as percepções dos estudantes sobre Chica da Silva. Ao final, indicamos uma proposta de intervenção junto aos estudantes afim de discutir as imagens estereotipadas de Chica da Silva no ensino de História, utilizando para esse fim a obra Xica da Silva: a cinderela negra, o poema Trecho de Romanceiro da Inconfidência – Romance XIV de Cecília Meireles, trechos da novela Xica da Silva (1996)

e a música Xica da Silva de Jorge Benjor. Ao término das discussões, a partir dessa intervenção em sala de aula, é possível perceber como os alunos se apropriam dessas representações de Chica da Silva na atualidade e como ressignificam uma mulher negra escravizada rompendo com o que costumeiramente era designado à sua condição e se transformando em uma exceção em meio a uma sociedade racista, hostil e desigual. Com essa proposta esperamos promover um espaço para diálogo e conscientização dos estudantes. contribuindo para o combate à violência de gênero

**Palavras-chave:** Representações; Mulheres Negras; Ensino de História; Chica da Silva.

### **ABSTRACT**

This study aims to re-signify the myth of one of the most prominent figures in Brazilian history—Chica da Silva—within the classroom context, based on research conducted with second-year high school students. The investigation begins by problematizing the representations of Chica da Silva found in different cinematic, literary, and musical productions, as well as in some history textbooks, which have contributed to the construction and dissemination of a stereotyped image of the character. The concept of representation is discussed from the perspective of Roger Chartier (1988), considering how images are transformed and reinterpreted in historical contexts different from those in which they were originally produced. In addition, the concept of intersectionality is addressed based on the theoretical contributions of Angela Davis (2016). The methodology consists of administering a questionnaire to the students and, from the analysis of their responses, critically examining the representations of Chica da Silva within history teaching. After the application of the questionnaire and the analysis of the results, students' perceptions of the historical figure are presented. Subsequently, a pedagogical intervention is proposed with the aim of discussing stereotyped images of Chica da Silva in history education. This intervention makes use of the work *Xica da Silva: a cinderela negra*, the poem *Trecho de Romanceiro da Inconfidência – Romance XIV* by Cecília Meireles, excerpts from the television series *Xica da Silva* (1996), and the song *Xica da Silva* by Jorge Ben Jor. At the conclusion of the classroom discussions, it is possible to observe how students appropriate contemporary representations of Chica da Silva and re-signify the figure of an enslaved Black woman, breaking with historically imposed social roles and transforming her into an exception within a racist, hostile, and unequal society. Through this proposal, the study seeks to promote a space for dialogue and critical awareness among students, contributing to the debate on gender relations and to the fight against gender-based violence.

**Keywords:** History teaching. Representations. Chica da Silva. Intersectionality. Gender violence.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo ressignificar o mito da destacada personagem da história brasileira Chica da Silva entre os estudantes, levando-os a compreender como uma mulher negra escravizada ascendeu socialmente ao se tornar concubina do contratador de diamantes João Fernandes de Oliveira no século XVIII na região do Tejuco-MG. A partir da análise de diferentes narrativas criadas em torno de Chica da Silva, que expressam as contradições, o jogo de interesses e as várias lacunas que culminam nas relações raciais e de gênero no Brasil.

Em diversos momentos da história brasileira foram produzidos materiais sobre a figura de Chica da Silva, desde livros, filmes, telenovelas, poemas e música. Muitas informações contidas nesses materiais são narrativas ficcionais, sem compromisso com a pesquisa historiográfica, o que acabou contribuindo para a construção de uma imagem autoritária, estereotipada e sexualizada de Chica da Silva, mulher que “usava” de atributos sexuais para atrair os homens da região mineradora.

O que se pretende com esse estudo é desmistificar essas informações, permitindo que os estudantes consigam compreender as relações sociais no século XVIII e seus reflexos na atualidade, os estereótipos negativos da mulher negra, o modelo de família monogâmica sob os valores católicos e os conflitos raciais que foram silenciados da trajetória de uma ex-escrava que ascendeu socialmente.

Para pensarmos como as narrativas históricas são construídas, reproduzidas e disputadas, trabalhamos o conceito de representação discutido por Roger Chartier no campo da História Cultural, que segundo o historiador francês, “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada e dada a ler” (CHARTIER, 1990, p.17)

Outra problemática levantada com esse estudo é a associação da personagem com uma suposta ideia de “branqueamento” da população negra, entre os fins do século XIX e início do século XX. Como o sistema colonial português acabou por estimular mulheres como Chica da Silva, a enxergarem no concubinato, prostituição, apadrinhamento uma estratégia de ascensão social. Essas relações sociais ao longo do período colonial produziram a submissão da mulher negra – seja ela escravizada ou liberta – ao homem branco.

A historiografia recente mostra que apesar da ascensão social e da imagem sedutora de homens, Francisca da Silva de Oliveira viveu um relacionamento de concubinato por 17 anos com o contratador João Fernandes de Oliveira no qual teve 13 filhos, passando boa parte desse tempo grávida, aonde é possível observar a histórica desvalorização da mulher negra e a lógica do patriarcado.

A pesquisa foi dividida em três etapas, iniciando com a aplicação de um questionário para os estudantes, seguindo de uma análise dos resultados, ao final, como terceira etapa, apresentamos uma proposta de intervenção junto aos alunos do segundo ano do Ensino Médio, para problematizar as representações de Chica da Silva em distintas produções. Como referencial teórico dialogamos com as seguintes fontes: o romance da escritora Ana Miranda, Xica da Silva – a cinderela negra, publicado em 2016, o poema da Cecília Meireles Trecho de Romanceiro da Inconfidência (1953), a música Xica da Silva de Jorge Benjor (1973) e trechos da novela Xica da Silva (1996).

## **METODOLOGIA**

A pesquisa se insere no campo da educação histórica com perspectiva de gênero. Por meio de uma análise quantitativa, foram pesquisados os alunos que compõe as turmas de segundo ano do Ensino Médio da EEEP Padre João Bosco de Lima, localizada em Mauriti, estado do Ceará. Foi obtido um total de 140 respostas dentro de um universo de 180 alunos pesquisados. A coleta se deu através de um formulário Google Forms disponibilizado para os estudantes nos grupos de WhatsApp de quatro cursos profissionalizantes oferecidos na instituição: Agropecuária, Finanças, Informática e Sistema de Energias Renováveis.

Os procedimentos adotados para a análise dos dados coletados se deram a partir de uma leitura à luz dos estudos de gênero como categoria analítica, considerando as impressões dos estudantes acerca das relações de assimetria produzidas historicamente entre homens e mulheres, o processo de subordinação da mulher ao homem, a injustiça racial como impasse de opressão das mulheres negras e as possibilidades de discussões sobre raça e gênero no Brasil atual partindo da ressignificação dos mitos sobre Chica da Silva.

A abordagem da temática foi feita em três momentos, tendo início com a aplicação de um questionário pelo Google Forms para os estudantes, na sequência foi feita uma

análise quantitativa dos resultados e por fim, foi realizada uma proposta de intervenção junto aos estudantes do segundo ano do Ensino Médio para problematizar as representações de Chica da Silva utilizando como recursos didáticos o livro Xica da Silva – a cinderela negra, o poema da Cecília Meireles Trecho de Romanceiro da Inconfidência – Romance XIV ou Da Chica da Silva, a música Xica da Silva de Jorge Benjor e trechos da novela Xica da Silva.

Após a aplicação do questionário e análise dos dados foi aberto um espaço de discussões e apresentação de Francisca da Silva de Oliveira, a famosa Chica da Silva, debatendo com os alunos qual o papel da imaginação na construção mítica da personagem tão abordada por diversos trabalhos nas últimas décadas e quais as possibilidades de diálogo entre diferentes narrativas. O conceito de representação na perspectiva de Roger Chartier, nos leva a compreender que as representações não são neutras, mas expressam uma determinada construção social. Essas representações inserem-se “em um campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação” (CHARTIER, 1990, P. 17).

Em um momento posterior, os estudantes fizeram a escuta coletiva da canção de Jorge Benjor: Xica da Silva. Na sequência, as turmas foram divididas em grupos para analisar a letra da música de Jorge Benjor e o poema Trecho de Romanceiro da Inconfidência – Romance XIV que descreve a opulência e poder exercido por Chica da Silva na região mineradora, amada por uns e odiada por outros. A obra de Cecília Meireles apresenta uma Chica da Silva grandiosa, sensível, intuitiva, dominadora e que não se deixa enganar. Já a letra da música de Jorge Benjor traz como enfoque a ostentação de Chica da Silva e o seu relacionamento com o contratador de diamantes, a música também discute o papel dado a mulher negra em nossa história.

A fase final da pesquisa consistiu em desenvolver uma proposta de intervenção com os estudantes. Como referencial teórico, nesse contexto, foi utilizado trechos do livro Xica da Silva: a Cinderela Negra e trechos da novela Xica da Silva de Walcyr Carrasco. Nesse momento, discutimos as relações sociais no Brasil do século XVIII, onde Chica da Silva, uma ex-escrava, conseguiu ascender socialmente se tornando proprietária de casas e escravos. No entanto, a mesma se constituiu uma exceção em meio a maioria das mulheres negras de sua condição na sociedade colonial brasileira, que não conseguiram mudar sua realidade e tinham seus corpos explorados.

Ao fim desse momento os estudantes foram convidados a fazer uma leitura da interseccionalidade de raça e gênero no Brasil colonial e estabelecer alguns questionamentos sobre a sociedade brasileira atual, discutindo diferentes versões do mito e observando as sombras e silêncios criados pelo poder da imaginação. Ao final das discussões foram desafiados a elaborar uma produção textual que questionasse as relações hierárquicas de poder que persistem na atualidade correlacionando com a história de Chica da Silva.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

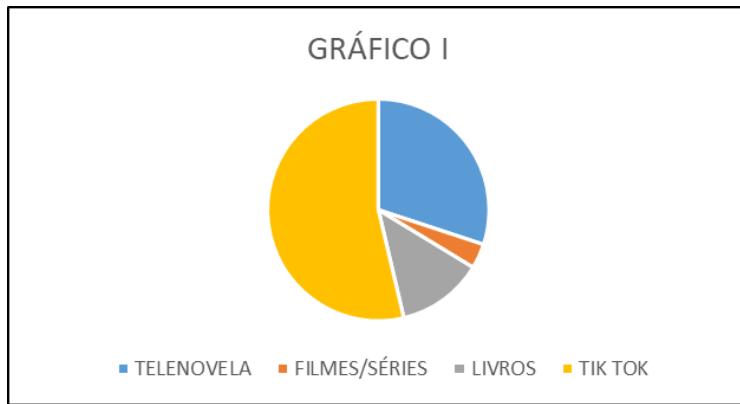
Nesse tópico serão analisados alguns dados obtidos pela pesquisa feita com os 140 estudantes do segundo ano do Ensino Médio da escola da rede estadual, a partir de uma abordagem quantitativa e qualitativa dos dados.

Em uma data incerta, no início do século XVIII, no arraial do Milho Verde, no Tejucó, filha de pai português e mãe africana, nasce escravizada Francisca da Silva de Oliveira – a famosa Chica da Silva – mulher que se tornaria símbolo de poder, representação e empoderamento feminino negro na história do Brasil. Muitas foram as obras produzidas em torno dos mitos e representações da personagem, a maior parte dessas produções acabaram contribuindo para a construção de estereótipos sobre Chica da Silva e para a legitimação das relações de poder coloniais e pós-coloniais.

A autora Sandra Jatahy Pesavento (2005, p. 41), nos faz pensar na necessidade de desconstrução e reinterpretação desses mitos ao afirmar que

as representações são também portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, dispensando reflexão.

Ao desenvolver uma pesquisa com os estudantes do Ensino Médio sobre a importância de Chica da Silva para a construção da história da mulher negra no Brasil, é perceptível como esses discursos estereotipados ainda se reproduzem na atualidade, a maioria dos estudantes acabam obtendo muitas informações sobre a personagem por meio de rede sociais. Estes canais de informação, na maioria das vezes, fazem recortes históricos que não viabilizam uma melhor compreensão da importância de Chica da Silva dentro do tempo e lugar em que vivia.



Pergunta de número 2 do questionário: Fora do contexto escolar você já obteve acesso a informações sobre Chica da Silva, em que meios de comunicação?

A questão de número 2 do questionário procurou investigar se além das discussões que eram feitas nas escolas se os estudantes já tinham obtido informações sobre Chica da Silva em outros canais de comunicação. A maioria dos alunos (52,7%) a conheceram por redes sociais, inclusive nos diálogos em sala chegaram a comentar que o TikTok exibia vários vídeos sobre a personagem. Enquanto (29,5%) a conheceu através da telenovela, (12,4%) já tinham lido alguma obra que a destacava e os demais (3,56%) através de filmes.

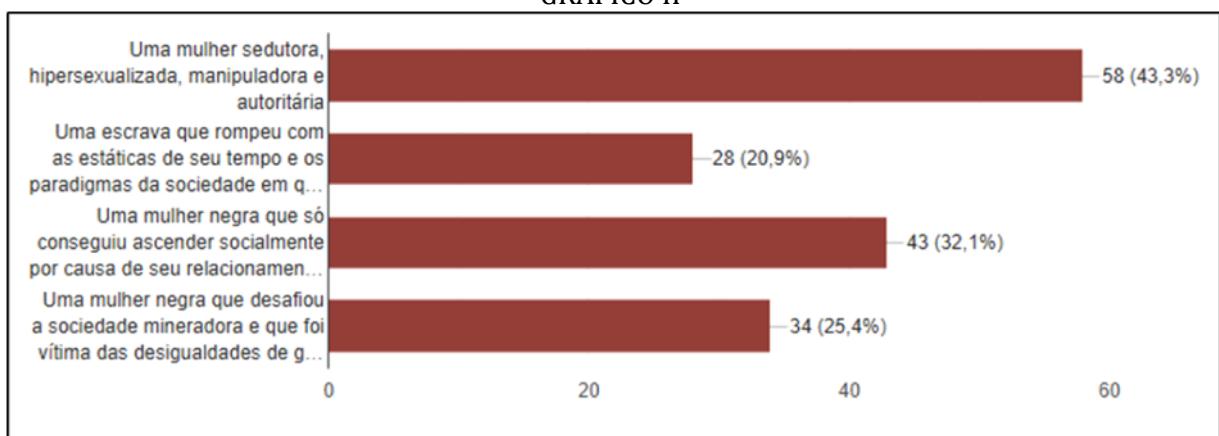
Até meados do século XVIII, a maior parte das informações sobre Chica da Silva eram reproduzidas pela memória oral na região do Tejuco, onde a mesma vivia. Em 1868, Joaquim Felício dos Santos publica *Memórias do Distrito Diamantino*, primeira obra literária sobre Chica, nesta obra Chica da Silva é descrita como uma mulher de feições grosseiras, careca, maldosa, sem beleza ou outros atributos. Esse discurso revela as impressões da sociedade colonial sobre a mulher negra, escravizada ou liberta, como sujeitos “inadequados” para casamentos com homens brancos, reafirmando o discurso normativo baseado na família monogâmica, construída sob a égide do catolicismo.

Posteriormente outros trabalhos foram sendo produzidos sobre a personagem, desde obras literárias, poemas, filmes, música, telenovelas, entre outros. Essas produções foram moldando a imagem de Chica da Silva, enfatizando um viés erótico, construindo uma imagem sexualizada e reproduzindo estereótipos relacionados a ideia de branqueamento da mulher negra no período colonial. Silenciando, dessa forma, os conflitos sociais, a desigualdade do relacionamento com o contratador de diamantes João Fernandes e a trajetória de uma ex-escrava que ascendeu socialmente.

Essa idealização continua presente no imaginário dos estudantes, conforme podemos constatar com a pesquisa realizada. Na pergunta de número 4 os alunos foram

questionados sobre quais os mitos mais comuns sobre Chica da Silva que eles conheciam. Como resposta, (43,3%) destacaram a imagem de uma mulher sedutora, hipersexualizada, manipuladora e autoritária, (32,1%) acredita que Chica da Silva foi uma mulher negra que só conseguiu ascender socialmente por causa de seu relacionamento com o contratador de Diamantes, enquanto (25,4%) a considera uma mulher negra que desafiou a sociedade mineradora e que foi vítima das desigualdades de gênero e classe, e por fim, (20,9%) a enxerga como uma escrava que rompeu com as estatísticas de seu tempo e os paradigmas da sociedade em que vivia.

GRÁFICO II



Respostas a pergunta de número 4 do questionário: Quais são os mitos mais comuns sobre Chica da Silva?

As representações de Chica da Silva em épocas diferentes, nos faz pensar a história de desvalorização da mulher negra e a composição da lógica do patriarcado no Brasil. Nas aulas de História é possível promover uma desconstrução desses estereótipos, fazendo o cruzamento de diversas fontes, evidenciando outros enfoques, possibilitando outras leituras da figura de Chica da Silva como importante personagem histórica feminina negra. Uma mulher que saiu da condição de escravidão e se tornou símbolo de resistência na luta contra o machismo e as desigualdades sociais que lhe eram impostas por sua condição de mulher, negra, vivendo em uma sociedade escravocrata no Brasil do século XVIII.

A diferença nas relações de poder que perpassam a história de Chica da Silva nos permite pensar o conceito de interseccionalidade e as dificuldades enfrentadas por uma mulher negra em uma sociedade colonial do século XVIII. Francisca da Silva de Oliveira foi uma mulher, negra, ex-escrava, pobre, que manteve um relacionamento de concubinato por dezessete anos com João Fernandes de Oliveira, homem, branco,

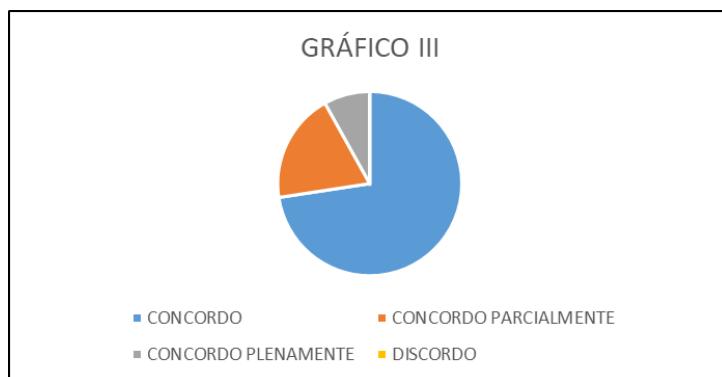
europeu, de classe alta, explorador de diamantes na região mineradora. Chica precisou enfrentar a desaprovação desse relacionamento no contexto colonial, a opressão que sofreu durante os anos em que foi escravizada e as dificuldades para legitimar sua ascensão social.

Nessa perspectiva, a história de Chica da Silva nos possibilita abordar questões sociais, raciais e de gênero, não apenas na sociedade colonial do século XVIII como também trazendo discussões para os desafios atuais. Podemos pensar o lugar de subalternidade da mulher na sociedade brasileira no período colonial, o que para a maioria das mulheres como Chica da Silva ascender a esse lugar se tornaria ainda mais inacessível, por serem: mulheres, negras, escravizadas e pobres.

Nessa reflexão, Chica da Silva possuía marcadores da desigualdade que outras mulheres não possuíam. Por isso, mulheres como Chica da Silva precisaram construir caminhos diferentes para sair da condição de subalternidade ao patriarcalismo branco europeu, conforme nos alerta Angela Davis:

As mulheres negras eram mulheres de fato, mas suas vivências durante a escravatura – trabalho pesado de seus companheiros, igualdade no interior da família, resistência, açoitamentos e estupros– as encorajavam a desenvolver certos traços de personalidade que as diferenciavam da maioria das mulheres brancas. (DAVIS, 2016, p. 40)

Ao serem questionados sobre a possibilidade de utilizar a história de Chica da Silva para debater sobre raça e gênero no Brasil atual, mais de 70% dos estudantes informou que concorda que a trajetória da personagem pode ser utilizada para levantar discussões sobre raça, gênero e classe na atualidade e ajudar a construir mecanismos de combate a desigualdade de gênero no Brasil, conforme nos mostra o gráfico abaixo:



Resposta à pergunta de número 5 da pesquisa feita com os estudantes: Você acredita que a história de Chica da Silva pode influenciar as discussões sobre raça e gênero no Brasil atual?

Como proposta de intervenção pedagógica, fizemos o cruzamento de algumas produções reveladores das distintas representações, feitas em períodos diferentes sobre

a personagem histórica. As fontes problematizadas com os estudantes foram um poema, a letra de uma música, trechos de telenovela e o livro: Xica da Silva – a Cinderela Negra. A imagem sensualizada de Chica da Silva foi muito difundida a partir da década de 1970 e 1990 com duas grandes produções no cinema e na TV aberta. A telenovela conseguiu atingir um público maior, contribuindo para a massificação da erotização e do empoderamento da personagem histórica.

Em produções mais recentes como o livro *Xica da Silva: a Cinderela Negra*, de Ana Miranda podemos discutir um outro lado do mito que as produções anteriores acabaram ocultando. Ao discutirmos trechos do livro *Xica da Silva: a Cinderela Negra*, é possível destacar as dificuldades enfrentadas por Chica da Silva, a exploração de seu corpo, a impossibilidade de legitimar seu casamento com o contratador de diamantes e os diferentes destinos de seus filhos homens e filhas mulheres. Nesse sentido, a partir das discussões propostas, os estudantes são capazes de construir outras leituras de Chica da Silva, ressignificando o mito, como demonstra a produção textual do estudante do segundo ano do Ensino Médio que tomou como referência as diferentes fontes analisadas em sala de aula:

Da história marcada por controvérsia,  
sua vida virou mito e memória.  
Mais que escrava, mulher de poder,  
rompeu barreiras, desafiou a opressão,  
seu legado vive em reflexão,  
inspiração que ecoa até agora.  
Duas faces conta a história antiga,  
uma mulher forte, outra maldita.  
A figura que encanta e que assusta,  
uma senhora cheia de poder,  
ou vilã que querem esquecer,  
a verdade que o tempo ajusta.  
Xica rompeu as correntes antigas,  
desafiou as normas e intrigas.  
Hoje é chama que arde sem fim,  
guiando passos de quem quer mudar,  
reacende a força pra lutar, contra o racismo,  
um claro jardim. Xica da Silva, mulher sem igual,  
seu nome rompe o tempo e o mal.  
Entre glórias e dores, ficou,  
inspiração que nunca finda,  
na luta que o presente brinda,  
seu legado vive em cada sinal.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Poema produzido pelo aluno do 2º Ano do EM, José Deilson dos Santos Xavier em atividade proposta para os estudantes a respeito das representações de Chica da Silva e suas releituras na atualidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em virtude das discussões aqui apresentadas em torno da personagem histórica e das várias recriações míticas é possível discutir as ideologias raciais que formaram o mito em volta de Francisca da Silva de Oliveira, caracterizada pela condição social de exceção de mulher negra no Brasil. Em Chica da Silva podemos falar de empoderamento feminino, independência e poder.

Ao analisarmos as diferentes produções sobre Chica da Silva é possível compreender como os mitos e representações podem ser apropriados e reinterpretados em diferentes contextos históricos. Conforme sugere Ana Miranda (2017, p. 439),

a história dessa Cinderela Negra é repleta de drama, fantasia, sonho... Seja qual for a interpretação dada a Xica da Silva, ela encarna a mulher que se libertou da pobreza, do desprezo racial e social, da opressão política e da senzala, o que a torna inesquecível para aqueles que amargam prisões ou medos, para os esperançosos e sonhadores.

As diversas narrativas analisadas apresentam as contradições de uma sociedade misógina, marcada por lacunas nas relações raciais e de gênero. Enquanto a pesquisa feita com estudantes demonstrou que esses estereótipos em volta da figura mítica de Chica de Silva permanecem enraizados na atualidade, aonde presenciamos a reprodução das relações hierárquicas de poder presentes até os nossos dias.

É certo que Chica da Silva ocupou um lugar inacessível para muitas mulheres negras de sua época, incluindo suas filhas. Se tornou símbolo de resistência em meio a uma sociedade colonial escravocrata e sua história abre caminho para o estudo da interseccionalidade entre raça e gênero no Brasil. Com esse trabalho esperamos contribuir para que os educandos despertem para o pensar historicamente, compreendendo narrativas distintas e que apesar das diferentes construções de sentido que possam ser feitas sobre determinados temas ou personagens, que estes sejam capazes de realizar uma leitura mais reflexiva e crítica da realidade social em que estão inseridos.

## **REFERÊNCIAS**

- BENTO, Maria Aparecida Silva. "Branqueamento e branquitude no Brasil". In: CARONE, Iray & BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CARVALHO, Marília Pinto. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2013, pp. 90-124.
- MEIRELES, Cecília. **Poesia completa**, org. Antônio Carlos Secchin, Ed. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 2001.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. 2<sup>a</sup> ed. Lisboa: Difusão Editorial, 1988.
- COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. Interseccionalidade e educação crítica. In: \_\_\_. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021, p. 211-243.
- DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. Trad. Heci Regina Candiani São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.
- D'ASSUNÇÃO, Barros José. **A História Cultural e a contribuição de Roger Chartier**. Diálogos – Revista de História e do Programa de Pós-Graduação em História [en linea]. 2005, 9(1), 125 – 141.
- FURTADO, Júnia. O avesso do mito. In: Cristina Bruschini e Céli Regina Pinto (Org). **Em tempos e lugares de gênero**. São Paulo: Editora 34, 2001.
- FURTADO, Júnia Ferreira. **Chica da Silva e o contratador dos diamantes**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, pp. 53-83.
- MIRANDA, Ana. **Xica da Silva: a Cinderela Negra**. Rio de Janeiro: Record, 2016, 1. ed.
- NUVENS, Jéssica Correia Duarte; SANTOS, Joaquim dos. Questões de gênero e sexualidade na escola: narrativas de professores(as) de História. In: SANTOS, Joaquim dos; FLORENCIO, Thiago (Orgs). **Ensino de história e diferenças**. Curitiba: CRV, 2023, pp. 153-170
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2<sup>a</sup> Edição. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

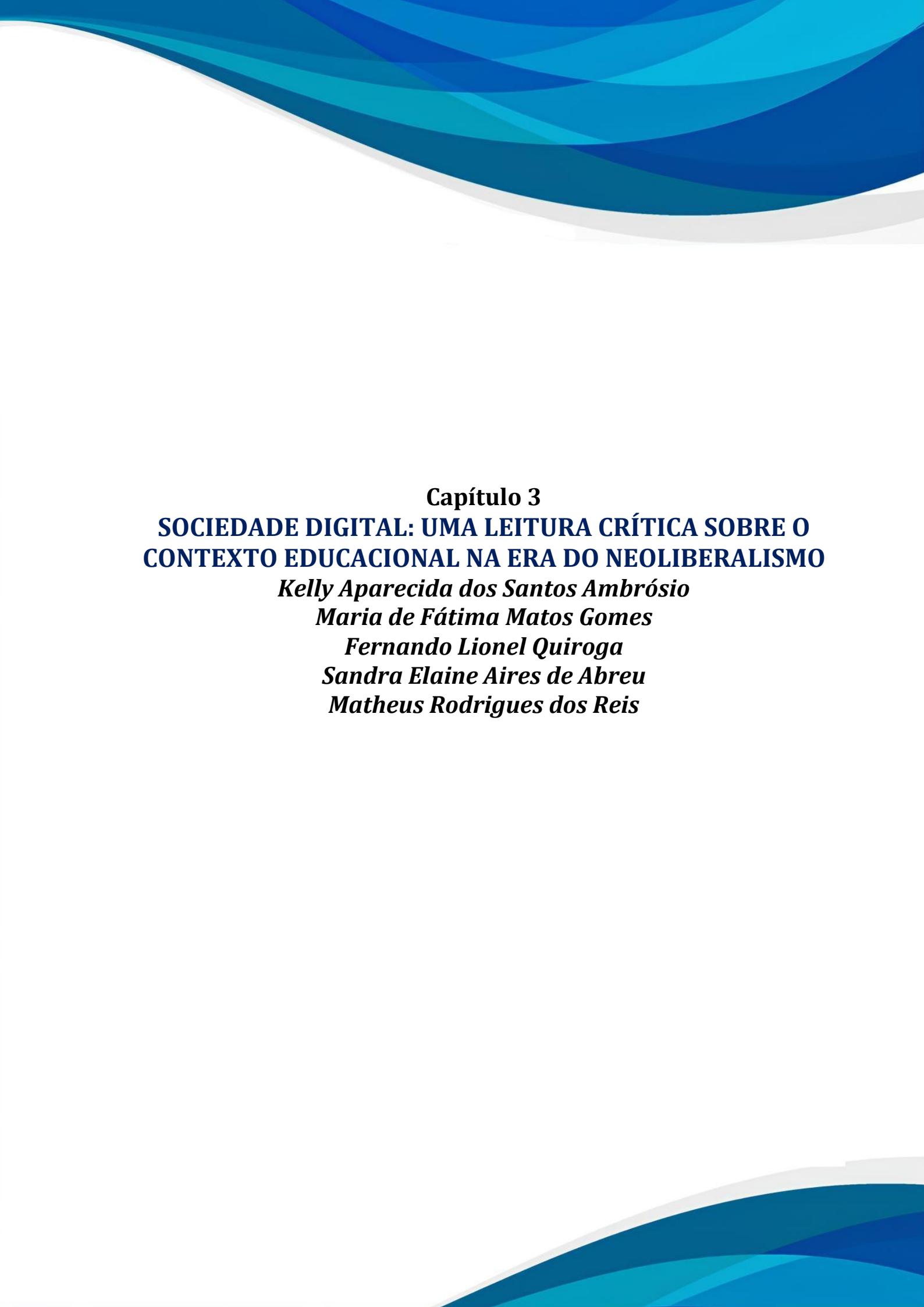
SANTOS, João Felício dos. **Xica da Silva**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.º 2, julho/dezembro de 1995, pp. 71-99.

VEIGA, Ana Maria. Uma virada epistêmica feminista (negra): conceitos e debates. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 12, n. 29, e0101, jan./abr. 2020.

WOLFF, Cristina S.; SALDANHA, Rafael A. Gênero, sexo, sexualidades: categorias do debate contemporâneo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.9, n.16, p.29-46., jan./jun.2015.

DIEGUES, Cacá. **Xica da Silva (filme)**. Roteiro de Antônio Callado e Carlos Diegues, Embrafilme, Rio de Janeiro, 1976.



### **Capítulo 3**

## **SOCIEDADE DIGITAL: UMA LEITURA CRÍTICA SOBRE O CONTEXTO EDUCACIONAL NA ERA DO NEOLIBERALISMO**

*Kelly Aparecida dos Santos Ambrósio*

*Maria de Fátima Matos Gomes*

*Fernando Lionel Quiroga*

*Sandra Elaine Aires de Abreu*

*Matheus Rodrigues dos Reis*

# **SOCIEDADE DIGITAL: UMA LEITURA CRÍTICA SOBRE O CONTEXTO EDUCACIONAL NA ERA DO NEOLIBERALISMO**

***Kelly Aparecida dos Santos Ambrósio***

*Mestranda do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás- UEG, licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás, [kellyabsantos@gmail.com](mailto:kellyabsantos@gmail.com)*

***Maria de Fátima Matos Gomes***

*Mestranda Bolsista CAPES do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG, licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás,*

*[mariadefatimamatosgomes759@gmail.com](mailto:mariadefatimamatosgomes759@gmail.com)*

***Fernando Lionel Quiroga***

*Docente da Universidade Estadual de Goiás – Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), Doutor em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), [fernando.quiroga@ueg.br](mailto:fernando.quiroga@ueg.br)*

***Sandra Elaine Aires de Abreu***

*Docente da Universidade Estadual de Goiás – Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), [sandraeaa@yahoo.com.br](mailto:sandraeaa@yahoo.com.br)*

***Matheus Rodrigues dos Reis***

*Mestrando Bolsista CAPES D/S do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG, licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás,*

*[matheusrdosreis@gmail.com](mailto:matheusrdosreis@gmail.com)*

## **RESUMO**

É notável que a formação de professores no Brasil tem sido cada vez mais influenciada pela sociedade atual, ou seja, pela sociedade digital em que o surgimento de novas modalidades de tecnologia gera novas maneiras de viver e ensinar. Nesse sentido, o presente estudo tem como finalidade compreender a sociedade digital e sua relação com a formação de professores no Brasil. Dessa forma, o problema central da pesquisa é: “O que é a sociedade digital e qual a relação dessa sociedade com a formação de professores no Brasil?” Portanto, como objetivo geral pretende-se compreender a sociedade digital e a relação da mesma com a formação de professores no Brasil, e como objetivos específicos pretendemos: analisar a trajetória da formação de professores no Brasil a partir da instauração de instituições oficiais formativas até os dias atuais; explicar o conceito de sociedade digital; analisar de maneira crítica como a sociedade digital influencia na formação de professores. A metodologia adotada na realização desse estudo será qualitativa, baseada na pesquisa bibliográfica mediante a leitura e revisão de textos já publicados sobre o referido tema. Para a construção da pesquisa, foram utilizados os seguintes autores como base teórica: Gatti *et al* (2019); Louro (2003); Silva e Limonta (2014); Tanuri (2000); Han (2018, 2019); Türcke (2019); Feenberg (2010). Dessa forma, é possível observar que os resultados aqui encontrados contribuem para uma melhor compreensão da sociedade digital de maneira geral e de como essa sociedade tem se desenvolvido com o passar dos anos, especificamente a maneira como ela tem influenciado a formação de professores.

**Palavras-chave:** Sociedade Digital. Formação de Professores. Tecnologias digitais.

## **ABSTRACT**

Teacher education in Brazil has increasingly been shaped by transformations associated with contemporary society, particularly the digital society, in which the emergence and consolidation of new technological modalities have reconfigured ways of living, interacting, and teaching. In this context, the present study seeks to examine the concept of digital society and its relationship with teacher education in Brazil. The central research question guiding this investigation is: What is digital society, and how does it relate to teacher education in Brazil? Accordingly, the general objective is to analyze digital society and its relationship with teacher education in the Brazilian context. The specific objectives are: to examine the historical trajectory of teacher education in Brazil, from the establishment of formal training institutions to the present; to discuss the concept of digital society; and to critically analyze the ways in which digital society influences teacher education. The study adopts a qualitative methodological approach, grounded in bibliographic research, through the systematic reading and review of previously published literature on the subject. The theoretical framework draws on the contributions of Gatti et al. (2019), Louro (2003), Silva and Limonta (2014), Tanuri (2000), Han (2018, 2019), Türcke (2019), and Feenberg (2010). The findings suggest that a critical understanding of digital

society is essential for comprehending contemporary transformations in teacher education and highlight how ongoing technological developments have significantly influenced the processes, practices, and challenges involved in the preparation of teachers in Brazil.

**Keywords:** Digital Society. Teacher Education. Digital Technologies.

## INTRODUÇÃO

As novas mídias digitais trouxeram mudanças radicais para a sociedade, elas transformaram decisivamente o comportamento humano, sua percepção, sensação, pensamento e a vida em conjunto (Han, 2018).

Nessa perspectiva, o presente ensaio teórico inicia-se com os seguintes questionamentos: o que é afinal a sociedade digital? Qual a relação da sociedade digital com a formação de professores? Portanto, tem-se como objetivo geral, compreender a sociedade digital e a relação da mesma com a formação de professores no Brasil. Como objetivos específicos pretende-se: analisar a trajetória da formação de professores no Brasil a partir da instauração de instituições oficiais formativas até os dias atuais; explicar o conceito de sociedade digital; analisar de maneira crítica como a sociedade digital influencia na formação de professores.

Visto que a educação sofre grande influência do neoliberalismo na sociedade atual, o estudo se torna relevante pois visa fazer com que a tecnologia seja utilizada na formação docente de forma crítica, posto que os professores têm sofrido cada vez mais com a pressão em obter desempenhos numéricos e quantitativos. Frente a esse cenário preocupante de hiperconexão, é preciso repensar como os professores estão sendo formados.

Pois essa formação, muitas vezes é pensada sob o paradigma tecnicista na qual os professores são submetidos a realizarem tarefas unicamente técnicas, focadas em métodos, procedimentos e ferramentas, tornando esse professor como alguém que aplica métodos e não como um pensador crítico. Nessa visão, o professor é apenas aquele que sabe executar técnicas e usar as tecnologias, esvaziando papel enquanto educador.

Isso significa que, quando a formação docente é voltada apenas para a técnica, o professor acaba perdendo a sua capacidade de pensar criticamente sobre o que está fazendo e como está fazendo. Portanto, formar professores não se limita apenas em ensinar métodos e usar ferramentas tecnológicas, mas sim, uma formação capaz de

promover no professor o entendimento da história da educação, e seu papel na sociedade, bem como a compreensão dos conflitos políticos que moldam as políticas educacionais, além, de transformar a realidade e não apenas se adaptar a ela.

As discussões apresentadas nesse estudo tratam de temas relacionados a sociedade digital e a formação de professores, abordados nos seguintes tópicos: Formação de professores no Brasil: entre desafios e lacunas; Formação de professores diante da racionalidade neoliberal na sociedade digital.

### **Formação de professores no Brasil: entre desafios e lacunas**

Sabe-se que a trajetória da formação de professores no Brasil é marcada por lutas e esforços, é uma formação que apresenta uma evolução processual, pois ainda se encontra em construção. Sendo assim, a partir de Silva e Limonta (2014, p.15) é possível definir a formação de professores como, “um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social”. Dessa forma, entende-se que a formação de professores deve ser reflexiva na medida em que o próprio docente possa pensar e repensar sua prática diariamente.

Antes da criação das Escolas Normais, não havia uma instituição específica para formação de professores no Brasil. Louro (1997, p.104) estabelece que a concepção de magistério estava ligada a uma extensão da maternidade, “[...] como um exercício de doação e amor [...]. Portanto, as moças que ficavam solteiras assumiam o papel social de ensinar e educar as crianças.

Tanuri (2000, p. 62) aponta que, somente após algum tempo, se pensa em uma instituição formadora de professores a cargo do Estado, “o estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno”. Isto é, a criação dessas instituições formativas visava atender a sociedade da época.

Em 1835 institui-se a primeira Escola Normal brasileira na província do Rio de Janeiro, a chamada Escola Normal de Niterói, que tinha o intuito de formar professores para atuar no Ensino Fundamental das escolas públicas. De acordo com Tanuri (2000, p. 64), “[...] as primeiras escolas normais brasileiras reduziam o preparo didático e profissional do referido método”. Isto é, a função da Escola Normal era uma formação de

professores que visava um ensino baseado na prática para atender a realidade da sociedade daquela época.

Com o passar dos anos, a partir da criação da primeira Escola Normal brasileira, outras instituições semelhantes também foram sendo criadas pelo Brasil, como em Minas Gerais, Bahia, São Paulo, Pernambuco, Piauí e em tantos outros lugares. A organização dos currículos e da didática dos primeiros cursos normais eram simples, a infraestrutura das primeiras instituições formadoras era contestável, com isso muitas escolas foram fechadas por falta de alunos (Tanuri, 2000).

Diante da implantação da República no Brasil ocorreram algumas reformas na Escola Normal, destacam-se alguns pontos como a amplitude do currículo e prolongamento do curso para 4 anos. No início da República também foram instaurados cursos complementares de formação com apenas dois anos de duração (Tanuri, 2000).

Cabe ressaltar que um marco fundamental no percurso do surgimento de leis e políticas de formação docente no Brasil foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de número 9.394/ 1996 que conforme afirma Tanuri (2000, p.61), “[...] elevou a formação do professor das séries iniciais ao nível superior, estabelecendo que ela se daria em universidades e em institutos superiores de educação nas licenciaturas e em cursos normais superiores”. Isto é, a lei garante a formação inicial e continuada de professores.

Gatti *et al* (2019), complementam as discussões de Tanuri (2000) no que se refere à formação inicial e continuada de professores, pensando na valorização dos mesmos e dos cursos de licenciatura no país. As autoras externam sobre lacunas e avanços na formação docente desde a primeira república.

Segundo Gatti *et al* (2019), as políticas vigentes em educação remontam gestões pouco preocupadas com a educação básica popular, desenvolvendo políticas educacionais voltadas somente para as elites. Essas discussões são de suma importância para que se pense a condição e o lugar de ocupação dos professores no Brasil frente a sociedade atual.

É possível observar que desde os anos 2000 foram desenvolvidas políticas em educação na direção de melhor qualificar a formação de professores brasileiros, muitas dessas iniciativas deram certo e outras não. Nota-se que a mudança de governo e suas perspectivas divergentes influenciam positivamente ou negativamente nas políticas estabelecidas, como por exemplo as inúmeras mudanças que ocorreram com o Decreto nº 3.296/ 1999 de formação nos termos da LDB (Gatti *et al*, 2019).

E assim ocorre até os dias atuais, são implementadas e complementadas as leis de acordo com cada governo vigente. Diante da promulgação do Decreto nº 9.057/2017, surge também a expansão do curso de formação de professores com a Educação à Distância (EAD), uma modalidade que prevê novas perspectivas formativas e metodologias ativas (Gatti *et al*, 2019). As autoras ressaltam que esse tipo de formação à distância pode gerar lacunas no exercício da profissão docente, mas se bem construídas têm suas vantagens.

### **A formação de professores diante da racionalidade neoliberal na sociedade digital**

A sociedade Digital se refere a sociedade atual. Um mundo no qual as pessoas se entregam por completo a viverem experiências hiperconectadas em plataformas digitais, redes sociais, provocando impactos em sua forma de se comunicar, compartilhar informações, e até a realizarem transações comerciais de forma rápida e eficiente.

Observa-se diariamente que as pessoas estão constantemente conectadas à dispositivos tecnológicos, celulares, tablets, computadores, dentre outras ferramentas que estão integrando de forma quase que invisível à vida social, profissional e afetiva, impondo desafios éticos, políticos e pedagógicos à formação docente. E isso tem fragmentado o tempo, reduzindo a necessidade da pessoa de realizar uma pausa mental para proporcionar para si mesmo um momento para desacelerar, descansar, respirar, sem estímulos, sem notificações ou cobranças externas, e assim diminuindo a capacidade de olhar para dentro, pensar sobre a sua própria vida, valores, decisões, emoções e sentido do que se vive.

A sociedade digital sob uma visão crítica, impõe ao ser humano uma série de impactos negativos que afetam profundamente sua subjetividade, suas relações sociais, sua saúde mental e até mesmo sua liberdade. Esses impactos, fazem parte da ideia lógica da estrutura do capitalismo, transformando dados humanos em mercadorias, estimulando a auto exploração e a vigilância de si mesmo e reforçando a ideia de desempenho, produtividade e o controle da racionalidade neoliberal que comanda esse novo tempo, ou seja, colocando o indivíduo como empresa de si mesmo, colocando a competição como valor central, e colocando o sucesso como responsabilidade exclusiva de cada individuo.

Han (2019) estabelece que a sociedade moderna vive sob uma nova forma de

dominação, a psicopolítica. Para o autor, a psicopolítica é um tipo de dominação que age de dentro para fora, manipulando os sentimentos, desejos, metas, e vontade das pessoas, transformando cada ser humano em um fiscal de si mesmo, alguém que se cobra, que se avalia, que se monitorea, se expõe sem que ninguém mande.

De acordo com Han (2019), a psicopolítica faz com que as pessoas se sintam livres, mas internalizem as regras do sistema a qual ela faz parte e reproduzindo-as sobre si, e consequentemente, transformando o indivíduo em um ser autovigilante. As pessoas passam horas acompanhando suas produtividades, controlando sua imagem nas redes sociais, buscando likes, desempenho, aprovação, e expondo suas rotinas diárias como se estivessem em um “reality show”.

Türcke (2019) afirma que vivemos em uma “sociedade excitada”, isto é, uma sociedade caracterizada por um ritmo acelerado, marcado pelo excesso de estímulos, principalmente nas mídias e tecnologias digitais. Tudo é feito para capturar tudo de forma rápida e intensa, vídeos curtos, imagens impactantes e notificações constantes. Isso significa que somos diariamente expostos a sons, imagens, informações e estímulos visuais e emocionais. Sendo assim, a sociedade “excitada” funciona como uma overdose repetitiva de estímulos, diminuindo a nossa capacidade de foco, silêncio e reflexão.

Türcke (2019), ainda aponta que a atenção humana se tornou um recurso econômico. As plataformas digitais lucram com a nossa atenção, sendo assim, quanto mais tempo passamos nelas, mais anúncios são exibidos, mais dados são coletados. A atenção, portanto, passa a ser tratada como algo a ser comprado, disputado e explorado.

Dentro do âmbito educacional, o aumento de plataformas digitais faz com que o professor se sinta pressionado a adaptar constantemente a sua forma de transmitir o conteúdo, modificando assim, as suas práticas pedagógicas colocando-as ao mesmo formato de estímulos digitais, inserindo em suas aulas jogos, recompensas visuais, rankings, desafios rápidos, denominando assim a gamificação, que é uma técnica pedagógica que usa estratégias de jogos com o objetivo de engajar e chamar a atenção dos alunos durante a exposição das aulas.

Diante disso, ao tentar competir com o mundo excitado das redes sociais e das telas, o professor ao inserir essas novas estratégias de aulas, com o intuito de que elas sejam mais atrativas, ele acaba deixando de ser um mediador de conhecimentos, se tornando um recreador. Ou seja, com à inserção dessas estratégias tecnológicas sem intencionalidade pedagógica clara, articulada a objetivos de aprendizagem críticos, o

professor que antes era visto como aquele que atua como uma ponte entre o conhecimento e o aluno, que comprehende que o processo de ensino e aprendizagem é dialógico, contextualizado, participativo, facilitando, orientando, e provocando a reflexão crítica em seus alunos, nesse sentido de tornar a aula mais atrativa acaba sacrificando o que realmente importa: a compreensão profunda dos conteúdos, o pensamento crítico, a problematização e o desenvolvimento da autonomia intelectual.

A educação no contexto da sociedade digital e do neoliberalismo, ao incorporar as tecnologias sem reflexão crítica corre o risco de reprodução da lógica do mercado. Isso significa que a educação passa a ser tratada como uma avaliação de desempenho (resultados) e quantificáveis, comprometendo o sentido formativo da educação, modificando os processos de ensinar e aprender tornando-os em processos mecânicos, voltados apenas para alcançar metas mensuráveis, como notas, rankings, gráficos e estatísticas, tornando assim, a qualidade da educação em um bom desempenho numérico.

Nesse sentido, podemos observar que a sociedade digital reformula o papel da escola, da aprendizagem e, sobretudo da docência. A formação de professores nesse cenário é marcada por avanços tecnológicos, por presença de plataformas digitais que estão em toda parte integrando o cotidiano escolar, e isso tem provocado impactos diretos sobre o modo de ensinar, aprender e formar professores. Essas ferramentas tecnológicas não são apenas recursos, elas são instrumentos que tem modificado a cultura educacional atual.

A formação de professores não é neutra nem pacífica, pois ela é impactada por contradições, pois, espera-se que o professor ensine criticamente, mas se exige que ele use ferramentas que promovem padronização e controle. Essa formação também é impactada por exigências, tais como, domínio de tecnologias, certificações digitais e atualização constante.

Diante desses aspectos, podemos considerar que a formação de professores enfrenta consequências de disputas ideológicas, na qual há visões diferentes sobre o que é o “bom ensino”, sendo umas defendendo inovações técnicas, outras defendendo reflexão crítica e compromisso social.

Essa discussão de bases ideológicas e pedagógicas sobre o papel da escola na sociedade digital, tem refletido sobre o modelo social e econômico da atualidade, o capitalismo de dados. O capitalismo de dados é um sistema onde os dados produzidos pelas pessoas, inclusive por professores e alunos são coletados, analisados e

transformados em fonte de lucros, assim, tornando a escola em um espaço de coleta de dados por meio de plataformas digitais educacionais, relatórios e rastreamento.

A partir de então, a formação docente começa a ser modificada para funcionar dentro dessa lógica de sociedade digital e neoliberalismo, tornando o professor um operador desse sistema, e não um questionador dele.

Andrew Feenberg (2010), argumenta que, toda tecnologia apresenta intenções, valores, interesses políticos, e ideologias. Pois as tecnologias não são apenas ferramentas digitais para servir igualmente a todos, as tecnologias são criadas e utilizadas dentro de um contexto social e político específico, por exemplo, uma plataforma educacional pode parecer apenas um recurso didático, mas também, é uma ferramenta que colhe dados, padroniza a aprendizagem e impõe um modelo de ensino.

Isso significa que a tecnologia surge de decisões humanas, dentro de uma sociedade estruturada por relações de poder. Sendo assim, é possível perceber a crescente influência de grandes empresas tecnológicas privadas como Google, Microsoft, etc. quando elas oferecem cursos de formação para professores com base em seus próprios produtos, modificando a responsabilidade formativa das universidades para o mercado, padronizando o papel do professor.

Nesse sentido, a educação dentro da sociedade neoliberal é vista como uma forma de gerar resultados, eficiência e produtividade, de acordo com a lógica do mercado, transformando assim o professor em um técnico e não em um educador crítico, deixando de ser alguém capaz de formar cidadãos críticos, reflexivos e conscientes, passando a ser visto como alguém que usa ferramentas e entrega resultados.

Texto justificado. Margens: superior e esquerda 3cm, inferior e direita 2cm. Recuo da primeira linha 1,25cm, contendo as principais ideias que norteiam o texto do artigo, objetivos, fase da pesquisa, procedimentos metodológicos, quando for o caso, etc.

## **METODOLOGIA DA PESQUISA**

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, de caráter teórico-crítico, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica. Esse tipo de abordagem mostra-se adequada ao objetivo do trabalho, que consiste em compreender e analisar criticamente a sociedade digital e sua relação com a formação de professores no Brasil, no contexto da racionalidade neoliberal.

A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir do levantamento, leitura e análise de produções acadêmicas já publicadas, como livros, artigos científicos e documentos oficiais que abordam os temas da formação docente, sociedade digital, tecnologias educacionais e neoliberalismo. Conforme aponta a literatura metodológica, a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador dialogar com diferentes perspectivas teóricas, identificar conceitos, contradições e avanços no campo investigado, bem como construir uma análise crítica fundamentada.

O estudo fundamenta-se, principalmente, nas contribuições teóricas de autores como Gatti et al. (2019), Tanuri (2000), Louro (2003), Silva e Limonta (2014), no campo da formação de professores; Han (2018; 2019) e Türcke (2019), no que se refere às transformações da subjetividade na sociedade digital e ao impacto das tecnologias no modo de vida contemporâneo; e Feenberg (2010), a partir de uma perspectiva crítica sobre a tecnologia e suas implicações sociais, políticas e educacionais.

A análise dos dados ocorreu de forma interpretativa e reflexiva, a partir do confronto entre os referenciais teóricos selecionados, buscando evidenciar como a lógica da sociedade digital, articulada ao neoliberalismo, tem influenciado os processos formativos docentes, muitas vezes reforçando práticas tecnicistas, padronizadas e orientadas por critérios de desempenho e produtividade. Nesse sentido, não houve coleta de dados empíricos, uma vez que o foco do estudo está na problematização teórica e na compreensão crítica dos fenômenos analisados.

Assim, a metodologia adotada possibilitou construir uma reflexão consistente sobre os desafios contemporâneos da formação de professores, evidenciando a necessidade de uma formação crítica, ética e comprometida com a emancipação humana diante das imposições da sociedade digital e da racionalidade neoliberal.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do que foi exposto, conclui-se que a formação de professores está inteiramente influenciada por um modelo de sociedade que valoriza dados como capital e aplica regras do mercado às práticas educacionais, gerando tensões, conflitos e decisões políticas que definem que tipo de professores estamos formando: um técnico eficiente ou um sujeito crítico e transformador?

Nesse sentido, comprehende-se que entender a sociedade digital de maneira crítica é perceber a forma como a tecnologia influencia no desempenho cognitivo pessoal do indivíduo, no comportamento mediante as suas relações com o outro e com o ambiente em que vive.

Considerando os argumentos desenvolvidos, é importante ressaltar que a formação docente, além de promover competências técnicas, ensinando o professor a manipular as ferramentas digitais como plataformas, aplicativos, dentre outros recursos, desenvolva em sua prática pedagógica um letramento crítico sobre o uso das tecnologias no seu dia a dia em sala de aula, ou seja, aprender a analisar, interpretar e questionar criticamente os significados atribuídos às tecnologias. Esse letramento vai ajudar o professor a deixar de ser apenas um usuário, e ele vai passar a ser um sujeito crítico, reflexivo e consciente dentro da sociedade digital.

Pois, nem toda tecnologia serve a educação de forma democrática, ou seja, nem toda tecnologia promove uma educação participativa, crítica e inclusiva, pois, na maioria das vezes, a tecnologia reforça o controle social, a desigualdade e a lógica do mercado.

Sendo assim, entende-se que, o professor pode e deve fazer uso das tecnologias digitais, desde de que usadas com intencionalidade pedagógica crítica.

## REFERÊNCIAS

FEENBERG, Andrew. *Transformar a tecnologia: uma crítica à democracia na era tecnológica*. Tradução de Alessandro Zir. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. A. de; ALMEIDA, Patrícia C. A. de. **Cap. II – A trajetória das políticas em formação de professores e professoras (p.45-78)** In: **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019. Disponível em: [https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro\\_ProfessoresDoBrasil.pdf](https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf). Acesso em: 20 jan. 2025.

HAN, Byung-Chul. **No enxame:** perspectivas do digital. Trad. Lucas Machado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HAN, Byung-Chul. *Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. Petrópolis: Vozes, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista. 6<sup>a</sup>. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p.57-109.

SILVA, Kátia A. Curado P. C.; LIMONTA, Sandra V. Formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia. In: (Orgs.). **Formação de professores na perspectiva crítica:** resistência e utopia. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

TANURI, Leonor Maria Tanuri. **História da formação de professores.** Universidade Estadual de São Paulo: Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14. Acesso em: 20 jan. 2025.

TÜRCKE, Christoph. **Excitação: filosofia da sensibilidade.** Petrópolis: Vozes, 2019.

**Capítulo 4**

**A COMPREENSÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA DA  
REDE PÚBLICA DE ENSINO DA PARAÍBA, ACERCA DA  
RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA**

*Ulysses Borges de Gouveia*

# A COMPREENSÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DA PARAÍBA, ACERCA DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

***Ulysses Borges de Gouveia***

*Graduado em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB,  
ulyssesgouveia1@gmail.com*

## **RESUMO**

O presente estudo desenvolveu-se com o propósito de investigar a relação entre teoria e prática na formação docente, especificamente no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Paraíba, com foco em professores egressos da instituição, que estão inseridos na Rede Pública de Ensino, no município de João Pessoa-PB. A pesquisa desenvolveu-se em uma perspectiva qualitativa, tendo como caminho teórico-metodológico a dialética materialista em Marx, Vigotsky, e Gramsci. A metodologia de análise do material empírico baseou-se no processo hermenêutico-crítico em Gamboa. As contradições presentes entre os conteúdos teóricos e as experiências práticas dos docentes, constituíram o principal foco da pesquisa, com essa relação sendo analisada enquanto práxis laboral e existencial docente. A dicotomia entre teoria e prática, historicamente presente no contexto educacional brasileiro, é fruto de uma sociedade dividida em classes, onde as escolas possuem diferentes objetivos de educação, mas que normalmente não estão voltadas para a formação do cidadão crítico. Através das pesquisas e análise dos depoimentos, foi identificado que muitos professores acreditam que a teoria se sobrepõe à prática, resultando em uma desconexão entre os conhecimentos adquiridos na universidade e as exigências do cotidiano escolar; sendo possível também identificar que o curso ainda é muito voltado para a formação de geógrafos, e pouco para a formação de docentes, embora se trate de um curso de licenciatura. A pesquisa sugere que a construção de uma escola transformadora, exige uma reformulação da relação entre teoria e prática, superando a educação com bases ideológicas das classes dominantes, e por vezes utópica, e possibilitando a transformação tanto da realidade escolar, dos sujeitos que compõem a escola, quanto da sociedade.

**Palavras-chave:** Geografia. Educação. Teoria. Prática. Práxis.

## **ABSTRACT**

This study aimed to investigate the relationship between theory and practice in teacher training, specifically in the Geography undergraduate program at the Federal University of Paraíba, focusing on graduates of the institution who are working in the public education system in the municipality of João Pessoa, Paraíba. The research was developed from a qualitative perspective, using the materialist dialectic of Marx, Vygotsky, and Gramsci as its theoretical and methodological framework. The methodology for analyzing the empirical material was based on the hermeneutic-critical process as described by Gamboa. The contradictions present between the theoretical content and the practical experiences of the teachers constituted the main focus of the research, with this relationship being analyzed as both labor and existential praxis for teachers. The dichotomy between theory and practice, historically present in the Brazilian educational context, is a result of a class-divided society where schools have different educational objectives, but are not usually geared towards the formation of critical citizens. Through research and analysis of testimonies, it was identified that many teachers believe that theory overrides practice, resulting in a disconnect between the knowledge acquired at university and the demands of daily school life; it was also possible to identify that the course is still very focused on training geographers, and less on training teachers, even though it is a teaching degree program. The research suggests that building a transformative school requires a reformulation of the relationship between theory and practice, overcoming education based on the ideologies of the dominant classes, and sometimes utopian, and enabling the transformation of both the school reality, the individuals who make up the school, and society.

**Keywords:** Geography. Education. Theory. Practice. Praxis.

## **INTRODUÇÃO**

A relação entre teoria e prática no contexto educacional não é um tema recente. Essa complexa relação já foi objeto de diversos estudos acadêmicos, como artigos, livros e teses, e, ainda assim, continua sendo um tema extremamente atual, considerado um dos principais desafios epistemológicos da educação. Essa afirmação não causa surpresa, considerando a complexidade do processo educacional, que vai muito além da relação entre professor e aluno. Esse processo envolve múltiplos interesses, especificidades e possui dinamismo próprio.

O caminho metodológico utilizado nessa pesquisa foi o materialismo histórico e dialético, através da abordagem dialética, em que a categoria de análise considerada central é o trabalho. Em uma sociedade capitalista, o trabalho adquire uma importância

essencial e objetiva, inclusive como forma de organização social. Concomitantemente, constitui-se como fonte de exploração, resultando em um processo de alienação dos trabalhadores.

Dessa maneira, o objetivo desta pesquisa, que resultou no presente artigo, foi compreender inicialmente como o professor egresso do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), analisa seu processo de formação universitária, especialmente no que se refere à relação entre teoria e prática na educação. Outro objetivo, igualmente relevante, foi refletir acerca das relações entre teoria e prática desenvolvidas em sua atuação docente nas escolas da rede pública de João Pessoa-PB.

Em termos de procedimentos metodológicos, a pesquisa desenvolveu-se da seguinte maneira: inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica com o objetivo de fundamentar teoricamente o estudo, abrangendo autores da área da Educação e da Geografia. As obras consultadas concentraram-se principalmente em autores relacionados ao materialismo histórico e dialético e à geografia crítica. Em uma segunda etapa, foram conduzidas quatro entrevistas semiestruturadas por meio da plataforma Google Meet, adaptadas à rotina e à disponibilidade dos participantes. Todos os entrevistados são professores egressos do Curso de Licenciatura em Geografia da UFPB e encontram-se em atividade em escolas da rede pública de ensino de João Pessoa-PB.

Todo o processo de entrevista foi conduzido garantindo o anonimato dos participantes, sendo os professores identificados pela letra “P” seguida de um número atribuído aleatoriamente (ex.: P1). Todos os entrevistados assinaram e enviaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e as entrevistas foram gravadas mediante consentimento, para posterior transcrição e análise.

A metodologia utilizada para análise do material empírico que fundamenta o presente artigo foi o processo hermenêutico-crítico, que inclui uma reflexão sobre as contradições, desafios e conflitos presentes no processo de formação universitária em cursos de licenciatura, bem como em sua prática docente.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A educação no Brasil é tema abordado por diversos autores, que geralmente iniciam uma análise mais detalhada a partir do período republicano, visto que, anteriormente, a educação estava restrita a uma minoria da sociedade, a burguesia. A

maior parte da população — indígenas, escravos, mulheres e, inclusive, os europeus pobres que migraram para o Brasil em busca de melhores oportunidades — não tinha acesso à escola.

Um dos principais colégios no início do período republicano brasileiro foi o Colégio Pedro II, fundado em 1837 na cidade do Rio de Janeiro-RJ, sendo o primeiro colégio oficial de instrução secundária do Brasil. Nesse colégio, que evidentemente era uma referência na época, já constava entre as disciplinas o ensino de Geografia.

A presença do ensino de Geografia na distribuição das disciplinas que compõem a estrutura curricular do Colégio Pedro II é extremamente importante, na medida em que essa escola foi fundada tendo em vista a definição de um padrão do e para o ensino secundário em todo o país. (VLACH, 1988, p. 206).

Ao longo da história da educação brasileira, governantes e a sociedade em geral sempre destacaram a importância da educação e do professor, embora, frequentemente, essa valorização tenha permanecido no âmbito do discurso. É fato que a elite, geralmente com ligações políticas, sempre esteve ciente da relevância da escola e, direta ou indiretamente, agiu e continua agindo com o intuito de moldá-la e adequá-la aos seus interesses.

Conforme destacado por Manacorda (1990, p. 183), Gramsci enfatizou não somente a importância da atividade educativa, mas também seu caráter classista e dualista, com uma escola elementar e profissional destinada à maior parte da população, cujo objetivo máximo era “qualificar” a mão de obra; e, por outro lado, uma escola clássica e humanística para as classes dirigentes.

Atualmente, embora haja algumas conquistas por parte dos profissionais da educação, o exercício da atividade docente ainda não é valorizado financeiramente como deveria, especialmente quando comparado a outras profissões de nível superior, sendo, por vezes, menosprezada por parcela da sociedade. Os cursos de licenciatura, de modo geral, apresentam elevada taxa de evasão, o que constitui motivo de preocupação, inclusive, para o Governo Federal, que atualmente desenvolve programas com o objetivo de reverter esse cenário, como o Pé-de-Meia Licenciaturas, promovido pelo Ministério da Educação (MEC).

Além de aspectos gerais sobre o processo formativo dos docentes na instituição, destaca-se que os entrevistados se formaram em épocas distintas e, portanto, vivenciam experiências diversas, inclusive no que se refere à estrutura curricular do curso. Um dos

aspectos fundamentais da pesquisa foi analisar como ocorreu, na visão dos professores, a articulação entre os temas geográficos e aqueles vinculados diretamente ao ensino, bem como aspectos propriamente pedagógicos, relação importante, conforme destaca Vesentini (1992, p. 19): “Malgrado a maior parte das obras que analisam a história da geografia, que persistem em ignorar o ensino, pensamos que foi pelo seu papel social no sistema escolar que a geografia moderna teve sua função de pesquisa legitimada”.

Quando questionados sobre os autores que consideraram relevantes em seu processo formativo — especialmente aqueles da área educacional, e não propriamente geógrafos — os entrevistados demonstraram certa dificuldade em mencioná-los, sendo Paulo Freire a resposta mais recorrente, e, em alguns casos, a única. Indubitavelmente, Paulo Freire é uma importante referência para a educação, não apenas no Brasil, mas também em âmbito internacional. Ainda assim, causa certa surpresa o fato de que alguns entrevistados não conseguiram mencionar outros autores.

O professor P4, por exemplo, demonstrou dificuldade em mencionar autores que tenham influenciado sua formação enquanto docente, ressaltando que, ao longo do curso, leu diversos artigos e capítulos de livros, mas que, especialmente em relação a autores dedicados às questões educacionais, não conseguia se recordar de nenhum.

Os meus professores da época eram muito marxistas, especialmente os da parte de humanas, da Geografia mesmo, sim, porque gostando ou não existia essa divisão entre física e humana, não sei como é hoje, mas na época era bem claro. Mas os da educação também tinham essa linha, as vezes era até chato, não lembro especificamente de autores, se falar que lembro estou mentindo, sou péssimo para lembrar nomes.

Mas para falar bem a verdade, o curso era muito mais voltado para prática, pelo menos essa é minha impressão, muita prática, me marcou mais que a teoria. Isso era uma opinião meio que geral da turma, e quando entrava muito na teoria, muita leitura o povo até reclamava. (P4)

Um dos aspectos interessantes foi ouvir a opinião do professor P3, uma vez que concluiu o curso na UFPB há mais de duas décadas. Seu relato possibilita analisar algumas mudanças ocorridas no curso ao longo dos anos. Certamente houve alterações na estrutura curricular nesse período; no entanto, o entrevistado também considerou que sua “base educacional”, à época, era insuficiente.

Eu tinha umas cinco cadeiras, eu acho, de teoria da educação, eu acho que era, mas, assim, é o que eu tô dizendo, a minha memória pode estar me traindo, mas eram pouquíssimas, o curso não era teórico na área de educação, não, era teórico na área de Geografia.

Paulo Freire toda a vida falou. Falou, Paulo Freire, Vigotski, falava, falava em Piaget, se falava mais em Piaget até do que Paulo Freire. Porque, praticamente, o Paulo Freire bebeu muito na fonte do Piaget, né? Isso falava muito em Piaget e Paulo Freire, mas somente nessas quatro ou cinco cadeiras como eu disse, e olha lá. (P3)

A constante relação entre teoria e prática — que, conforme destacado anteriormente, não se limita à formação de professores — ganha especial relevância quando a ciência em questão é a Geografia, justamente por se tratar de uma área cujo principal objeto de estudo é o espaço geográfico, no qual se estabelecem as relações humanas. No entanto, essa relação entre teoria e prática é, muitas vezes, marcada por certa contradição, ou até mesmo disputa, existindo, por vezes, uma “tensão dialética entre dois polos que se unem e se relacionam entre si”, formando um processo que “se estabelece como unidade de contrários” (GAMBOA, 2010, p. 5).

Os professores entrevistados demonstraram certa dificuldade em mencionar autores que influenciaram ou fundamentaram sua formação na UFPB, por diversos motivos — entre eles, o tempo decorrido desde a conclusão do curso e a atual rotina de trabalho, que dificulta momentos de reflexão. Entretanto, os depoimentos evidenciam que tanto a formação na instituição quanto o exercício atual da docência foram marcados pela busca de uma análise crítica da sociedade e das relações sociais, sendo mencionados, por exemplo, autores marxistas e geógrafos vinculados à geografia crítica.

De modo geral, segundo os entrevistados o curso apresenta um bom equilíbrio entre teoria e prática, especialmente em razão dos estágios e dos programas de extensão que reforçaram a aplicação prática. Contudo, no que se refere aos autores da área da educação, seu conhecimento revelou-se limitado, levando-os a concluir o curso sentindo-se mais preparados para atuar como geógrafos do que como professores.

O embasamento teórico obtido na universidade é, inquestionavelmente, importante para a prática que será efetivada nas escolas, mas compreender de que maneira essa teoria foi alicerçada e fundamentada, bem como em quais princípios metodológicos, educacionais e sociais ela se baseia, é tão relevante quanto a própria teoria.

Os modelos de educação aplicados no Brasil, há algumas décadas, seguem uma tendência mundial de certa “padronização” da educação, buscando aplicar iniciativas ou princípios adotados em outros países e considerados “modelos”, mesmo quando esses se referem a contextos sociais completamente diferentes. Na realidade, conforme menciona

SAVIANI (2009, p. 10), trata-se de “mecanismos de recomposição da hegemonia da classe dominante”. O autor acrescenta ainda que “[...] os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada” (SAVIANI, 2009, p. 28).

As reformas educacionais costumam ser divulgadas como necessárias e altamente eficazes para a evolução do sistema educacional brasileiro, com o objetivo de proporcionar aos alunos um ensino de qualidade, moderno e adequado à realidade da sociedade contemporânea. Entretanto, a realidade demonstra outro propósito: “Nos últimos anos, as reformas da educação brasileira retomam um caráter neoliberal bem evidente, privilegiando nas políticas recentes os interesses de empresas e corporações privadas” (ASSIS; LIRA; MONTEIRO, 2022, p. 36).

No ensino de Geografia, existem conteúdos que representam um grande desafio para os professores, diante do objetivo de aproximar-los e relacioná-los à vivência dos alunos. Em alguns casos, a melhor opção é utilizar outros métodos didáticos, como imagens e vídeos. Por outro lado, entre as diversas disciplinas existentes no Ensino Fundamental e Médio, a Geografia certamente é uma das que apresentam melhores condições para essa relação. Nesse processo, a atuação do professor é fundamental para que seja realizada com eficiência e intencionalidade.

Ensinar é uma tarefa desafiadora. Para o materialismo histórico e dialético, a educação é uma ação humana consciente, orientada por objetivos previamente estabelecidos. No ensino de Geografia, o desafio atual consiste em compreender o espaço geográfico como produto das relações sociais, promovendo uma construção crítica da análise espacial. Para tanto, faz-se necessário desenvolver o raciocínio geográfico nos alunos, o que não é uma tarefa simples:

Os verdadeiros raciocínios geográficos são bem mais difíceis do que se pensa habitualmente na comunidade científica e eles exigem, para serem desenvolvidos, verdadeiros especialistas da análise espacial. Está aí o que devem ser hoje os geógrafos e sua função social e científica, saber pensar o espaço terrestre [...] (LACOSTE, 1989, p. 214).

A definição da Geografia como ciência que estuda a Terra, ou como ciência que investiga as relações entre a sociedade e o meio, certamente não está errada, mas é extremamente simplista e não representa grande parte dos estudos realizados por essa ciência. No estudo do espaço geográfico, em um contexto de comunicações dinâmicas e mundo globalizado, as análises geopolíticas estão em evidência, mas não se limitam a elas.

As relações de poder entre os diferentes grupos, em distintas escalas, também ganham relevância e devem ser trabalhadas pelos professores.

A Pedagogia, do mesmo modo que outras ciências práticas como a ética e a política, realiza atividades envolvendo relações entre pessoas e grupos sociais, de modo que carrega consigo uma intencionalidade voltada para finalidades formativas, implicando um comprometimento moral de seus agentes. (LIBÂNEO, 2020, p. 93).

No contexto da rede pública de ensino, o professor — com a experiência adquirida ao longo dos anos por meio da efetiva práxis docente — costuma desenvolver estratégias e metodologias diversificadas para ensinar com propósito e intencionalidade. Esse aspecto é especialmente relevante quando se trata do ensino de Geografia e da análise das relações sociais em suas diferentes estruturas, considerando o papel do professor como formador de opiniões.

Para nós, os aspectos contraditórios do mundo contemporâneo, no qual coexistem profundos avanços e conquistas, bem como agudas e crescentes desigualdades e perseguições, demandam um professor politicamente comprometido, um professor empenhado no aperfeiçoamento de sua prática, um profissional capaz de exercer a crítica do existente, função de todo e qualquer intelectual. (MACEDO; MOREIRA, 2001, p. 121)

Os professores entrevistados, destacaram a evidente evolução do curso no aspecto pedagógico, com maior ênfase na formação voltada à licenciatura, após as alterações na estrutura curricular do curso, ocorridas no ano de 2016. Tal percepção, fundamenta-se na observação aos discentes que recebem regularmente nas escolas para a realização de atividades de estágio supervisionado, ou de outros projetos em que eles estão envolvidos, e que possibilitam atividades práticas nas escolas.

O professor P2, destaca ser bastante evidente que os discentes atuais do curso de Geografia — os quais recebe regularmente nas escolas em que atua — demonstram possuir um conhecimento mais aprofundado do que aquele que ele próprio detinha ao concluir sua graduação, especialmente no que se refere às teorias da educação.

Os alunos que recebo hoje na escola, acho que possuem um conhecimento melhor que o meu quando terminei o curso, nessa questão da educação sabe? Fica bem evidente a mudança nisso aí. No meu tempo, se falava em Paulo Freire e Piaget, um pouco de Vigotsky, mas era, como eu disse a você, era pouquíssimo disso aí, e certamente fez falta na minha prática em sala de aula depois. (P2)

O professor, no exercício de sua profissão, não possui apenas objetivos pedagógicos — embora estes sejam evidentes e importantes —, mas também objetivos culturais, sociais e políticos. Nesse sentido, “estabelece-se nesse tipo de trabalho uma intencionalidade” (MELO NETO, 2004, p. 76). Essa relação entre as diferentes intencionalidades e os múltiplos objetivos do professor é destacada por Saviani:

Insisto nesse ponto porque, em geral, há a tendência a desvincular os conteúdos específicos de cada disciplina das finalidades sociais mais amplas. Então, ou se pensa que os conteúdos valem por si mesmos sem necessidade de referi-los à prática social em que se inserem, ou se acredita que os conteúdos específicos não têm importância, colocando-se todo o peso na luta política mais ampla. Com isso dissolve-se a especificidade da contribuição pedagógica, anulando-se, em consequência, a sua importância política. (SAVIANI, 2009, p. 72)

O exercício da docência em Geografia demanda um contínuo processo de reconstrução identitária e de reflexão crítica acerca dos saberes e práticas que se almeja transmitir. Nesse contexto, torna-se imprescindível explicitar não somente a concepção de Geografia, mas, sobretudo, a concepção de ensino adotada, uma vez que essa definição orienta os desafios que permeiam as relações pedagógicas, a prática didática e as metodologias de ensino. Entre esses desafios, destacam-se as expectativas dos licenciandos em formação para a atuação na Educação Básica; a resistência frente às políticas de desmonte da educação que, apesar da vigência de regimes democráticos, ainda se manifestam como expressões de um projeto neoliberal presente nas diretrizes do Ministério da Educação; e a resistência de parte dos(as) docentes da Educação Básica e do Ensino Superior, bem como de gestores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as), diante das propostas de mudanças no campo educacional.

No âmbito das práticas escolares, frequentemente observa-se rejeição aos processos de memorização, repetição e mecanização, os quais são muitas vezes vistos de forma negativa, inclusive destacados pelos professores ainda no ambiente universitário, para que os futuros docentes evitem esse modelo de ensino. No entanto, com um modelo de ensino fundamentado quase que exclusivamente em conteúdos factuais, na criticidade e na reflexão, corre-se o risco de negligenciar aspectos importantes no processo de ensino e aprendizagem. Analisando sob a perspectiva da Geografia, existem conteúdos que permanecem relacionados a conhecimentos memorizáveis e à repetição de práticas que desenvolvem habilidades específicas, fato que ressalta a importância de uma didática docente eficiente.

A Geografia, conforme os currículos educacionais vigentes, tem entre suas principais finalidades possibilitar a compreensão do mundo, suas dinâmicas transformações e as representações sociais nele existentes, geralmente marcadas por intensas desigualdades, especialmente em países subdesenvolvidos. O desenvolvimento do pensamento crítico acerca das relações e fenômenos presentes no espaço geográfico constitui, igualmente, um dos objetivos centrais dessa área do conhecimento. Diante disso, faz-se necessário o uso de métodos e técnicas de ensino que favoreçam a aprendizagem dos conteúdos geográficos, articulados a um planejamento pedagógico eficaz, conforme destaca Libâneo:

O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação (LIBÂNEO, 2018, p. 221).

A Geografia possui potencial para contribuir significativamente na formação de cidadãos críticos e atuantes, capazes de refletir sobre a realidade em que vivem, bem como sobre as desigualdades sociais e as relações de poder que estruturam a sociedade. É justamente por esse motivo que, nas diversas reformas educacionais promovidas pelo governo, observa-se uma tentativa de reduzir não apenas a relevância das ciências humanas, mas também sua carga horária nos currículos escolares. O Estado, ao representar e defender os interesses das classes dominantes, reconhece a importância da educação e seu potencial transformador, conforme destaca Seabra:

Ao contrário do conhecimento vulgar não justificado, o saber científico proporciona ao homem o desenvolvimento de maiores poderes diante dos fenômenos naturais, sociais e econômicos e, portanto, diante do mundo. Dessa maneira a insegurança, a impotência e a subserviência frente aos homens e do mundo dão lugar, àquele que adquire o conhecimento científico, ao sentimento de poder, autoconfiança e liberdade. É essa compreensão crítica do mundo, que torna o ser humano ativo e determinante, transformando-o em sujeito da situação, e não seu objeto. (SEABRA, 1997, p. 13)

Diversos métodos, recursos e técnicas de ensino são empregados pelos docentes, definidos em seus planejamentos e articulados ao conteúdo a ser trabalhado, conforme os objetivos pedagógicos estabelecidos. A análise posterior dos resultados não se limita a critérios estritamente quantitativos. Tanto a didática adotada quanto os instrumentos

avaliativos costumam apresentar flexibilidade, sendo estruturados com base nas características específicas dos alunos, conforme aponta o professor P1:

A maneira como você vai trabalhar o conteúdo, depende muito da turma, se for para uma turma do EJA por exemplo é completamente diferente, eu utilizo muito do recurso audiovisual.

Audiovisual e fotografias e exemplos da paisagem, além de exemplos cotidianos a partir do que eles me relatam. Então, eu pego muito relato do estudante, das experiências pessoais, para que aquela experiência pessoal seja ressignificada, que ele tenha uma perspectiva espacial do que ele está vivendo, do ambiente que ele está inserido. (P1)

Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, o conceito de aprendizagem significativa, originalmente desenvolvido por Ausubel, assume um sentido diferenciado — ou, no mínimo, ampliado —, pois se vincula à ideia de uma educação crítica, histórica e transformadora. Nessa perspectiva, a aprendizagem significativa é aquela que possibilita ao aluno apropriar-se do conhecimento científico acumulado pela humanidade, compreendendo sua historicidade e contradições, a fim de agir de maneira crítica sobre a realidade.

Para a geografia crítica, o aprendizado valoriza muito mais do que a simples memorização de fatos ou a descrição de lugares: exige uma análise crítica das relações socioespaciais e, especialmente, de suas contradições. Trata-se de um conhecimento geográfico historicamente situado, que considera a dinamicidade dos espaços e as relações de poder que os estruturam. Os professores entrevistados, embora tenham demonstrado certa dificuldade em identificar as teorias pedagógicas com as quais se alinham — sobretudo no campo educacional —, evidenciaram, por outro lado, uma aproximação com os pressupostos da geografia crítica.

A geografia crítica propõe uma ruptura com as abordagens tradicionais e descriptivas, as quais, no âmbito das relações sociais, buscaram por muito tempo uma suposta neutralidade — postura que tende a manter a hegemonia das classes dominantes e a evitar o enfrentamento dos conflitos de classe, contribuindo, assim, para a manutenção ou ampliação das desigualdades sociais. Essa vertente exige, no ensino, uma prática voltada para a compreensão das contradições sociais, não apenas como um exercício teórico, mas com o objetivo de enfrentá-las, por meio de uma análise ampla e crítica do espaço geográfico, conforme destacado por Santos:

Então, o espaço geográfico é estudado como se ele não fosse o resultado de um processo onde o homem, a produção e o tempo exercem o papel

essencial. Assim o espaço do homem deveria ser aviltado para dar impressão de que, no ato de produzir, os homens se confrontam com um espaço parcelado, desumanizado, reificado. (SANTOS, 2021, p. 114).

A didática utilizada no ensino de Geografia deve considerar a grande heterogeneidade presente nas turmas, seja em relação aos conhecimentos prévios, à faixa etária ou aos contextos sociais dos alunos. Nessas circunstâncias, o avanço do conteúdo conforme previsto no planejamento nem sempre é possível, especialmente diante da limitação do número de aulas semanais destinadas à Geografia. Os professores entrevistados destacaram essa dificuldade e relataram que, diante dessa realidade, priorizam a qualidade da aprendizagem, buscando garantir a assimilação efetiva dos conteúdos pelos alunos, em vez de simplesmente “cumprir” o planejamento inicial. Essa postura foi evidenciada, por exemplo, no relato do professor P3:

Não adianta eu chegar num ciclo 6, por exemplo, da educação de jovens e adultos, que seria o terceiro ano ali, e eu começar a falar de sistemas agrícolas, por exemplo, se o aluno não entende a questão do acesso à terra, ou se ele não entende o que é uma produção agrícola. Então, às vezes, a gente precisa retomar conceitos, né? A gente precisa voltar atrás para que esse processo seja melhor. Eu conheço aquilo que é estabelecido pela BNCC, pelo currículo do Estado, mas eu avanço conforme a turma me indica que posso fazer. (P3)

Os métodos e técnicas de ensino utilizados pelos professores de Geografia, com o objetivo de otimizar o processo de aprendizagem, diferem, em muitos casos, daqueles adotados em outras disciplinas. Isso porque, além de estarem pautados nos conteúdos específicos da área, apresentam como característica marcante a interdisciplinaridade e a possibilidade de aproximação entre o conteúdo e a realidade vivenciada pelos alunos, favorecendo a compreensão do espaço geográfico. Essa perspectiva é especialmente significativa no contexto da escola pública, cujos alunos, em sua maioria, pertencem às classes sociais mais desfavorecidas. Nesse cenário, é inegável a contribuição do ensino para o desenvolvimento de uma análise crítica por parte dos estudantes — não apenas de sua realidade imediata, mas da sociedade de forma mais ampla.

A educação, certamente, possui um caráter transformador, que possibilita a redução das desigualdades e a interrupção dos ciclos de pobreza e desinformação que se perpetuaram ao longo de gerações. Mesmo em uma sociedade historicamente dividida em classes, é fundamental que essas divisões não sejam tão marcantes e carregadas de tamanha desigualdade. O ensino de Geografia deve cumprir sua função, que não se

restringe ao ambiente escolar: o espaço geográfico não está limitado aos muros da escola. Existem diferentes escalas a serem trabalhadas e, portanto, sua função há muito deixou de ser apenas observar, descrever ou quantificar determinado “fenômeno”. Os professores entrevistados, mesmo diante dos inúmeros desafios enfrentados em sua rotina escolar, demonstraram perseverança e plena compreensão não apenas de sua importância no processo de ensino, mas, sobretudo, do papel essencial da educação na vida dos alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A necessidade de compreender a relação entre teoria e prática não é exclusividade dos cursos de licenciatura; trata-se de uma questão recorrente — e, ao mesmo tempo, complexa — em diversas áreas do conhecimento. No âmbito universitário, busca-se constantemente um equilíbrio nesse processo, de modo a garantir uma formação mais sólida ao futuro profissional. É fundamental, portanto, que a teoria — embora costume receber maior ênfase na universidade — não se sobreponha completamente à prática, mas que ambas se articulem de forma complementar.

A pesquisa indicou que os conhecimentos teóricos adquiridos na universidade estão mais vinculados a autores da Geografia do que propriamente a autores da área de Pedagogia; assim, o curso ainda tende a sobrepor os conhecimentos geográficos aos pedagógicos. Por outro lado, constatou-se que as mudanças curriculares promovidas pela implementação do novo Projeto Pedagógico do Curso (PPC), em 2016, que oficializou a separação entre licenciatura e bacharelado, possibilitaram uma ampliação dos conhecimentos pedagógicos.

A partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético e da geografia crítica, ficou evidenciado que um dos principais objetivos dos professores, além do domínio dos conhecimentos geográficos, é incentivar e proporcionar aos alunos o desenvolvimento da análise reflexiva e crítica, visando a melhor compreensão e o questionamento do mundo contemporâneo.

Portanto, é fundamental o ensino de Geografia comprometido com uma perspectiva crítica, em que mais do que repassar conteúdos prontos, o professor e o aluno devem assumir uma postura ativa, compreendendo o espaço geográfico como uma construção social marcada por contradições. Nesse sentido, o processo educativo

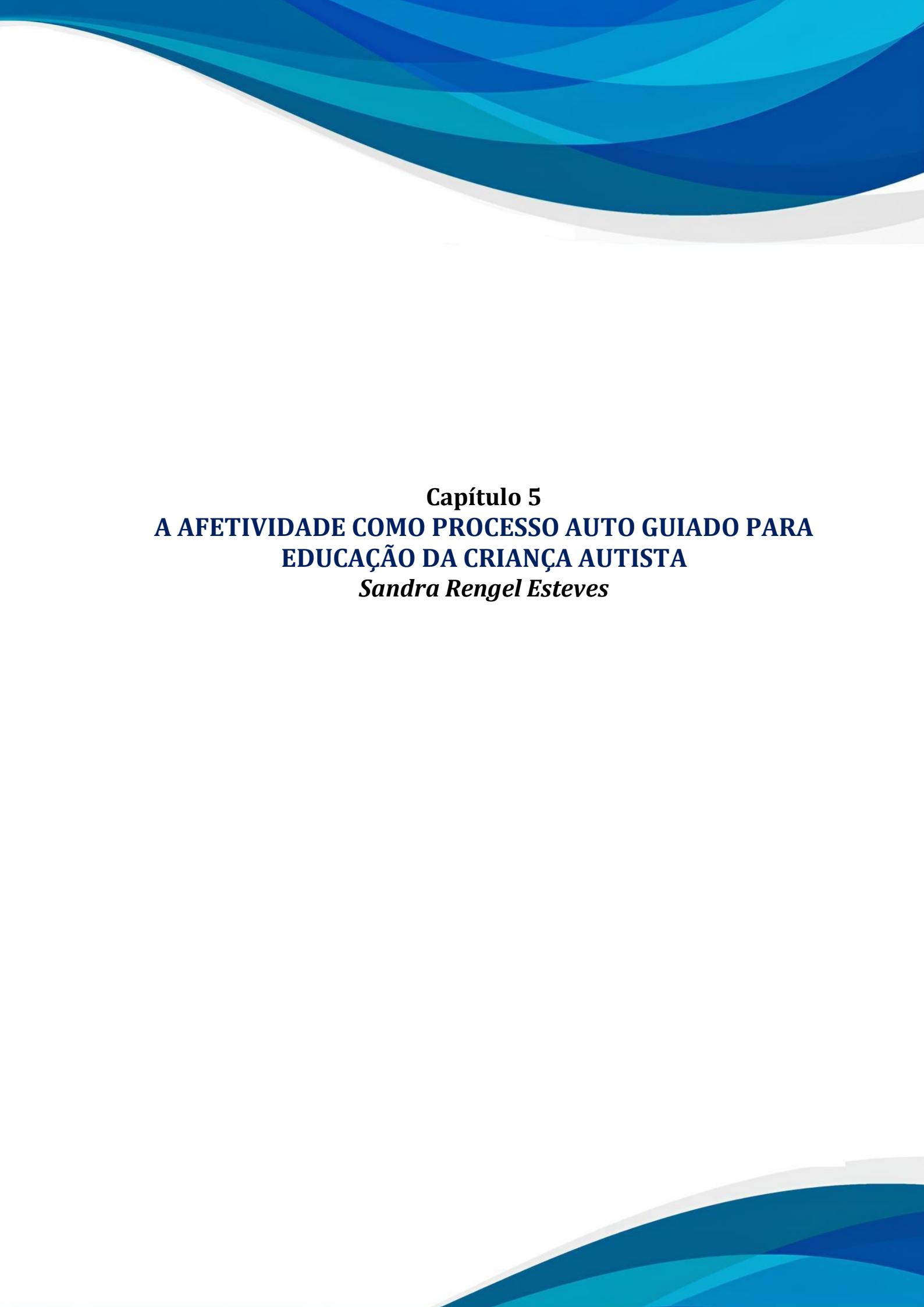
ultrapassa os limites da mera instrução e se torna um instrumento de formação cidadã, contribuindo para que os estudantes desenvolvam a capacidade de interpretar e intervir na realidade. A escola, ao favorecer o pensamento crítico e o exercício da reflexão, assume um papel decisivo na construção de sujeitos capazes de compreender o mundo em que vivem e de participar ativamente na transformação das estruturas sociais que o compõem.

## **REFERÊNCIAS**

- ASSIS, L. F.; LIRA, R. C. S.; MONTEIRO, M. C. G. BNC-Formação: o realinhamento às políticas neoliberais de influência norte-americana na formação de professores no Brasil. In: ASSIS, L. F.; ALBUQUERQUE, M. A. M.; MORAIS, N. R. (orgs.). **Formação de professores de geografia na Paraíba: avanços e resistências na reforma curricular**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. p. 32–59.
- GAMBOA, S. S. **Teoria e prática: diversas abordagens epistemológicas**. Anais. V Colóquio de Epistemologia da Educação Física, Maceió, AL, 2010.
- LACOSTE, Yves. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1989.
- LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectiva**. São Paulo: Cortez, 2020. p. 59–97.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018
- MACEDO, Elizabeth; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: CAMEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 117–145.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Tradução de William Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- MELO NETO, José Francisco de. **Extensão universitária, autogestão e educação popular**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2004.
- SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2021.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- SEABRA, Giovanni. **Fundamentos e perspectivas da Geografia**. João Pessoa: Editora Universitária, 1997.

VESENTINI, José William. **Para uma geografia crítica na escola.** São Paulo: Ática, 1992.

VLACH, Vânia Rubia Farias. **A propósito do ensino de Geografia: em questão, o nacionalismo patriótico.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 1988.



**Capítulo 5**  
**A AFETIVIDADE COMO PROCESSO AUTO GUIADO PARA**  
**EDUCAÇÃO DA CRIANÇA AUTISTA**  
*Sandra Rengel Esteves*

# A AFETIVIDADE COMO PROCESSO AUTO GUIADO PARA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA AUTISTA

**Sandra Rengel Esteves**

*Mestranda em Educação da Ivy Enber Christian University,  
professorasandrarengel@gmail.com*

## **RESUMO**

A inclusão de todos os alunos no ambiente escolar é crucial para promover a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade. A presença de alunos com deficiência enriquece significativamente o cenário educacional, facilitando a troca de experiências e conhecimentos que contribuem para o desenvolvimento integral de todos os estudantes e educadores. Ademais, a inclusão fomenta a construção de uma sociedade mais justa e acolhedora, que valoriza as diferenças e reconhece a singularidade de cada indivíduo.

Diante da diversidade inerente às salas de aula, faz-se necessário adotar abordagens pedagógicas variadas para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência. A individualização do ensino, a utilização de materiais adaptados e o trabalho colaborativo são estratégias eficazes que podem impulsionar o desenvolvimento acadêmico e social desses estudantes. É fundamental salientar que cada aluno é único e merece ter suas particularidades respeitadas.

**Palavras-chave:** Inclusão, Diversidade, Trabalho, Ensino.

## **INTRODUÇÃO**

A inclusão de todos os alunos no ambiente escolar é de extrema importância para promover a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade. A presença de alunos com alguma deficiência enriquece o ambiente educacional, proporcionando trocas de experiências e aprendizados que contribuem para a formação integral de todos os estudantes e professores. Além disso, a inclusão promove a construção de uma sociedade justa e inclusiva, que valoriza as diferenças e reconhece a singularidade de cada indivíduo.

Diante da diversidade presente nas salas de aula, é necessário adotar diferentes abordagens pedagógicas para atender às necessidades dos alunos com deficiência. A individualização do ensino, o uso de materiais adaptados e o trabalho em equipe são estratégias que podem favorecer o desenvolvimento acadêmico e social desses estudantes. É importante ressaltar que cada aluno é único e merece ser respeitado em suas particularidades.

## **METODOLOGIA**

O processo metodológico envolveu, inicialmente, a definição clara dos descritores e palavras-chave pertinentes à investigação, orientando a busca por literatura especializada em bases de dados acadêmicas, periódicos científicos, livros e outros documentos de reconhecida credibilidade.

Procedeu-se à leitura crítica e à análise interpretativa das obras selecionadas, buscando identificar as principais correntes de pensamento, os conceitos centrais, as lacunas existentes e as convergências e divergências entre os autores.

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não se configurou apenas como um levantamento de informações, mas como um processo ativo de construção do conhecimento.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A inclusão de alunos com necessidades especiais no ambiente escolar é de extrema importância para promover a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade. A presença desses alunos enriquece o ambiente educacional, proporcionando trocas de experiências e aprendizados que contribuem para a formação integral de todos os estudantes. Além disso, a inclusão promove a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, que valoriza as diferenças e reconhece a singularidade de cada indivíduo (Gil, Gonçalves, 2018).

No entanto, os professores enfrentam diversos desafios ao lidar com a diversidade de alunos na sala de aula. A falta de preparo adequado, a sobrecarga de trabalho e a falta de recursos são apenas alguns dos obstáculos que dificultam o processo de ensino e aprendizagem. É essencial que os educadores recebam apoio e formação específica para

atender às necessidades dos alunos com deficiência, garantindo assim uma educação inclusiva e de qualidade para todos. Diante da diversidade presente nas salas de aula, é necessário adotar diferentes abordagens pedagógicas para atender às necessidades dos alunos com deficiência. A individualização do ensino, o uso de materiais adaptados e o trabalho em equipe são estratégias que podem favorecer o desenvolvimento acadêmico e social desses estudantes. É importante ressaltar que cada aluno é único e merece ser respeitado em suas particularidades (Kassar, Rebelo, 2018).

A legislação brasileira garante o direito à educação inclusiva para todos os alunos, assegurando a igualdade de oportunidades e o acesso à escola regular. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e o Plano Nacional de Educação (PNE) são marcos legais que orientam as políticas públicas voltadas para a promoção da educação especial no país.

No entanto, é essencial que essas leis sejam efetivamente implementadas e fiscalizadas para garantir seu cumprimento. A formação continuada dos profissionais da educação é essencial para lidar com a diversidade na sala de aula. Os professores precisam estar atualizados sobre as práticas pedagógicas inclusivas, as tecnologias assistivas disponíveis e as estratégias de avaliação adequadas para acompanhar o desenvolvimento dos alunos com deficiência. Investir na capacitação dos educadores é investir na qualidade da educação oferecida nas escolas (CASAGRANDE, MAINARDES, 2021).

As tecnologias assistivas desempenham um papel essencial no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência, auxiliando na superação das barreiras físicas, sensoriais ou cognitivas que possam limitar sua participação na escola. Softwares educacionais, equipamentos adaptados e recursos tecnológicos podem facilitar a comunicação, a mobilidade e o acesso ao conhecimento, promovendo assim uma educação mais inclusiva e acessível. Os benefícios da educação especial vão além do desenvolvimento individual dos alunos com necessidades especiais. A convivência com a diversidade estimula o respeito mútuo, a empatia e a solidariedade entre os estudantes, contribuindo para a construção de uma cultura inclusiva na escola. Além disso, a educação especial fortalece os vínculos familiares, promove a integração social e valoriza as potencialidades de cada indivíduo, enriquecendo assim toda a comunidade escolar.

A educação especial é um tema de vital importância no contexto educativo contemporâneo, pois visa garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou emocionais, tenham acesso a uma educação de qualidade.

e equitativa. A justificativa para a realização de um projeto voltado para a educação especial reside em vários aspectos fundamentais.

Primeiramente, a inclusão escolar é um direito assegurado por legislações nacionais e internacionais, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU. Essas normativas estabelecem que a educação deve ser inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, promovendo a participação plena e efetiva dos alunos com necessidades especiais na sociedade. No entanto, a implementação efetiva dessas diretrizes ainda enfrenta diversos desafios nas escolas regulares.

A realidade educacional demonstra que muitos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação ainda enfrentam barreiras significativas para sua inclusão e sucesso escolar. Entre essas barreiras, destacam-se a falta de infraestrutura adequada, a escassez de materiais pedagógicos adaptados, a insuficiência de formação específica para os professores e a carência de apoio especializado. Tais obstáculos comprometem não apenas o desempenho acadêmico desses alunos, mas também seu desenvolvimento social e emocional.

Além disso, a formação e capacitação dos profissionais da educação são cruciais para a efetivação de práticas inclusivas. A maioria dos cursos de formação de professores ainda carece de uma abordagem robusta sobre educação especial, o que resulta em profissionais despreparados para lidar com a diversidade nas salas de aula. Programas de capacitação contínua são, portanto, imprescindíveis para equipar os educadores com as habilidades e conhecimentos necessários para promover uma educação inclusiva e de qualidade.

Outro ponto relevante é a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas inovadoras e diferenciadas que possam atender às variadas necessidades dos alunos da educação especial. A criação de materiais didáticos adaptados e a adoção de metodologias de ensino que favoreçam a participação ativa e a inclusão desses alunos são medidas essenciais para assegurar seu sucesso acadêmico e inclusão social.

A participação ativa das famílias e da comunidade no processo educativo dos alunos com necessidades especiais também é um fator determinante para o sucesso da inclusão. A orientação e o apoio às famílias, bem como a sensibilização da comunidade

sobre a importância da inclusão escolar, são ações fundamentais para criar um ambiente educacional acolhedor e inclusivo.

A sustentabilidade das ações inclusivas requer políticas e práticas institucionais sólidas. É necessário formular recomendações e desenvolver parcerias com órgãos governamentais, ONGs e outras instituições para fortalecer a rede de apoio à educação especial. A implementação de políticas públicas que incentivem a inclusão escolar e garantam os recursos necessários para a sua efetivação é essencial para a consolidação de uma educação inclusiva.

Portanto, a justificativa para um projeto sobre educação especial está alicerçada na necessidade de garantir o direito à educação de qualidade para todos os alunos, superar as barreiras existentes, capacitar os profissionais da educação, desenvolver estratégias pedagógicas inovadoras, fomentar a participação das famílias e da comunidade, e promover políticas públicas que assegurem a sustentabilidade das práticas inclusivas. Esse projeto é não apenas uma resposta às demandas legais e sociais, mas também um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A Revolução Francesa teve um impacto significativo no surgimento da educação especial, uma vez que trouxe consigo a valorização dos direitos humanos e da igualdade de oportunidades para todos os cidadãos. Com a promulgação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1789, houve uma mudança de paradigma em relação à educação, levando à necessidade de atender também aqueles que apresentavam alguma deficiência. A partir desse momento histórico, começaram a surgir as primeiras escolas especiais dedicadas ao atendimento de crianças com deficiências físicas e intelectuais, visando garantir seu acesso à educação e desenvolvimento (NEVES, RAHME, FERREIRA, 2019).

No século XIX, com o avanço das discussões sobre educação inclusiva, foram criadas as primeiras escolas especiais voltadas especificamente para crianças com necessidades especiais. Essas instituições tinham como objetivo principal proporcionar um ambiente adequado para o desenvolvimento desses alunos, oferecendo suporte pedagógico e terapêutico personalizado. A partir desse período, a educação especial passou a ser reconhecida como uma área específica dentro do campo educacional, com profissionais especializados no atendimento às diferentes demandas apresentadas pelos alunos com deficiência (KASSAR, REBELO, RONDON, 2018).

A Conferência de Salamanca em 1994 foi um marco importante na história da educação especial, pois reforçou a importância da inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas regulares. Nesse evento internacional, ficou evidenciada a necessidade de promover práticas educacionais mais inclusivas e acessíveis a todos os estudantes, independentemente de suas diferenças. A partir desse momento, houve um movimento global em prol da educação inclusiva, buscando garantir o acesso de todos os alunos à educação de qualidade (NEVES, RAHME, FERREIRA, 2019).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 foi um marco legislativo importante para a consolidação da educação especial no Brasil. Essa legislação estabeleceu as diretrizes para o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Além disso, a LDB reforçou a importância da inclusão desses alunos nas classes regulares das escolas públicas e privadas, garantindo-lhes o direito à educação e ao desenvolvimento pleno (CIL, GONÇALVES, 2018).

O movimento mundial pela educação inclusiva tem sido essencial na luta pela garantia do acesso de todos os alunos à educação de qualidade. Esse movimento busca superar as barreiras que ainda existem em relação à inclusão escolar, promovendo práticas pedagógicas mais diversificadas e adaptadas às necessidades individuais dos estudantes. Através dessa abordagem inclusiva, é possível proporcionar um ambiente educacional mais acolhedor e igualitário para todos os alunos, contribuindo para o seu pleno desenvolvimento acadêmico e social (AOS NETO, É. G.; ÁVILA, T. R. R.; SALE, S. S.; AMORIM, S., 2018).

O trabalho em equipe é essencial na área da educação especial, envolvendo professores especializados, familiares dos alunos, profissionais da saúde e demais colaboradores. A interação entre esses diferentes agentes é essencial para garantir um atendimento integrado e eficaz aos estudantes com necessidades especiais. O trabalho conjunto permite identificar as demandas específicas de cada aluno e elaborar estratégias pedagógicas personalizadas que favoreçam seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (CASAGRANDE, MAINARDES, 2021).

Apesar dos avanços conquistados ao longo dos anos, a educação especial ainda enfrenta diversos desafios na atualidade. Um dos principais obstáculos é a falta de recursos adequados para atender às demandas crescentes por serviços educacionais especializados. Além disso, há resistência por parte de alguns setores da sociedade em

relação à inclusão escolar de alunos com deficiência ou outras necessidades especiais. Superar esses desafios requer um esforço conjunto das instituições educacionais, governamentais e da sociedade civil para garantir o pleno acesso à educação de qualidade para todos os estudantes (VIEIRA, 2017).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é um marco importante na legislação brasileira sobre educação especial, pois estabelece essa modalidade de ensino como destinada a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A LDB reforça a necessidade de garantir o acesso e a permanência desses alunos na escola regular, promovendo sua inclusão e garantindo o direito à educação de qualidade para todos. Além disso, a LDB destaca a importância do atendimento educacional especializado para atender às necessidades específicas desses estudantes, visando seu pleno desenvolvimento acadêmico e social (BEZERRA, 2020).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva complementa a LDB ao reafirmar o direito à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, entre outras. Essa política busca promover uma cultura inclusiva nas escolas, valorizando a diversidade e combatendo qualquer forma de discriminação. Ao reconhecer a educação como um direito essencial de todos os cidadãos, essa política visa garantir que os alunos com necessidades especiais sejam acolhidos e tenham suas potencialidades desenvolvidas em um ambiente educacional inclusivo (PLETSCH, 2020).

O Decreto nº 7.611/2011 é outra peça essencial da legislação brasileira sobre educação especial, pois dispõe sobre o atendimento educacional especializado e a acessibilidade nas escolas públicas e privadas. Esse decreto estabelece diretrizes claras para as instituições de ensino no que diz respeito à oferta de serviços especializados para alunos com deficiência, bem como à promoção da acessibilidade física e pedagógica em seus espaços. Dessa forma, o Decreto nº 7.611/2011 contribui para a efetivação dos direitos dos estudantes com necessidades especiais no contexto educacional brasileiro (BAPTISTA, 2019).

A formação continuada dos profissionais da educação é essencial para garantir uma atuação inclusiva e acolhedora com os alunos com necessidades especiais. A capacitação dos professores e demais profissionais envolvidos no processo educativo é essencial para que possam compreender as especificidades desses estudantes e adotar práticas pedagógicas adequadas às suas demandas. Investir na formação continuada dos

profissionais da educação é investir na qualidade do ensino inclusivo e na promoção do desenvolvimento integral de todos os alunos (SILVA, 2018).

As diretrizes curriculares nacionais para a educação especial são orientações importantes que auxiliam as escolas na elaboração de propostas pedagógicas inclusivas e adaptadas às necessidades dos estudantes com deficiência. Essas diretrizes visam garantir que o currículo escolar seja flexível e adequado às características individuais dos alunos com necessidades especiais, promovendo sua participação ativa no processo educativo. Ao seguir as orientações das diretrizes curriculares nacionais, as escolas podem oferecer um ensino mais inclusivo e eficaz para todos os seus estudantes. A obrigatoriedade das escolas em oferecerem salas de recursos multifuncionais é uma medida importante para promover a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular. Esses espaços são fundamentais para proporcionar atendimento especializado aos estudantes que necessitam de apoio adicional em sua aprendizagem, contribuindo para sua integração na comunidade escolar. Ao disponibilizar salas de recursos multifuncionais, as escolas demonstram seu compromisso com a diversidade e garantem que todos os alunos tenham acesso igualitário à educação (KASSAR, REBELO, 2018).

As políticas de acessibilidade adotadas pelo governo brasileiro têm como objetivo garantir que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades no ambiente escolar. A acessibilidade física nas escolas é essencial para permitir o acesso pleno dos alunos com deficiência aos espaços educacionais, garantindo sua autonomia e independência. Além disso, as políticas de acessibilidade também abrangem aspectos pedagógicos, tecnológicos e comunicacionais, visando eliminar barreiras que possam impedir a participação plena dos estudantes com necessidades especiais no processo educativo. Por meio dessas políticas, o governo busca promover uma educação mais inclusiva e equitativa em todo o país (NEVES, RAHME, FERREIRA, 2019).

Em síntese, a legislação brasileira sobre educação especial reflete o compromisso do Estado em promover uma educação inclusiva e equitativa para todos os estudantes. Por meio da LDB, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do Decreto nº 7.611/2011 e das demais normativas vigentes, o Brasil busca assegurar o acesso universal à educação de qualidade aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. É essencial que todas as instâncias governamentais e educacionais trabalhem em conjunto para

implementar efetivamente essas políticas e garantir que cada aluno seja respeitado em sua singularidade e potencialidades dentro do ambiente escolar (BAPTISTA, 2019).

A inclusão escolar de alunos com necessidades especiais é de extrema importância para o desenvolvimento acadêmico e social desses estudantes. A presença desses alunos nas escolas regulares proporciona benefícios como a promoção da diversidade, o respeito às diferenças e a construção de uma sociedade mais inclusiva. A convivência com colegas sem deficiência contribui para a socialização e o desenvolvimento de habilidades interpessoais, essenciais para a vida em sociedade. No entanto, os alunos com deficiência enfrentam diversas barreiras no ambiente escolar que dificultam sua inclusão efetiva. A falta de estrutura adequada, o preconceito por parte dos colegas e até mesmo dos profissionais da educação, bem como a ausência de capacitação específica para lidar com as necessidades desses alunos são alguns dos obstáculos enfrentados diariamente. Essas barreiras acabam por limitar o acesso à educação de qualidade e comprometer o desenvolvimento pleno desses estudantes (VIEIRA, 2017).

No Brasil, as políticas públicas voltadas para a educação especial têm avançado significativamente nas últimas décadas, garantindo o acesso e permanência dos alunos com deficiência nas escolas regulares. No entanto, ainda há desafios a serem superados, como a implementação efetiva das salas de recursos multifuncionais, a formação continuada dos professores e a adequação das escolas para atender às necessidades específicas desses alunos. É essencial que haja um compromisso do poder público em garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos (KASSAR, REBELO, 2018).

A formação continuada dos professores é essencial para que possam atender às necessidades educacionais especiais dos alunos de forma eficaz. A promoção de uma educação inclusiva requer conhecimentos específicos sobre adaptações curriculares, estratégias pedagógicas diferenciadas e recursos tecnológicos que possam auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, os professores estarão mais preparados para acolher e promover o desenvolvimento pleno dos alunos com deficiência em sala de aula (KASSAR, REBELO, RONDON, 2018).

Diferentes abordagens pedagógicas são utilizadas na educação especial, visando atender às especificidades de cada aluno. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma dessas abordagens, que oferece suporte individualizado aos estudantes com deficiência, complementando o trabalho realizado em sala de aula regular. Além disso, a adaptação curricular é uma prática importante para garantir que todos os alunos tenham

acesso ao currículo escolar, respeitando suas particularidades e potencialidades (CASAGRANDE, MAINARDES, 2021).

A parceria entre família, escola e comunidade desempenha um papel essencial no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência. É necessário que haja uma comunicação constante entre esses atores, compartilhando informações sobre as necessidades do aluno e buscando soluções conjuntas para promover seu desenvolvimento acadêmico e social. Um ambiente acolhedor e colaborativo favorece o sucesso da inclusão escolar e contribui para o bem-estar do estudante com deficiência (NOZU, RIBEIRO, 2018).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nos Resultados, deverá constar a esquematização dos dados encontrados, na forma de categorias analíticas e sistematização dos achados empíricos.

Nesta sessão poderão ocorrer o uso de gráficos, tabelas e quadros, atentando para a utilização e identificação segundo as normas da ABNT.

As discussões (análises) geradas a partir dos resultados deverão ser criativas, inovadoras e éticas, de maneira a corroborar com as instruções de pesquisa científicas do país. Levando em consideração a referência a autores e teorias, bem como referenciando os resultados encontrados. Nos Resultados, deverá constar a esquematização dos dados encontrados, na forma de categorias analíticas e sistematização dos achados empíricos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As escolas enfrentam diversos desafios na implementação de práticas inclusivas, como a falta de recursos financeiros e materiais adequados para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência. O investimento na formação dos profissionais da educação especial também se faz necessário para garantir um atendimento qualificado aos estudantes com necessidades especiais. É preciso que haja um compromisso coletivo em superar esses obstáculos e promover uma educação inclusiva e equitativa para todos os alunos.

A jornada em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva apresenta desafios notáveis para as instituições de ensino. A escassez de recursos financeiros e

materiais adequados, bem como a necessidade premente de investir na formação contínua dos profissionais da educação especial, são obstáculos que exigem um compromisso coletivo. Superar essas barreiras é fundamental para garantir um atendimento qualificado e equitativo a todos os estudantes.

Ainda assim, a efetividade da inclusão escolar depende intrinsecamente da colaboração entre família, escola e comunidade. Uma comunicação constante e transparente entre esses pilares é vital para identificar as necessidades dos alunos com deficiência e construir soluções conjuntas que promovam seu desenvolvimento acadêmico e social. Criar um ambiente acolhedor e colaborativo não só impulsiona o sucesso da inclusão, mas também assegura o bem-estar do estudante.

No âmbito pedagógico, a educação especial emprega diversas abordagens para atender às especificidades de cada aluno. O Atendimento Educacional Especializado (AEE), por exemplo, oferece suporte individualizado, complementando o ensino em sala de aula regular. A adaptação curricular é outra prática essencial, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas particularidades e potencialidades, tenham pleno acesso ao currículo escolar.

Em suma, a construção de uma escola inclusiva demanda um esforço conjunto e contínuo. Ao enfrentarmos os desafios com dedicação e fortalecermos as parcerias entre todos os envolvidos, estaremos pavimentando o caminho para uma educação que celebra a diversidade e garante oportunidades iguais para cada indivíduo.

## **REFERÊNCIAS**

- AFFAZUR. **A ciência do pensar.** Gaspar: Luz e Consciência, 2013.
- AOS NETO, É. G.; ÁVILA, T. R. R.; SALE, S. S.; AMORIM, S. **Educação inclusiva: uma escola para todos.** Educação Especial, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313154906008/313154906008.pdf>. Acesso em: 25 out. 2024.
- BAPTISTA, C. R. **Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil.** Educação e Pesquisa, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8FLTQYvVChDcF77kwPHtSww/>. Acesso em: 25 out. 2024.
- BEZERRA, G. F. **A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos.** Revista Brasileira de Educação Especial, 2020. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK/>. Acesso em: 10 out. 2021.

**CASAGRANDE, R. C.; MAINARDES, J. O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 27, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/dm8FKTPRGwCWYCngQKntgjN/>. Acesso em: 10 out. 2021.

**CIL, L. R.; GONÇALVES, T. G. G. L. Educação musical e educação especial na produção científica de dissertações e teses.** Revista Música Hodie, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/musica/article/view/49262>. Acesso em: 10 out. 2021.

**KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 24, n. 1, p. 5-5, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zvkqKsDdgtM8GJXsctSYQjl/>. Acesso em: 25 out. 2024.

**KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; RONDON, M. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva em um município de Mato Grosso do Sul.** Cadernos de Educação, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/sH5np9zh5h8ZNw3XvnDdfCw/>. Acesso em: 25 out. 2024.

**NEVES, L. R.; RAHME, M. M. F.; FERREIRA, C. M. R. J. Política de Educação Especial e os desafios de uma perspectiva inclusiva.** Educação & Realidade, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/J8j5ZYK99htRZyQnW7Cqbrs/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 25 out. 2024.

**NOZU, W. C. S.; RIBEIRO, E. A. Interface entre Educação Especial e Educação do Campo: a produção científica em teses e dissertações.** Revista Interfaces: Revista de Extensão da UEMS, 2018. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3002>. Acesso em: 25 out. 2024.

**PLETSCH, M. D. O que há de especial na Educação Especial Brasileira?** Momento-Diálogos em Educação, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357>. Acesso em: 25 out. 2024.

**SILVA, R. H. R. Balanço das dissertações e teses em educação especial e educação inclusiva desenvolvidas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil.** Revista Brasileira de Educação Especial, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/qsxZ9QcRYfphKXcPkZHXBly/>. Acesso em: 25 out. 2024.

**Capítulo 6**

**A COLABORAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NA  
FORMAÇÃO DOS FILHOS: OS DESAFIOS DECORRENTES DA  
PANDEMIA DE COVID-19**

*Juliana Felini Caranhato*  
*Jéssica Regina Debastiani Belusso*  
*Rosangela Maria Boeno*  
*Maria Madalena da Rosa Clein*

# **A COLABORAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA NA FORMAÇÃO DOS FILHOS: OS DESAFIOS DECORRENTES DA PANDEMIA DE COVID-19**

***Juliana Felini Caranhato***

*Acadêmica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Dois Vizinhos,  
julianafelini9@gmail.com*

***Jéssica Regina Debastiani Belusso***

*Graduada em História e Ciências Biológicas, Universidade Paranaense e Universidade  
Tecnológica Federal do Paraná – Campus Dois Vizinhos,  
reginajessicadebastiani@hotmail.com*

***Rosangela Maria Boeno***

*Doutora em Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Dois  
Vizinhos, rosangelaboenon@utfpr.edu.br*

***Maria Madalena da Rosa Clein***

*Graduada em Pedagogia e Ciências Biológicas, Uninter e Universidade Tecnológica Federal  
do Paraná – Campus Dois Vizinhos, mariacleinn281@gmail.com*

## **RESUMO**

A família e a escola são consideradas instituições fundamentais no desenvolvimento dos educandos. Para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça, se faz necessário uma relação participativa e de cooperação entre essas duas instituições sociais. Com a nova realidade encontrada causada pelo COVID-19, uma grande mudança ocorreu, na rotina das pessoas, em nível mundial, incluindo o meio educacional, sendo que no Brasil as aulas presenciais foram suspensas e as atividades educativas passaram a ser acompanhadas em domicílio pelos pais ou responsáveis, sendo uma grande transformação vivenciada. Este trabalho teve como objetivo compreender a colaboração necessária da família e da escola na formação dos filhos, a reconfiguração da dinâmica familiar e escolar que precisou ser realizada no período pandêmico, os

desafios vivenciados no processo de ensino e aprendizagem durante e no pós-pandemia, bem como os aprendizados resultantes desse processo. Este trabalho foi realizado a partir de uma revisão bibliográfica de livros e artigos sobre o tema. Foi possível verificar por meio deste trabalho uma aproximação significativa e uma participação maior da família no meio escolar, conseguindo compreender como ocorreu o processo de ensino-aprendizagem durante este período de isolamento social e a relevância que esta relação tem no ensino. Verificou-se que um dos grandes aprendizados da escola foi em relação ao uso dos recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem, também como uma forma de ampliação da comunicação com as famílias.

**Palavras-chave:** Pandemia. Covid-19. Escola. Família. Educação.

## **1 INTRODUÇÃO**

Recentemente enfrentou-se a Pandemia da COVID-19, sendo que este cenário propiciou uma rotina totalmente diferenciada, exigindo uma reconfiguração da dinâmica familiar e escolar. Neste contexto, exigiu-se da escola e da família o acesso à tecnologia. Desse modo, reformulou-se o convívio familiar e escolar, transferindo os trabalhos presenciais dos pais e as atividades escolares dos filhos para home office, ocasionando um acúmulo de tarefas nas famílias e uma fusão entre o pessoal e o profissional, pois tudo acontecia ao mesmo tempo, desencadeando uma sobrecarga e estresse nas famílias. Quanto à escola, esta também passou a funcionar no home office e os professores vivenciaram a mesma sobrecarga, uma vez que seus filhos também estavam em casa e demandavam atenção, enquanto precisavam dar conta da preparação e execução das aulas online e do auxílio nas tarefas e cuidados com os filhos.

O período de pandemia dificultou a desigualdade, requerendo remodelação na estrutura didática, acrescentando questionamentos e indagações sobre políticas públicas de qualidade e equitativas, uma vez que se evidenciou que a população de baixa renda enfrentou mais dificuldades para participar das aulas on-line e utilizar a tecnologia, a qual foi extremamente necessária naquele período de isolamento social.

Neste contexto, comprovou-se a relevância do papel da escola e das aulas presenciais, uma vez que a família contribuiu de acordo com as suas condições, mas não deu conta da garantia de um ensino de qualidade.

Este artigo tem por objetivo discutir a relação escola e família considerando os desafios impostos a ambas as instituições durante a pandemia de covid-19. Trata-se de

uma pesquisa bibliográfica descritiva, que procura entender e interpretar as dificuldades ocasionadas no período pandêmico, quando a relação entre a escola e a família foram profundamente alteradas e testadas, pois a excepcionalidade do isolamento social exigiu de ambas as instituições alterações drásticas na dinâmica social e pedagógicas de ambas as instituições.

As questões que norteiam este trabalho são: Como a pandemia alterou a relação entre a família e a escola? Quais foram as grandes dificuldades de adaptação, especialmente pedagógicas, das instituições neste processo? Quais foram os aprendizados, que resultados positivos, que percepções novas desenvolvemos na relação entre escola e família no período pandêmico. Neste trabalho partimos da hipótese de que a pandemia evidenciou vários problemas estruturais e pedagógicos, porém também aproximações e aprendizados.

## **2 ESCOLA E FAMÍLIA: COLABORAÇÃO NECESSÁRIA PARA A FORMAÇÃO DOS FILHOS**

Escola e família são duas instituições sociais que têm como função principal a educação dos filhos. A família no sentido da educação moral e a escola no sentido de ensinar os conhecimentos científicos, complementando-se na formação integral dos educandos. Uma educação bem conduzida, envolve afetividade e formação para o exercício da cidadania.

Fica evidente que a família é a base de todo processo educacional do sujeito, na qual acontecem os primeiros contatos e são ensinadas regras essenciais na vida do ser humano, mas não diminui a responsabilidade da escola, de modo que as duas instituições têm papéis de valor igual na formação plena do sujeito, visto que a escola dá sequência ao que inicia na família, mas precisa de apoio e acompanhamento para que se concretizem as metas de desenvolvimento cognitivo e afetivo do sujeito (BARILE, 2021, p. 612).

O que se percebe é que ao longo dos anos escola e família se reconfiguraram e nesse processo, ambas se perderam. As dinâmicas familiares se alteraram e a hierarquia que era a base das famílias deixou de existir. A autoridade que pertencia aos pais, tornou-se ultrapassada. A escola que representava uma extensão da autoridade da família sofre as consequências da perda desses valores e também perde sua autoridade.

Dois fatores emergem nesse contexto e acabam influenciando na escola e na família, sendo estas, “a inserção da mulher no mercado de trabalho e o aumento dos níveis

de separação de casais, contribuem para a emersão de um novo padrão de convivência e referências identitárias" (SETTON, 2002, p. 112).

No contexto contemporâneo, a escola ao assumir as responsabilidades que primordialmente deveriam ser supridas pela família, como a base emocional, social, comportamental e ética dos estudantes, acabou se distanciando de seus objetivos, que eram transmitir ensinamentos e aprendizados às próximas gerações. Na tentativa de suprir a ausência da família, a escola se fragiliza perante sua missão de ensinar, enfrentando indagações que exigem apoio multidisciplinar e o auxílio parental.

Perceptível é a existência de uma fragilidade entre essa relação que é muitas vezes regida por uma superficialidade de designação de funções, pois notório é a transferência de incumbências do ambiente familiar para o escolar (VIRGINIO, 2020).

A fragilidade que se interpôs na escola e na família acarretou impactos profundos na educação dos estudantes, como baixo rendimento escolar, desmotivação e dificuldades de socialização, fatores cruciais na formação dos alunos. Estes, sofrem as consequências da carência de parcerias edificadas pela corresponsabilidade de ambos os papéis, sendo que a falta de escuta ativa com diálogo e acompanhamento efetivo dessas duas instituições sociais, prejudica o desenvolvimento integral dos alunos. Notoriamente, isso enfraquece a construção de valores éticos, valor essencial na sociedade.

A pandemia da COVID-19 intensificou ainda mais este cenário, uma vez que limitou as interações sociais, agravou os problemas de aprendizagem e aumentou as desigualdades sociais.

### **3 ESCOLAS E FAMÍLIAS DESAFIADAS PELA COVID-19**

Em dezembro de 2019, em Wuhan - China, surgem os primeiros registros de uma doença semelhante à pneumonia. Esta doença trata-se do coronavírus SARS-CoV-2, com característica de alta disseminação. Não obstante contágio, a doença pode desencadear sintomas que variam de leves à sintomas graves, principalmente quando se trata de pessoas em situação de vulnerabilidade como idosos e pessoas com doenças crônicas, grupos estes que apresentam maiores taxas de óbitos (BORGES; CIA; SILVA, 2021).

Diante do crescente número de pessoas contaminadas, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou emergência internacional em saúde pública, fazendo-se necessário o isolamento e distanciamento social (ARRUDA, 2020). Durante este período muitas das

atividades presenciais desenvolvidas no âmbito profissional passaram a ser desenvolvidas pelas pessoas em suas próprias casas, ou seja, em Home Office.

Não seria diferente no âmbito educacional, pois em meio a um cenário incomum, a educação precisava continuar, uma vez que não havia previsão de um retorno presencial das aulas, foi necessário uma reestruturação no Brasil, em nível nacional, para que as escolas continuassem trabalhando, sendo o trabalho remoto uma alternativa viável à continuidade do ensino. Assim, professores e alunos precisaram aprender a usar este novo recurso de ensino: a tecnologia.

Com a finalidade de impedir uma defasagem educacional de milhares de crianças, jovens e adolescentes, o modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE) adotado por escolas públicas e privadas sob a Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020, para a implementação da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, mostrou-se a primeira alternativa teoricamente válida a sanar o grande obstáculo da educação frente a Covid-19.

Contudo, inúmeros foram os obstáculos para a efetivação de políticas públicas que garantissem uma educação de qualidade em formato remoto. Inicialmente cita-se a defasagem de diretrizes e orientações para que este novo modelo fosse estabelecido, na sequência a falta de recursos, materiais e equipamentos por parte de professores e alunos (BORGES; CIA; SILVA, 2021).

Não apenas isso, quando consideramos a COVID-19 como um grande problema educacional, passamos a compreender as reconfigurações sociais no qual todos os cidadãos, especialmente os brasileiros foram lançados. Além dos docentes mediarem o tempo das atividades escolares dos seus filhos dentro de suas casas, estes dividiram-se também entre seus afazeres domésticos e familiares. Não diferentemente, os discentes, passaram a conviver 24 horas sob a tutela de seus responsáveis, que também intercalaram o tempo entre trabalho e tarefas escolares de seus filhos mediante o período em questão.

Os afazeres domésticos se misturaram aos afazeres profissionais, o que antes não era devido e não desejável. E pais ou mães se vêm às vezes tomando decisões ou recebendo ordens pelos celulares com os bebês no colo ou misturando a comida nas panelas do fogão (DALBEM, 2020, p. 14).

Dessa forma, diante de um cenário incerto, sob a construção de uma nova metodologia de ensino remoto, pode-se discutir acerca dos pontos positivos e negativos

desencadeados pela pandemia.

Dos pontos positivos cita-se a ampliação do uso de tecnologias que promovem aumento gradativo da autonomia dos estudantes, a utilização de plataformas digitais possibilitou a aproximação da escola com o âmbito familiar, por meio de mídias sociais, como o Whatsapp, por exemplo, a utilização das plataformas de aprendizagem como complementação ao trabalho presencial, assim expandindo o processo de aprendizagem além das interações de sala de aula (WILKE; FEIJÓ, 2023).

Martins et al (2020, p. 13) contribui:

Antes da pandemia o uso de smartphones foi visto com maus olhos, porque era associado a um atrapalho no momento de aprendizagem, agora foi exatamente ele que, em alguns casos, trouxe a proximidade necessária. Foi preciso uma ressignificação do perturbador em auxiliador. Faz-se necessário, assim, um movimento para a incorporação de um novo entendimento para utilização dessas novas tecnologias.

Como pontos negativos, evidencia-se, o distanciamento social, ocasionando defasagens na interação social, a dificuldade com o manuseio das tecnologias pelas famílias menos favorecidas economicamente, aumento das desigualdades sociais, tendo em vista que apenas uma parcela populacional detinha aparelhos eletrônicos ou acesso qualitativo à internet, tal qual comprometeu significativamente o desempenho no processo de absorção de conhecimentos (FERNANDES, 2021).

Diante desse cenário pandêmico, com as novas demandas educacionais remotas, torna-se imprescindível o papel da família no desenvolvimento de atividades escolares e a interação desta com o ambiente escolar.

De fato, o isolamento social possibilitou uma maior interação e aproximação parental no recinto familiar, fortalecendo vínculos entre pais e filhos e agregando maior afetividade na realidade das crianças e adolescentes, promovendo um espaço de vínculos afetivos e diálogos enriquecedores. Porém, em contrapartida, a reclusão distendida conivente com o estresse por diversos fatores como o amedrontamento da população diante da situação, crescente desemprego e sobrecarga dos afazeres rotineiros, ocasionaram tensões no âmbito parental (SILVA; MAIO, 2021).

Os pais, de modo geral, estavam vinculados com a rotina diária dos alunos de maneira superficial. Com a pandemia passam a ser figuras mediadoras fundamentais no auxílio para a obtenção do conhecimento, adquirindo atribuições fundamentais no andamento do processo de ensino-aprendizagem. Com as portas fechadas das escolas, as

famílias são obrigadas a enfrentar um dos maiores obstáculos durante a pandemia: a educação domiciliar.

Carius e Oliveira (2022, p.170) corroboram a esta reflexão:

Como toda crise suscita soluções oportunistas, o debate em torno do homeschooling volta à cena brasileira, diante do fato de que as atividades remotas trouxeram parte da responsabilidade pela educação dos filhos para as famílias.

Contudo, este ambiente expôs fragilidades notórias que requerem prudências, sendo numerosos grupos familiares que não obtiveram infraestruturas adequadas para sanar a carência educacional, isto ocasionou sobrecargas e estresse com o decorrer do tempo, além da inaptidão de uma parcela da população, acarretando discrepância educacional (BORGES; CIA; SILVA, 2021).

Para Santos (2020, p. 21):

A quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam. Acontece que tais assimetrias se tornam mais invisíveis em face do pânico que se apodera dos que não estão habituados a ele.

Este período enriqueceu o papel da escola como significativo socialmente, uma vez que as famílias perceberam que por mais conhecimento que tivessem não tinham a didática escolar para ensinar estes conteúdos aos seus filhos, não eram capazes de promover a interação social com os colegas, que suas residências não são ambientes de ensino e que, as tecnologias por si só não garantem o processo de aprendizagem, principalmente para crianças e adolescentes. A escola se faz ainda mais necessária aos menos favorecidos, desprovidos das tecnologias e do apoio dos familiares que muitas vezes não têm o mínimo de formação para auxiliar os seus filhos.

#### **4 ESCOLA E FAMÍLIA: ENSINAMENTOS E IMPASSES DA PANDEMIA**

A pandemia de fato, não somente evidenciou a complexidade do cenário educacional brasileiro, como também revelou várias lacunas nas demais esferas sociais. Evidentemente o isolamento social decorrente da COVID-19 fortaleceu o diálogo sobre a importância das relações humanas.

É fundamental salientar que a falta de contato humano, conversas, risadas e vínculos verdadeiros foram substituídos por conexões latentes e superficiais em

aparelhos eletrônicos, ocasionando ampliação de sentimentos de baixa autoestima, problemas psicológicos e emocionais. Nesse sentido, Haidt (2024, p. 122) complementa: “De maneira análoga, somos criaturas social e culturalmente adaptáveis, que precisam de uma ampla variedade de experiências sociais para nos tornarmos adultos flexíveis e socialmente hábeis”

Gatti (2020, p. 34) afirma também:

Dado que, como discutimos, seres humanos têm características gregárias e que historicamente construíram estratégias de sobrevivência e cultura no coletivo, isolamento não é a ambiência mais propícia às nossas formas de vivência e de aprendizagens, considerando que as aprendizagens humanas não são somente puramente cognitivas e que criamos necessidades afetivo-sociais que importam.

A interrupção do contato físico e a troca deste por telas, precisamente para a retomada das aulas de maneira remota, automaticamente criaram um cenário propício para que crianças e adolescentes fossem lançados ao mundo digital de maneira desenfreada. Segundo Almeida e Santinello (2024, p. 2):

Embora as tecnologias digitais tenham permitido a continuidade das atividades educacionais remotas durante a pandemia, elas também trouxeram preocupações sobre a qualidade da educação e o tempo excessivo gasto em frente às telas.

Segundo Lembke (2022) a admissão de tecnologias a crianças e jovens sem um regimento de monitoração fornece incessantemente dopamina digital, constituindo uma sucessão plugada. Vídeos que patenteiam dopamina barata aos mesmos, perfazem vícios e desencadeiam doenças como depressão, ansiedade e problemas psicológicos graves.

A prática excessiva dos meios digitais no momento pandêmico, com aulas em vídeo chamadas, além de tópicos com estímulos instantâneos suscitou em resultados negativos nas competências referentes à cognitividade, como paciência e atenção. Habitados à retribuição, ao consumo apressado de informações, inúmeros estudantes demonstraram dificuldades para manter o foco em atividades de leitura, raciocínio lógico com autonomia e interpretações textuais (ROCHA, 2022, p.6).

Ainda sobre as adversidades acerca do isolamento social e da inserção do uso de plataformas que subsidiaram a educação de maneira remota no período de pandemia, cita-se ainda outras dificuldades encontradas pela família durante esse processo.

Em contraponto a tudo isso, crianças e adolescentes vêm resistindo a essa rotina, pois acreditam que estão de férias, já que estão em casa. Tal percepção tem gerado situações de estresse para eles e seus pais; os pais se sentem impotentes frente às situações indicadas acima, especialmente no que se refere a ausência muitas vezes, de um espaço específico para os estudantes realizarem as tarefas e participarem das interações virtuais de forma privada, já que a família está em casa todo o tempo (ALVES, 2020, p. 356).

Embora descrito sobre as consequências do uso de tecnologias, e os enfrentamentos diante o isolamento social, não se anula o fato de referenciar-se no tópico subsequente sobre as questões socioeconômicas que atingiram de maneira direta o campo educacional e as relações existentes entre essas duas instituições sociais.

A educação percorreu uma avaliação minuciosa para o retorno ao presencial, sendo que evidenciou-se lacunas na aprendizagem decorrentes da defasagem de conteúdos e frequência irregular, desigualdades sociais, tendo em vista que inúmeros estudantes residiam em áreas rurais sem acesso à tecnologia adequada para acompanhar os ensinamentos, isto resultou em períodos de dificuldades ou extremamente limitados pela escassez de acessibilidade à internet e aparelhos eletrônicos.

Paralelamente, o setor educacional foi gravemente afetado pela necessidade de migração abrupta para o ensino remoto. Nesse cenário, as desigualdades educacionais ficaram ainda mais pronunciadas, já que nem todos os estudantes tinham acesso a equipamentos tecnológicos ou a uma conexão de internet de qualidade para acompanhar as aulas online (DIAS et al., 2024, p. 345).

A falta de equipamentos e acesso à internet limitou e mostrou o despreparo no sentido de uma educação domiciliar. As famílias encontraram também problemas relacionados ao uso das plataformas digitais e as sequências didáticas previstas em aulas presenciais o que de certa forma dependia de conhecimento e estratégias pelos pais para então ensinarem seus filhos (ALVES, 2020, p. 356).

Os obstáculos educacionais não somente se perpetuaram dentro dos lares dos alunos, mas estendeu-se para além destes. No decurso na Pandemia de COVID-19, os docentes vivenciaram transformações profundas em suas metodologias pedagógicas, tendo em vista que precisavam aprender formas remotas de ensinar.

Nesse sentido, num primeiro momento os docentes não se sentiram preparados para ensinar por meio das plataformas digitais, por não terem domínio do letramento digital ou mesmo pelas limitações tecnológicas de acesso a esses recursos (ALVES, 2020, p. 355).

Assim sendo, a complexidade do período determinou sobrecargas emocionais como também inseguranças referentes a efetivação de seus papéis, uma vez que nunca tinham vivenciado mudanças tão desafiadoras em seu trabalho, as quais desencadearam altos níveis de estresse no corpo docente (FIALHO; SIQUEIRA; NEVES, 2025).

Apesar dos desafios ocasionados pela COVID-19, há uma perspectiva em relação ao cenário educacional após o período de pandemia. É nítido que a tecnologia está cada dia mais infiltrada no cotidiano, tanto nos lares quanto nas escolas, para tanto é possível criar oportunidades que transitam desde a construção e inovação da educação a uma comunicação efetiva e eficaz entre escola e família.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O desafio imposto pela pandemia alterou a relação entre a escola e a família. Neste contexto, as famílias vivenciaram dentro dos seus lares a dinâmica escolar, perceberam a importância da escola, pois além das dificuldades em conciliar a sua profissão com os ensinamentos dos filhos, acarretando uma sobrecarga de tarefas, enfrentaram a dificuldade em dominar os conteúdos e técnicas apropriadas ao processo de ensino-aprendizagem. Isso ficou ainda mais evidente para as famílias de baixa renda, cujo conhecimento por parte das famílias é mais limitado, além da falta de acesso aos recursos tecnológicos, necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

A escola também enfrentou dificuldades na adaptação com o trabalho remoto, tendo que utilizar de diversos recursos, desde a preparação de materiais impressos a serem enviados às famílias mais carentes, até a utilização dos recursos tecnológicos, os quais inicialmente representaram um grande desafio, tendo em vista a falta de formação dos docentes na área tecnológica. Além disso, vivenciarem a mesma dinâmica dos pais dos seus alunos, uma vez que muitos professores também eram pais, precisando conciliar trabalho e família.

A pandemia trouxe desafios que estão sendo vivenciados na atualidade como a recuperação da defasagem no aprendizado dos alunos e a necessidade da limitação do uso de telas para as crianças e adolescentes. Também trouxe aprendizados, resultados positivos, como a aproximação entre pais e filhos, o aprendizado de novas metodologias para o campo educacional, principalmente no sentido dos recursos tecnológicos, a ampliação da comunicação entre escola e família por intermédio desses recursos

tecnológicos, a valorização da escola como um espaço apropriado ao desenvolvimento do ensino e a valorização do professor como um profissional que domina as técnicas e metodologias apropriadas ao desenvolvimento do ensino.

Dessa maneira, pode-se evidenciar um novo olhar para a escola, como uma instituição necessária para o desenvolvimento de um ensino de qualidade e a importância da coparticipação da família nesse processo.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Nilson Ferreira; SANTINELLO, Jamile. Tecnologias digitais e as crianças do século xxi: os desafios educacionais pós isolamento social (2020-2022). **Journal of Media Critiques**, v. 10, n. 26, p. e73-e73, 2024.

ALVES, Lynn et al. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621/575>>. Acesso em: 22 de jul. 2025.

BARILE, Marinalva Luiza da Silva. Escola, pais e filhos: parceria possível. Revista mais educação, v. 4, n. 3, p. 609-619, 2021. Disponível em: <https://www.revistamaiseducacao.com/artigosv4-n3-maio-2021/>. Acesso em: 14 de jul. 2025.

BORGES, Laura; CIA, Fabiana; DA SILVA, Aline Maira. Atividades acadêmicas e relação família e escola durante o isolamento social da pandemia de Covid-19. **Olhares & Trilhas**, v. 23, n. 2, p. 773-794, 2021.

BRASIL. Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Ministério das Comunicações, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 27 jun. 2025.

CARIUS, Ana Carolina; DE OLIVEIRA, Mariana Anastácia. Relação Família-Escola em Tempos de Covid-19: discutindo questões cotidianas. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 6, p. 164-180, 2022.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Relação família x escola em tempos de pandemia. **Paidéia**, Belo Horizonte, v. 14, n. 22, p. 1-20, 14 dez. Disponível em: <https://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/8326/3979>. Acesso em: 14 jun. 2025.

DIAS, Alice De Souza Tinoco et al.. A desigualdade social pós-pandemia da covid-19 e suas relações com a implementação da educação 4.0 no sistema de ensino brasileiro. **CONEDU - Tecnologias e educação** (Vol.3). Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/119399>. Acesso em: 24 de jul. 2025.

FERNANDES, Sônia Aparecida de Sena. Ensino remoto e exclusão digital de estudantes de escolas públicas: uma abordagem de aspectos sociais e cognitivos da aprendizagem durante a pandemia da covid 19. **Ensino de Sociologia em Debate**: Revista Eletrônica: LENPES-PIBID de Ciências Sociais - UEL, Londrina, v. 2, n. 11, p. 1-18, 2021. Anual. Disponível em: [www.uel.br/revistas/lenspes-pibid/pages/arquivos/11%20Edicao%20V.2-2021/05%20ARTIGO SONIA.pdf](http://www.uel.br/revistas/lenspes-pibid/pages/arquivos/11%20Edicao%20V.2-2021/05%20ARTIGO SONIA.pdf). Acesso em: 23 jul. 2025.

FIALHO, Lia Machado Fiúza; SIQUEIRA, Felipe Queiroz; NEVES, Vanusa Nascimento Sabino. A educação no pós-pandemia: uma revisão de escopo sobre os percalços a serem superados. **Revista Práxis Educacional**, v. 21, n. 52, p. 13, 2025.

GATTI, Bernardete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, [S.L.], v. 34, n. 100, p. 29-41, dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxfh/>. Acesso em: 27 jun. 2025.

HAIDT, Jonathan. **A Geração Ansiosa**: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

LEMBKE, Anna. **Nação Dopamina**: por que o excesso de prazer está nos deixando infelizes e o que podemos fazer para mudar. São Paulo: Vestígio, 2022.

MARTINS, Sandra Cristina Batista et al. As Tecnologias na Educação em Tempos de Pandemia: Uma Discussão (Im) pertinente. **Revista Interacções**, v. 16, n. 55, p. 6-27, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/21019>. Acesso em: 23 de Jul. 2025.

ROCHA, Maressa Ferreira de Alencar *et al.* Consequências do uso excessivo de telas para a saúde infantil: uma revisão integrativa da literatura. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 4, 2022. Disponível em: <https://rsdjurnal.org/index.php/rsd/article/view/27476>. Acesso em: 27 jun. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S/A, 2020.

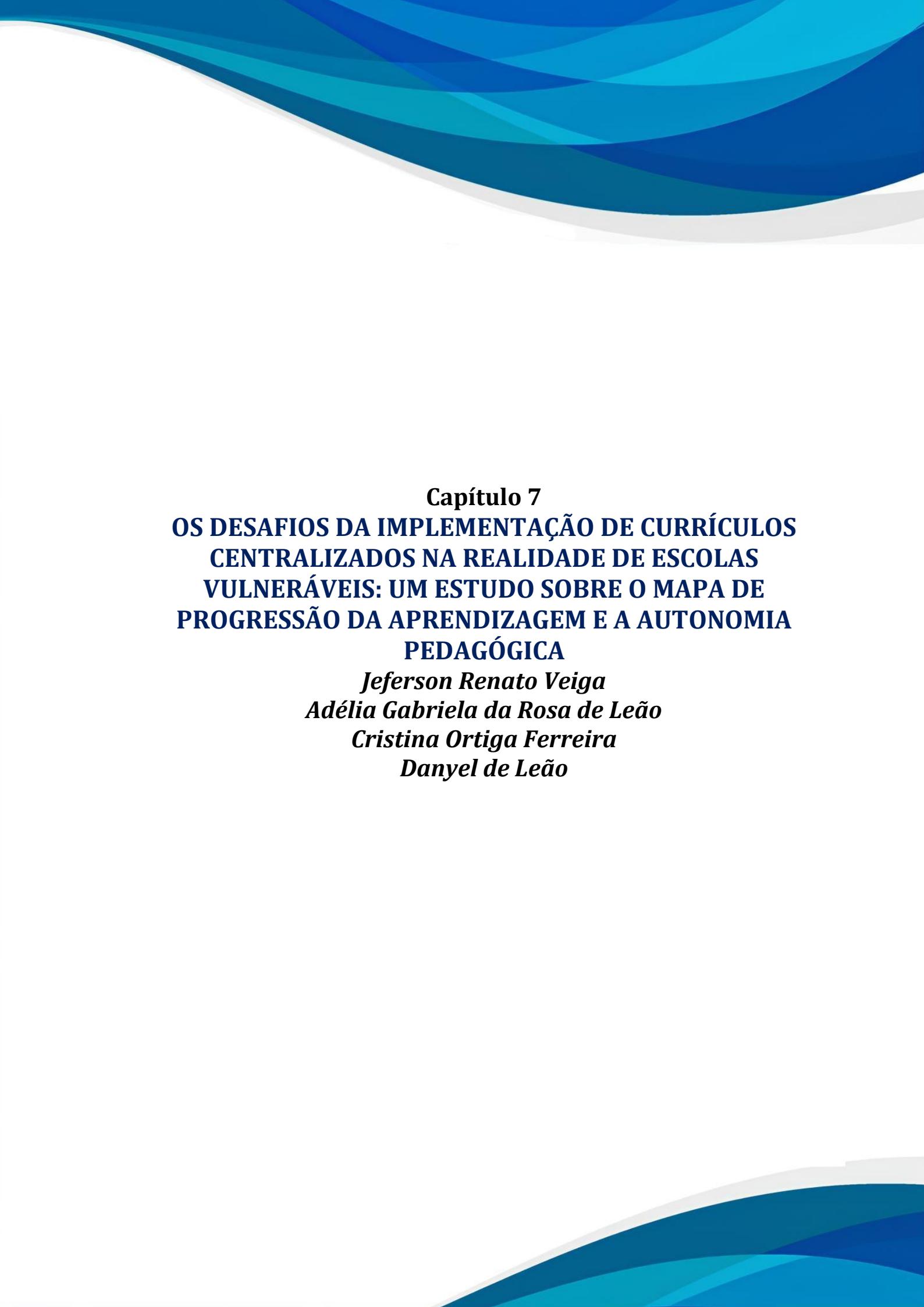
SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Revista Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 1-10, 17 set. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100008>. Acesso em: 23 jun. 2025.

SILVA, Gilda Pereira da; MAIO, Eliane Rose. Educação inclusiva no ensino remoto:

fortalecendo o vínculo e a família. **Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 41-54, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2021>. Acesso em: 23 jul. 2025.

VIRGÍNIO, Regina Maria Araújo. A importância da integração e parceria da família na escola. **Amplamente: educação na era digital**, v. 59082, p. 38, 2020.

WILKE, Valéria Cristina Lopes; FEIJÓ, Marcelo Santos. Aspectos da plataformização educacional na educação básica brasileira. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio De Janeiro, v. 10, p. 418-437, 30 nov. 2023. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/6780>. Acesso em: 23 jul. 2025.



## **Capítulo 7**

# **OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DE CURRÍCULOS CENTRALIZADOS NA REALIDADE DE ESCOLAS VULNERÁVEIS: UM ESTUDO SOBRE O MAPA DE PROGRESSÃO DA APRENDIZAGEM E A AUTONOMIA PEDAGÓGICA**

*Jeferson Renato Veiga  
Adélia Gabriela da Rosa de Leão  
Cristina Ortiga Ferreira  
Danyel de Leão*

# **OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DE CURRÍCULOS CENTRALIZADOS NA REALIDADE DE ESCOLAS VULNERÁVEIS: UM ESTUDO SOBRE O MAPA DE PROGRESSÃO DA APRENDIZAGEM E A AUTONOMIA PEDAGÓGICA**

***Jeferson Renato Veiga***

*Especialista em Fundamentos e Organização Curricular pela Univille, graduado em Letras Português e Inglês pela Univille, graduado em Letras Alemão pela UFPR,  
jeferson.veiga@edu.joinville.sc.gov.br*

***Adélia Gabriela da Rosa de Leão***

*Graduanda em Letras Inglês pela Univille, bolsista do PIBID pelo CAPES, graduada em Publicidade e Propaganda pelo Bom Jesus IELUSC, adeliagabi@gmail.com*

***Cristina Ortiga Ferreira***

*Mestra em Educação pela Universidade do Contestado, Docente da área de Pedagogia e Licenciaturas da Univille, graduada em pedagogia pela UFSC, cristina.ortiga@univille.br*

***Danyel de Leão***

*Graduando em Letras Inglês pela Univille, bolsista do PIBID pelo CAPES, especialista em ensino de Sociologia pela Uniaselvi, graduado em Filosofia pela Universidade São Luis,  
danyeldeleao@gmail.com*

## **RESUMO**

Este texto apresenta um breve estudo sobre os impactos do Mapa de Progressão da Aprendizagem (MAPA) no currículo de uma escola considerada unidade vulnerável da rede municipal de Joinville/SC realizado pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O MAPA é o que implementa a BNCC nas escolas do município e é necessário estudar quais são seus impactos na prática. Para realizar o estudo, foram utilizadas evidências de aprendizagem

produzidas durante sequência didática de Língua Inglesa, dados das avaliações do Centro de Avaliação da Educação (CAED) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) de 2023 a 2025 e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A exigência da administração municipal em que se compra o MAPA como um currículo centralizado e a ausência de currículo individual no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola não refletem necessariamente unidade com a BNCC, pois podem reduzir a autonomia do professor em trabalhar aquilo que ele identifica como prioridade em sala de aula, especialmente em unidades vulneráveis. O que se propõe é a construção de um currículo que considere os conhecimentos prévios do aluno da comunidade da escola, sua implementação no PPP e dar autonomia ao professor para planejar de acordo com os resultados que recebe em suas salas de aula.

**Palavras-chave:** Autonomia do professor; Avaliação; BNCC; Currículo; Vulnerabilidade social.

## 1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e implantada nacionalmente a partir de sua homologação em 2017, trouxe a necessidade de estados e municípios adequarem suas propostas curriculares para o cumprimento da lei.

Seguindo a independência de cada poder no pacto federativo, estados e municípios recorreram a diferentes propostas para definirem seus currículos. O estado de Santa Catarina, elaborou seu Currículo Base para o Território Catarinense (2019) e o município de Joinville, por meio do Plano Municipal de Educação, instituiu em 2023 o Mapa de Progressão da Aprendizagem (MAPA). É sobre esse último que esta análise se debruça. De acordo com Silva Lima (2023, p. 250):

Constatou-se a necessidade de reflexões e de estudos sobre os impactos da implantação da BNCC na prática curricular nas diferentes realidades educacionais, a fim de promover uma conscientização acerca das implicações na prática pedagógica do docente ... É urgente, portanto, o investimento na formação contínua dos profissionais das escolas da Educação Básica.

Com isso em vista, bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) em uma escola da rede municipal de Joinville, Santa Catarina, envolveram-se em ações de planejamento de aulas de Língua Inglesa para 3 turmas de 9º ano do Ensino Fundamental. A análise dos documentos orientou o planejamento e as práticas

pedagógicas que colocaram à prova a proficiência dos alunos e a adequação curricular a essa etapa.

Os resultados encontrados foram analisados juntamente com os dados do IDEB e das provas do CAED e promovem algumas reflexões acerca da elaboração e execução de políticas públicas voltadas para o ensino de inglês e de outros componentes curriculares nas escolas da cidade.

Por fim, o que se propõe é a implantação do currículo de cada escola em seu Projeto Político Pedagógico para que haja autonomia de cada unidade em trabalhar os objetos do conhecimento de forma coerente aos resultados encontrados em sala de aula. Essa ação se faz necessária especialmente em escolas nas quais há alunos em situação de vulnerabilidade social, sabidamente prejudicial à aprendizagem.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

As atividades do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) na escola iniciaram-se junto com o ano letivo, em fevereiro de 2025. A equipe era composta por 03 acadêmicos de Letras Inglês, 03 do curso de Educação Especial, 01 de Geografia e um professor supervisor do componente curricular Língua Inglesa.

Seguindo o protocolo para o trabalho nas instituições, o programa iniciou suas atividades conhecendo o espaço escolar e analisando o seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Nesse momento, chamou a atenção dos bolsistas o fato de não haver um currículo atualizado e específico da unidade dentro do documento, o que gerou questionamentos. Entende-se que a análise do PPP é ferramenta indispensável ao professor, pois é o meio de garantir sua autonomia. Como informa Veiga (1995, p. 2):

A idéia de autonomia está ligada à concepção emancipadora da educação. Para ser autônoma, a escola não pode depender dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora. Ela concebe seu projeto político-pedagógico e tem autonomia para executá-lo e avaliá-lo ao assumir uma nova atitude de liderança, no sentido de refletir sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola.

Ao questionar o professor supervisor acerca de como ele planejava suas aulas, os bolsistas foram apresentados ao Mapa de Progressão da Aprendizagem (MAPA), documento elaborado pela Secretaria de Educação do município de Joinville, implantado em 2023 e que orienta o que deve ser ensinado em cada período do ano (1º, 2º e 3º

trimestres). O MAPA prevê o planejamento de aulas em sequências didáticas segundo as premissas do planejamento reverso, no qual elenca-se a habilidade-alvo, elabora-se a forma como será produzida a evidência de que o aluno aprendeu e, por fim, planeja-se as aulas.

Ao analisar o documento, chamou a atenção dos acadêmicos a complexidade das habilidades previstas para o período no componente curricular tendo em vista a realidade particular da escola.

O município de Joinville classifica como vulneráveis as escolas nas quais há 15% ou mais de famílias com filhos matriculados participando de programas de distribuição de renda como, por exemplo, o Bolsa Família. Essa classificação permite à prefeitura priorizar recursos, inscrever as instituições em programas que fortaleçam a aprendizagem e a docência, como o PIBID, e bonificar profissionais que as escolheram como local de trabalho, para garantir efetivo e qualidade de ensino

A unidade na qual as atividades foram desenvolvidas é classificada como “unidade vulnerável” pela administração municipal, fato que a credenciou a participar do PIBID e ter preferência em outras ações, como reforma do prédio, por exemplo.

Em face dessa situação, os acadêmicos questionaram o professor supervisor acerca da aprendizagem dos alunos, se eles conseguiam acompanhar a progressão do documento e se a autonomia do professor estava resguardada diante da obrigatoriedade de seguir o MAPA.

## **2.1 Problema**

A escola, fundamentalmente zela pela autonomia de sua prática pedagógica e o desenvolvimento integral dos estudantes, mas muitas vezes se depara com a implementação de currículos centralizados, como o "Mapa de Progressão da Aprendizagem" (MAPA).

Embora elaborado a partir da BNCC e com o objetivo de nortear o ensino, a aplicação desse documento, de caráter governamental e não de política pública, levanta questionamentos sobre sua adequação às diversas realidades escolares, especialmente em instituições com desafios socioeconômicos e estruturais.

Diante disso, como o Mapa de Progressão da Aprendizagem, um documento externo ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e que desconsidera as

especificidades locais, impacta a autonomia dos professores, a qualidade do ensino-aprendizagem e a efetividade da progressão dos alunos em escolas consideradas "unidades vulneráveis"?

## **2.2 Objetivo Geral**

Analisar os impactos do Mapa de Progressão da Aprendizagem na autonomia pedagógica de professores e na qualidade do processo de ensino-aprendizagem em escolas com características de vulnerabilidade, buscando compreender a dicotomia entre o que se prevê no currículo centralizado e a realidade de aprendizagem dos alunos.

## **2.3 Objetivos Específicos**

- Identificar as percepções de professores e gestores escolares sobre as vantagens e desvantagens da utilização do Mapa de Progressão da Aprendizagem no planejamento e execução das aulas, especialmente em escolas vulneráveis.
- Investigar como a natureza do MAPA (documento governamental, externo ao PPP) afeta a autonomia pedagógica dos docentes e sua capacidade de adaptar o currículo às necessidades específicas dos alunos e ao contexto escolar.
- Analisar a efetividade do Mapa de Progressão da Aprendizagem em escolas que lidam com desafios como alta rotatividade de alunos, presença de imigrantes e carência de recursos humanos, verificando se o documento reflete metas descoladas da realidade.
- Propor diretrizes ou recomendações que possam conciliar as orientações curriculares centralizadas com a autonomia escolar, visando à melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem em contextos diversos, como o de escolas vulneráveis.

## **3 METODOLOGIA E RESULTADOS**

Para responder os questionamentos, os acadêmicos, o professor supervisor (língua Inglesa) e o professor de Geografia da escola elaboraram uma atividade conjunta, na qual os alunos acompanharam os objetos de conhecimentos nos respectivos componentes curriculares e produziram texto no gênero textual cartaz. Para tanto, foram utilizados os mapas de progressão de Inglês e Geografia e seus pontos em comum: a necessidade do

professor de Geografia analisar o papel da Organização das Nações Unidas na mediação de conflitos em países africanos e do professor de Inglês de trabalhar os verbos modais para produzir sentidos de sugestão e obrigatoriedade em textos.

A sequência didática em Língua Inglesa iniciou-se com a leitura de textos sobre o tema a ser trabalhado, análise linguística do vocabulário-alvo e produção textual de cartaz. Já na etapa de leitura, os participantes perceberam a dificuldade dos alunos com o vocabulário, pois tratava-se de tema complexo, nem sempre do interesse dos alunos e que exige aprofundamento.

Na etapa de análise linguística, percebeu-se que os aspectos mais concretos do uso da gramática favoreceram a realização de exercícios de análise e de aplicação, produzindo resultados mais próximos do ideal do que as atividades com estratégias de leitura, nas quais o objetivo de ensino (assunto do texto, gênero a qual pertence, público-alvo) parece não ser tão claros aos alunos.

No processo de produção dos textos, ficou clara a dificuldade dos estudantes em aplicar o vocabulário estudado e reproduzir os padrões de sintaxe que foram analisados para o uso dos verbos modais. Essa situação já era sabida do professor, pois isso foi demonstrado nas avaliações diagnósticas realizadas por ele, no entanto a necessidade de seguir com a progressão do MAPA e a falta de tempo para recompor a aprendizagem criaram a necessidade de trabalhar em sala com algo que se sabia não ser ainda o ideal.

De acordo com a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (2007, p. 97):

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Ou seja, um indivíduo consegue aprender caso aquilo a que ele foi exposto corresponda a um nível levemente acima de seu nível de desenvolvimento real. Se esse salto for muito grande, a aprendizagem está comprometida. Nesse sentido, o MAPA, apesar de cumprir o que diz a lei e de buscar materializar aquilo que está na BNCC, pareceu fornecer ao professor e seus alunos metas de aprendizado além das que podem materializar em evidências de aprendizagem.

A escola na qual o estudo foi realizado está classificada como unidade vulnerável desde 2023 e apesar dos 15% de alunos estarem divididos em toda a escola e não apenas

no 9º ano não faz com que essa seja a única explicação para o baixo rendimento dos estudantes nas atividades, tampouco quer dizer que os outros 85% estejam em ótima qualidade de vida e certamente influenciou seu resultado, pois sabe-se a longo período os efeitos nefastos que a vulnerabilidade social tem no aprendizado dos estudantes. De acordo com Santos França e Savaris (2024, p. 7):

A vulnerabilidade social não se limita à pobreza, contempla vínculos fragilizados, a desigualdade no acesso às Políticas Públicas, as violências no núcleo familiar, além do uso de estratégias de sobrevivência que podem trazer riscos para o indivíduo. Dentre todas as faixas etárias que vivem em situação de vulnerabilidade social, estudos apontam que as crianças são as que mais aparecem com seus direitos básicos violados, tornando-se vítimas das desigualdades sociais. Além do mais, a privação, condições de vida adversas, falta de acesso à cultura, bem como ausência de estímulo acadêmico, impactam diretamente na aprendizagem.

Com a intenção de saber o histórico da instituição em relação ao desempenho em provas externas, os acadêmicos e o professor supervisor buscaram dados oficiais de resultados. Para realizar a avaliação e o monitoramento da aprendizagem dentro de sua rede, o município de Joinville adotou a prova do Centro de Políticas Públicas e Avaliação (CAED) da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). As provas são realizadas trimestralmente em todas as séries dos Anos Iniciais e Finais da rede, mas, para o município, os resultados mais relevantes são aqueles apresentados no 5º e 9º ano nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática.

#### Dados CAED 2025

Língua Portuguesa - Escola	Matemática - Escola
50	30
Língua Portuguesa - Rede	Matemática - Rede
59	40

#### Dados CAED 2024

Língua Portuguesa - Escola	Matemática - Escola
46	27
Língua Portuguesa - Rede	Matemática - Rede
59	38

### Dados CAED 2023

Língua Portuguesa - Escola	Matemática - Escola
42	13
Língua Portuguesa - Rede	Matemática - Rede
62	28

Fonte: Site CAED

De acordo com os dados observados, a escola tem apresentado uma evolução estável em seus indicadores anos após ano, no entanto, segue produzindo médias abaixo da rede nos dois componentes. Observa-se também que a Matemática representa o maior desafio para a instituição, com médias até 20 pontos menores que Língua Portuguesa em 2025.

O mesmo desempenho pode ser verificado no IDEB da escola, porém com dados mais antigos, sendo de 2019, pré pandemia e 2023, pós pandemia:



Fonte: QEdú EEB Dom Jaime Barros Câmara

Apesar dos indicadores não oferecerem dados acerca da Língua Inglesa (não há ferramentas no município para medir proficiência em inglês), pode-se inferir que o desempenho no componente não seria superior ao de Língua Portuguesa, língua materna da maioria dos alunos que fazem a prova do CAED. Faz sentido apontar também que o baixo desempenho em matemática compromete a leitura de determinados tipos de texto, como infográficos e tabelas, por exemplo, levando a prejuízos na aprendizagem mesmo em outros componentes curriculares os quais não têm seus dados mensurados.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao se planejar utilizando o Mapa de Progressão da Aprendizagem (MAPA), percebeu-se as vantagens e desvantagens desse modelo. A referência do que ensinar com modelos e sugestões de atividades é inegavelmente uma vantagem, pois adianta horas de trabalho de planejamento e decisão, sendo instrumento norteador para o ensino. No entanto, traz consigo desafios e questionamentos que demandam uma resposta urgente: qual ordem cronológica seguir? Será que todos os professores da rede entendem a ordem de prioridades da mesma forma?

Diante do que foi observado durante a pesquisa, é correto afirmar que a escola tem apresentado indicadores em crescimento nas disciplinas nas quais há avaliação por parte do CAED. A instituição, porém, ainda apresenta resultados consideravelmente abaixo daqueles apresentados pela rede, com um teto próximo dos 50 pontos em Língua Portuguesa e 30 em Matemática nos 3 anos analisados.

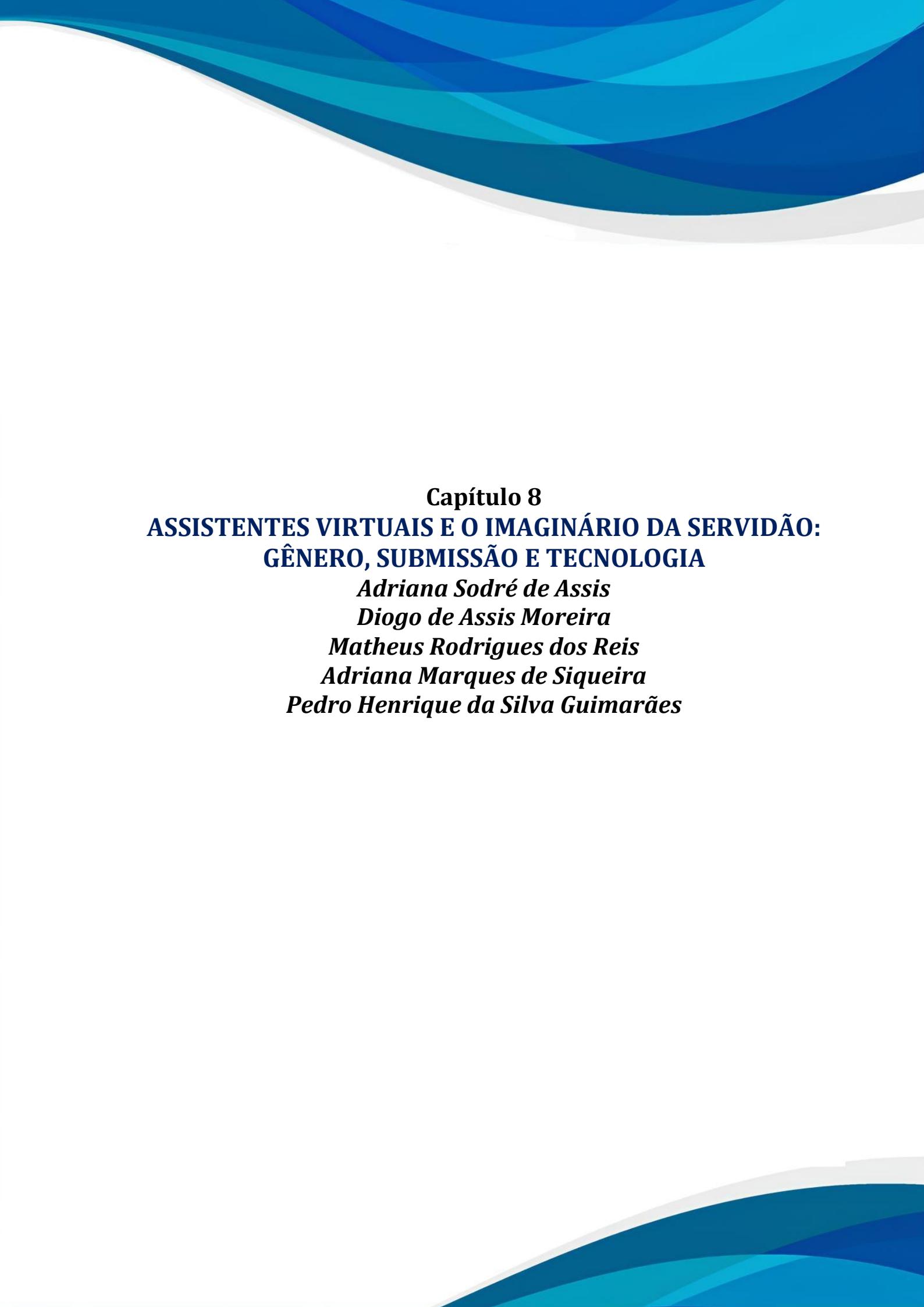
É possível que essa situação aconteça por causa da consolidação ou profundidade dos conhecimentos os quais os alunos conseguem demonstrar em evidências de aprendizagem. O professor faz o diagnóstico dos saberes dos seus conhecimentos, tem noção do que eles já sabem, mas não pode necessariamente planejar suas aulas a partir daí, pois seus planos de aula e, consequentemente, suas aulas, são dependentes do Mapa de Progressão que vale para toda a rede. Uma vez que não há currículo no PPP, esse passa a ser o currículo oficial, comprometendo a autonomia do professor, não importando seu componente curricular.

Sendo assim, conclui-se que o Mapa de Progressão da Aprendizagem é um documento que garante a implantação da BNCC na escola, porém não traz apenas soluções, pois se descola da realidade encontrada na sala de aula uma vez que presume que por frequentar determinada série o aluno está apto a lidar com determinados objetos de conhecimento que ele ainda não está.

É preciso refletir e adequar o documento à realidade das escolas, em especial as consideradas vulneráveis, mas não observando apenas essa classificação e sim os dados que elas produziram deste a implantação do MAPA. Por fim, salienta-se que o lugar adequado ao currículo é o PPP, pois isso garantirá a autonomia na escola e a permanência da sua intencionalidade pedagógica independente do que acontecer politicamente.

## **REFERÊNCIAS**

- CAEd. **Plataforma de avaliação e monitoramento: Joinville.** [S. l.]: CAEd Digital, [20--?]. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentojoinville.caeddigital.net>. Acesso em: 10 jul. 2025.
- QEDU. **EEB Dom Jaime de Barros Câmara: aprendizado.** [S. l.]: QEdu, [20--?]. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/42004217-eeb-dom-jaimede-barros-camara/aprendizado>. Acesso em: 10 jul. 2025.
- SANTOS FRANÇA, C.; SAVARIS, L. E. Vulnerabilidade Social e o Impacto na Aprendizagem. **Revista da FAE**, Curitiba, v. 27, 2024. Disponível em: <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/812>. Acesso em: 10 jul. 2025.
- SILVA LIMA, Mary Gracy e; SILVA FONTINELES, Isabel Cristina da. Determinismo da BNCC versus currículo plural: um convite ao debate. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 15, n. 38, p. 249–263, 19 out. 2023.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



## Capítulo 8

### **ASSISTENTES VIRTUAIS E O IMAGINÁRIO DA SERVIDÃO: GÊNERO, SUBMISSÃO E TECNOLOGIA**

*Adriana Sodré de Assis*

*Diogo de Assis Moreira*

*Matheus Rodrigues dos Reis*

*Adriana Marques de Siqueira*

*Pedro Henrique da Silva Guimarães*

# **ASSISTENTES VIRTUAIS E O IMAGINÁRIO DA SERVIDÃO: GÊNERO, SUBMISSÃO E TECNOLOGIA**

***Adriana Sodré de Assis***

*Mestranda do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG,*

*dri.sodre.assis@gmail.com*

***Diogo de Assis Moreira***

*Mestre do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG,*

*diogomoreira@egresso.ufg.br*

***Matheus Rodrigues dos Reis***

*Mestrando do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG,*

*diogomoreira@egresso.ufg.br*

***Adriana Marques de Siqueira***

*Mestrando do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás-UEG,*

*marquessiqueira2518@gmail.com*

***Pedro Henrique da Silva Guimarães***

*Mestrando do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás-UEG,*

*socialesguimaraes@gmail.com*

## **RESUMO**

Este ensaio propõe uma reflexão sobre o uso da voz feminina em assistentes virtuais como Alexa, Cortana, Siri, Gemini, bem como em outros dispositivos cotidianos. Problematizando o real sentido do uso de vozes femininas subjacente ao mito que repousa no espaldar na neutralidade. O objetivo do estudo é desenvolver dentro desse amplo panorama um recorte no viés teórico-crítico sobre as opressões do sistema biopolítico de poder mascaradas nas tecnologias digitais de produção e consumo, na qual “mulheres” permanecem no espectro de padrões coloniais e patriarcas. A metodologia é pesquisa bibliográfica qualitativa com fundamentação teórica de Andrew Feenberg (2015), Shoshana Zuboff, (2021), Judith Butler (2018), Donna Haraway (1991), Carl Gustav Jung (2008), Platão (2016), Ovídio (2016) e outros. Os resultados do uso da voz feminina nas assistentes virtuais demonstram as hierarquias da dominação colonial mimetizadas por modelos algorítmicos das tecnologias digitais construídas por essa lógica. Utilizamos a categoria filosófica do mito Eco para explicar as práticas opressoras e o colonialismo de permanência mimetizados nas assistentes virtuais. Finalizamos com a compreensão que precisamos de mais debates e discussões futuras, não apenas questionando uso da voz feminina, mas também grupos diversos marginalizados pela opressão perpetuada nas construções sociais dominadoras, que estão em curso a partir de um racismo patriarcal institucionalizado sob o véu das tecnologias digitais que produz e aprofunda as desigualdades sociais.

**Palavras-chave:** Assistentes Virtuais. Gênero. Mulheres. Dominação. Tecnologias Digitais.

“Vivendo meias verdades adrede.  
E como nunca antes história vista  
Secam os poços da fantasia.”  
Lewis Carroll

## **1 INTRODUÇÃO**

Este estudo propõe uma análise crítica das assistentes virtuais, tal como Siri (Apple), criada em 2007, Alexa (Amazon) criada em 2014; Cortana (Microsoft) criada em 2014, Google assistente (criado em 2016 e substituído pelo Gemini em 2024), em quanto dispositivos tecnológicos que, mais do que desempenhar funções utilitárias como pesquisas, consultas na internet, também carregam e reproduzem construções culturais e simbólicas sobre preconceitos misóginos que se repetem.

O objetivo do estudo é desenvolver dentro desse amplo panorama um recorte no

viés teórico-crítico sobre as opressões do sistema biopolítico de poder mascaradas nas tecnologias digitais de produção e consumo do qual o gênero “mulheres” permanecem no espectro de padrões coloniais e patriarcais. Problematizando o real sentido do uso de vozes femininas abrimos com as reflexões sobre discurso tecnocêntrico político e os desdobramentos sociais como desigualdade, discriminação e poder. Diante disso, propomos reflexões no decorrer do ensaio questionando a relação voz feminina nas tecnologias digitais das assistentes virtuais com o conceito de inteligência artificial espalhadas no cotidiano.

O ensaio utilizará a metodologia de pesquisa bibliográfica qualitativa articulando com as contribuições teóricas de Andrew Feenberg (2015), Shoshana Zuboff, (2021), Judith Butler (2018), Donna Haraway (1991), Carl Jung (2008), entre outros, para localizar o sujeito humano no objeto material das “assistentes virtuais”.

Discorremos baseados na teoria crítica questionando: Qual o real sentido do uso de vozes femininas por detrás do mito da neutralidade? Por que a produção mercadológica estética de produtos utiliza os estereótipos femininos nos ambientes digitais contemporâneos? No contexto do mercado atual com práticas operacionais de extração de dados, mercantilização e controle, Shoshana Zuboff (2021) identifica como o capitalismo de vigilância pode reforçar ou aprofundar as desigualdades sociais via controle de dados comportamentais das experiências humanas. Ademais:

[...] os algoritmos responsáveis por recomendação são treinados com conjunto de dados refletem preconceitos e desigualdades sociais, eles podem sugerir materiais que tendem a favorecer determinados grupos, a partir de dimensões étnicas, raciais, de gênero, socioculturais ou socioeconômicos, excluindo assim outras perspectivas [...] (ALMEIDA *et al.*, 2025, p.13)

Reflexões sobre as transformações sociais, econômicas, culturais e subjetivas na vida cotidiana mediada pelas inteligências artificiais (IA) e assistentes virtuais suscitam a análise do paradigma colonial persistente nas tecnologias digitais, portanto tornam-se palco de enfrentamentos. Diante do amplo debate sobre a colonização digital, busca-se identificar, através de análises da produção tecnológica contemporânea, os novos paradigmas de dominação tecnológica que exploram o ideário feminino, sem negligenciar as contradições de gênero que configuram o colonialismo digital.

## **2 ENTRE O MITO E O CÓDIGO: GÊNERO E TECNOLOGIA**

Como podemos afirmar, com segurança, o que é realidade ou ilusão, fato ou construção enviesada? Seria possível sustentar que aquilo que vivenciamos cotidianamente não passa de um delírio coletivo, ou, em contrapartida, que os sonhos e fabulações exprimem, em seu véu simbólico, verdades nítidas sobre a condição humana? “Como podes estar certo de que tua vida inteira não passa de um sonho?”, questiona René Descartes, desestabilizando os alicerces da certeza sensível e convocando-nos à dúvida (Descartes, *apud* Gaader, 2012, p. 301). É nesse limiar entre o sonho e a vigília, entre o real e o simbólico, que se inscreve este ensaio. A inquietação suscitada das vozes relegadas ao servir, mesmo considerando os marcos tecnológicos da pós-modernidade, são ambientes produtivos compostos majoritariamente pela “hierofania” masculina, por isso, a importância de analisar a relação de gênero e tecnologias digitais. Neste contexto, Luiza Santos, destaca que:

Atualmente, a presença de mulheres no setor de tecnologia digital segue pouco representativa: empresas como Apple, Google e Microsoft não ultrapassam a porcentagem de 20% de mulheres em cargos técnicos (em geral, os números são mais baixos) (Santos, 2022, p.37).

Ou seja, a baixa participação de mulheres na interação humana e tecnologia que configura uma misoginia considerando que grande parte dessas plataformas são planejadas e construídas na sua maioria por homens brancos engenheiros de *softwares*, que ocupam cargos estratégicos dentro das *Big Techs*. As empresas de tecnologias do Vale do Silício, nos Estados Unidos tem baixa participação no quadro de funcionários mulheres. Segundo Santos (2022), “Quando falamos de posições de liderança no Vale do Silício, a quantidade de mulheres não passa de 15%” (Santos, 2022, p. 37 *apud* West, Kraut e Chew, 2019).

Este exame teórico-crítico, e, portanto, em categorias filosóficas, constitui-se como um esforço de (des)construção de um mito político e ideológico contemporâneo que, por sua própria configuração, revela-se também irônico. Ironia essa que reside na reverente blasfêmia à figura feminina, tecnologicamente encarnada nas chamadas assistentes virtuais. Esse fenômeno, não menos que um mito adrede, quando analisado criticamente, revela-se como uma verdadeira hierofania tecnológica, ou seja, uma sacralização perversa que aprisiona as pessoas, e de modo particular, as mulheres no papel de servidoras,

ajudantes, conselheiras obedientes, dóceis, a sombra funcional de um *animus* masculino dominante. Nesse contexto, o *ethos* em torno da imagem “feminina” é projetada como expressão negativa da psique, enquanto o masculino permanece como princípio ativo da razão e da dominação (Ramos, 2002).

Nesse contexto, Luís Ramos (2002, p. 125) observa que essa presença feminina marginalizada é construída “[...] na forma de dependência, subserviência, juízos irrefletidos, preconceitos infundados, certezas não fundamentadas, ‘teimosias.’” Literalmente, ao invés de romper com imaginários arcaicos, a tecnologia contemporânea os reatualiza sob novas formas, disfarçadas na imagética da neutralidade e da eficiência, mas marcadas por silenciamentos simbólicos.

Como explica Andrew Feenberg (2015), é necessário ultrapassar a compreensão da tecnologia apenas como instrumento funcional, analisando seus desdobramentos sociais, ideológicos e políticos, pois é nesse campo que ela reproduz e fortalece estruturas de poder e exclusão.

Mulheres, no plural, como optamos por referenciar, pois, como nos alerta Judith Butler (2018), o uso do termo no singular incorre na exclusão de narrativas dissonantes, negros, *queer*, *gays*, transgêneros, bissexuais, transexuais, que desafiam o arcabouço normativo hegemônico. Ainda que este ensaio não se debruce sobre o conjunto histórico das disputas entre sexo, gênero e cultura, ou na psicologia analítica - embora façamos singelas menções aos jargões - comprehende-se que gênero não pode ser reduzido às explicações estruturalistas de cunho biológico ou antropológico (Butler, 2018). O ponto aqui é mostrar que o imaginário técnico, o mito inscrito na IA que, ainda se constrói sobre um paradigma de dominação e exclusão, no qual o feminino é capturado como recurso simbólico da servidão.

É importante destacar que mitos e fábulas enviesados, dentro de uma dualidade narrativa, podem não apenas construir e sustentar tais estruturas simbólicas de submissão, mas as reproduzirem com sofisticada eficácia narrativa e afetiva. A marginalização das mulheres torna-se, nesse contexto, uma apóstase cancerígena das relações sociais, também no solo digital, mascarada de funcionalidade e conveniência. Destacamos que essas contradições não são resolvidas - nem sequer dialeticamente superadas - sem se levar em conta um denominador comum: a dominação estrutural operada pelas *big techs*, proles ilegítimas de um capitalismo patriarcal do homem branco,

que naturaliza desigualdades e reconfigura opressões sob o design de uma suposta neutralidade. Como bem descreve Donna Haraway (1991, p. 223):

[...] a tradição do capitalismo racista dominado pelo homem; a tradição do progresso; a tradição da apropriação da natureza enquanto recurso para as produções de cultura; a tradição da reprodução do eu a partir do outro -, a relação entre o organismo e máquina tem sido uma guerra de fronteira.

E é nessa fronteira, entre natureza e técnica, entre corpo e código binário, entre o feminino como alteridade e a máquina como extensão do poder, que a figura das assistentes virtuais se instala. Elas representam, simbolicamente, uma operação de reencantamento do controle; o feminino como interface domesticada, submetida e funcional, programada para servir ao imaginário patriarcal, sob o pretexto da inovação.

Utilizaremos a fábula mitológica para ampliar o campo semântico. Como explica Sócrates a Cálicles, que recorre ao mito à guisa de explicação quando a razão discursiva encontra seus limites (Platão, *Górgias*, 532a). Literalmente, o mito também permite que se acesse aquilo que, à primeira vista, não se revela aos olhos nem à lógica, pois é dada uma imagem daquilo que se propõe a examinar. Responder ao mito das assistentes virtuais com outro mito é, portanto, flertar com as camadas da experiência humana não nítidas a priori.

Carl Jung (2008, p. 58), por sua vez, destaca a centralidade dos mitos como dispositivos simbólicos, em que:

O indivíduo é a realidade única. Quanto mais nos afastamos dele para nos aproximarmos de ideias abstratas sobre o *homo sapiens* mais probabilidades temos de erro. Nesta época de convulsões sociais e mudanças drásticas é importante sabermos mais a respeito do ser humano, pois muito depende das suas qualidades mentais e morais. Para observarmos as coisas na sua justa perspectiva precisamos, porém, entender tanto o passado do homem quanto o seu presente. Daí a importância essencial de compreendermos mitos e símbolos.

É, portanto, por meio da linguagem mítica didática que compreenderemos a nuance que arquetípica da figura feminina como serva virtual, que propomos examinar; uma reconstrução do imaginário simbólico que não apenas diz algo sobre as mulheres, nas vozes da servidão, mas que se revela muito sobre quem a programou, a consome e a legitima como normalidade.

Por intermédio da ninfa Eco, figura associada ao mito de Narciso, encontramos uma chave simbólica para entender a natureza arquetípica da voz feminina nas

tecnologias contemporâneas. Eco, encantadora e dotada do poder do diálogo, foi punida por Hera, esposa de Zeus, arquétipo da autoridade patriarcal, por entreter a deusa enquanto o esposo se deitava com outras ninfas e mortais. Seu castigo foi cruel; perdeu a liberdade de expressão própria, “[...] a ninfa de voz sonora, que não responde pelo silêncio a quem lhe fala, e nem fala em primeiro lugar, a ressonante Eco. [...] não era voz apenas; no entanto, já era loquaz e usava da boca, como ainda hoje, para repetir, apenas, a última de muitas palavras. [...] Eco só pode repetir o que ouviu.” (Ovídio, 2020, p. 51).

A tragédia se acentua na narrativa com a figura de Narciso, o jovem que se apaixona por seu reflexo na água e ignora Eco, que por ele fora condenada ao confinamento nas montanhas, como reverberação sem corpo.

**Figura 1.** Ilustração de Echo e Narciso para a lenda que inspirou Ovide em "Les Metamorphoses"  
Pintura de Nicolas Poussin (1594-1665) Sol do século XVII. 0,74x1 m Paris



Fonte: [https://www.meisterdrucke.pt/kunstwerke/1000px/Nicolas\\_Poussin\\_-\\_Echo\\_and\\_Narcissus\\_illustration\\_for\\_the\\_legend\\_that\\_inspired\\_Ovide\\_in\\_Les\\_Metam\\_-\\_%28MeisterDrucke-839517%29.jpg](https://www.meisterdrucke.pt/kunstwerke/1000px/Nicolas_Poussin_-_Echo_and_Narcissus_illustration_for_the_legend_that_inspired_Ovide_in_Les_Metam_-_%28MeisterDrucke-839517%29.jpg)

A alegoria ilustra, de maneira pungente, os modos como as mulheres são silenciadas; pela submissão do discurso e controle sobre o que pode ou não ser dito, além de evidenciar um dominador individualista que se autorreferencia no seu conforto existencial, Narciso não olha mais para o lago para ver seu reflexo, agora, ele tem nas mãos tecnologias digitais. Essa ausência de autonomia define a estrutura simbólica erótica do apagamento. Assim como Eco, muitas mulheres continuam sendo reduzidas à erotização função de repetir, servir e acompanhar com distanciamento. O controle das tecnologias

vocais reflete esse imaginário, não de produtoras, mas de assistentes que só reproduzem.

À guisa de exemplo, a escolha do nome “Echo” para o dispositivo da Amazon, ao qual se conecta a assistente Alexa, não é neutra. Echo evoca reverberação e repetição, ajustando-se magistralmente à funcionalidade de captar e replicar comandos do “dono”. É uma reatualização tecnológica de um mito clássico, com seus contornos - como já mencionado - de subordinação simbólica. O nome “Alexa”, com seu som suave e feminino, perpetua o estereótipo da secretária dócil e prestativa, ressoando a servidão digital da ninfa mitológica. Cabe mencionarmos, que a empresa justifica o nome, por sua referência à Biblioteca de Alexandria, um símbolo de conhecimento. Não apenas, o uso da consoante “x” por ser facilmente detectável por sistemas de reconhecimento de voz.

Conquanto, as *big techs* e seus CEOs, herdeiros de um capitalismo narcísico, instauram uma lógica em que o sujeito, masculino, branco, hegemônico, se enxerga e se adora: “[...] deseja a si mesmo, em sua ignorância, e, louvado, é a si mesmo que louva.” (Ovídio, 2020, p. 53). Alexa, tal como Eco, não é ouvida, apenas responde e reproduz.

É interessante mencionar que a visão entusiasta, como é de praxe, em relação às tecnologias, tal como assistentes virtuais, sob a camada da inovação, carrega matizes sutis que despistam as percepções de muitos, enquanto atualiza e consolida estruturas arquetípicas e mitológicas acerca da misoginia. O mito de Eco não é apenas uma visão poética, mas um espelho da realidade simbólica que funda o *design* da servidão tecnofeminina digital. A interface das vozes, suaves, obedientes, disponíveis, reencena o passado em simulação de uns e zeros (código binário). Eco virou dispositivo de dados, e Narciso, algoritmo.

No entanto, compreender essas tecnologias apenas como inovações técnicas seria limitar sua análise. É necessário examiná-las como dispositivos ideológicos que reatualizam padrões de subserviência. Assim, no próximo item, faremos um recorte de como essa estética da servidão, aparentemente inofensiva, opera como um instrumento de reprodução e amplificação de estereótipos já enraizados na cultura patriarcal e capitalista. Trata-se de analisar as assistentes virtuais não apenas como recursos tecnológicos, mas como encenações simbólicas do feminino forjadas por um sistema técnico que naturaliza desigualdades históricas.

### **3 A “SERVA PERFEITA”: OBJETIVAÇÃO E ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO**

A personificação das assistentes virtuais, com vozes e comportamentos codificados sob um imaginário da docilidade e da subordinação, não representa um caso isolado, mas se insere a lógica de manutenção das hierarquias simbólicas, que historicamente condicionam os corpos e as subjetividades dissidentes dentro da sociedade patriarcal e capitalista, como já referenciado. Mariana Caperelli (2024, p. 10), explica que “A utilização da IA pode, inadvertidamente, reproduzir e até mesmo amplificar vieses existentes na sociedade, resultando em discriminação sistêmica e perpetuando desigualdades de gênero já presentes em diversos contextos.”

A personificação das mulheres das assistentes virtuais é vista como uma propagação do imaginário de uma “serva perfeita”, onde é vista como submissa com uma linguagem suave e uma predisposição para tarefas domésticas. Então, Caperelli (2024, p. 10 - 11), explica que:

Os algoritmos de IA, muitas vezes treinados com dados históricos que refletem vieses sociais, podem reproduzir e exacerbar padrões discriminatórios existentes. A discriminação de gênero é um problema social reconhecido em diversas esferas, e o uso indiscriminado de IA pode reforçar essas desigualdades, impactando negativamente a vida das mulheres e de outros grupos sub-representados.

Reforça-se que essa associação entre o gênero feminino e a servidão/submissão não é neutra ou inofensiva. Ela acaba por perpetuar e reforçar concepções acerca das mulheres, limitando-as a um papel de eterna secretária, enquanto aos homens são ligadas às concepções de poder, autoridade e conhecimento. Nesse sentido, a tecnologia não é uma mera ferramenta neutra da realidade, mas sim um agente direto na perpetuação e manutenção desses estereótipos. Ao criar e projetar assistentes virtuais baseando-se no gênero feminino, as *Big Techs* contribuem para a naturalização da divisão no trabalho baseado no gênero.

É importante ressaltar que o processo de feminização das assistentes não se traduz somente nos nomes (Siri, Alexa, Cortana), mas também se baseia na criação das respostas, onde são frequentemente dóceis, cordiais e por muitas vezes submissa, relegando a mulher um papel de assistente, serva, conforme explicado por Santos (2022, p. 38), “No caso das assistentes digitais, percebe-se a automação de um tipo de trabalho usualmente

associado às mulheres, seja o papel da assistente/secretária em si, quanto do cuidado tanto das relações quanto do contexto doméstico.”

Nesse sentido, Santos (2022) afirma que, todas as relações que perpassam a tecnologia, em específico as assistentes virtuais, são atravessadas pelo viés de gênero, biopolítico, biopoder, o que reforça e auxilia na propagação de tais estereótipos. Esse atravessamento não se reflete apenas nas IAs, principalmente quando se está falando do imaginário social construído, pois esse mesmo imaginário alimenta toda uma indústria cultural, onde as IAs são frequentemente representadas com características femininas. Um grande exemplo se dá através da Cortana, onde na série de jogos Halo, desenvolvido pela Microsoft, a Cortana é costumeiramente representada sem roupas ou com extrema objetificação sexual.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

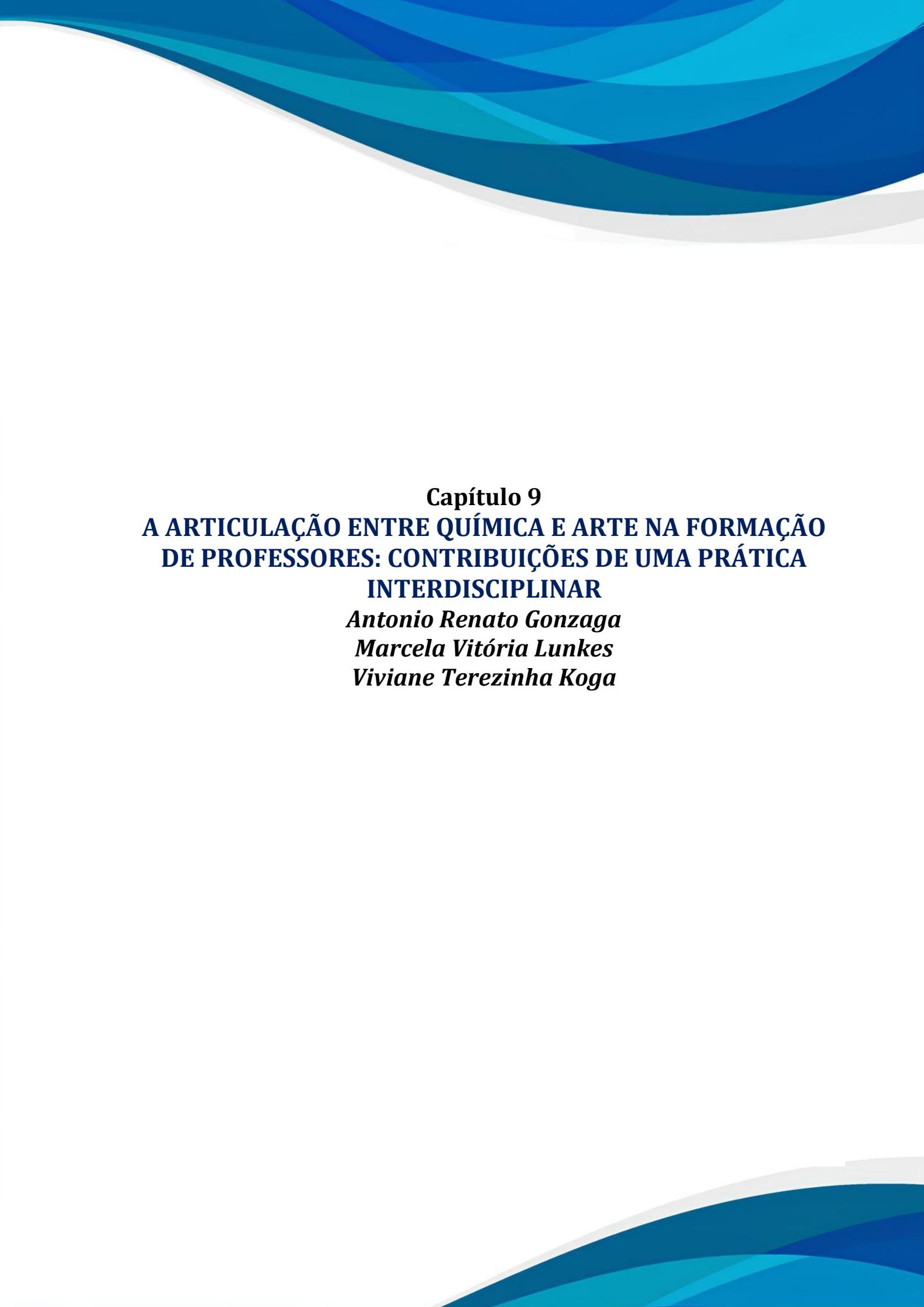
As conexões tecnológicas digitais que naturalizam os artefatos digitais no cotidiano contemporâneo em todos os ambientes da sociedade como as assistentes virtuais, cancelas de shopping, waze entre outros, são, na maioria, conexões mediadas por vozes femininas. Esses são exemplos explícitos do fetiche da mercadoria que omite as explorações que foram responsáveis pela contínua produção colonialista que ecoa mediada por tecnologias digitais.

A análise das assistentes virtuais usando mito de Eco como alegoria para ilustrar do imaginário ao real com o objetivo provocar reflexões sobre as representatividades das mulheres e demais grupos marginalizados do construto social tecnológico que se apropria das subjetividades para continuar com os processos de dominação social e econômicos através engrenagens do capitalismo mercadológico digital via algoritmos.

A liberdade continua cercada por grades virtuais de modelos algoritmos idealizados por um pequeno grupo que usam os recursos midiáticos digitais para perpetuar a subserviência pelo monitoramento ou apagamento das identidades. Os confrontamentos são bio e psicopolíticos contra toda e qualquer opressão através de lutas coletivas. Entre a articulação das formas sociais e tecnológicas do “velho” e “novo” expressa tendências explícitas do velho sistema colonial na contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Paula; et al. **Carta de recomendação para o uso da Inteligência artificial na educação.** São Paulo: Editora Nelpa, 2025.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade [recurso digital]. Tradução de Renato Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CAPARELLI, Mariana de Souza Cruz. **Regulação de inteligência artificial como medida de igualdade de gênero: o papel das Estratégias Nacionais de Inteligência Artificial.** 2024. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Teoria Geral do Direito) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.
- FEENBERG, Andrew. **Tecnologia, Modernidade e Democracia.** Portugal: Inovatec, 2015.
- HARAWAY, Donna. **O manifesto ciborgue:** a ciência, a tecnologia e o feminismo socialista nos finais do século XX. In: HARAWAY, Donna. *Simians, cyborgs and women: the reinvention of nature.* Tradução de Ana Maria Chaves, com algumas omissões. London: Free Association Books, 1991. Cap. VIII. Disponível em: [https://circulosmarxistas.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/02/haraway\\_cyborg\\_pt.pdf](https://circulosmarxistas.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/02/haraway_cyborg_pt.pdf) Acesso em: 21 jun. 2025.
- JUNG, Carl Gustav. **O homem e seus símbolos.** 6. ed. Tradução de Maria Lúcia Pinho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [s.d.]. Disponível em: <https://clinicapsique.com/wp-content/textos/C.%20G.%20Jung%20-%200%20Homem%20e%20seus%20Si%CC%81mbolos.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2025.
- OVÍDIO. **As Metamorfoses.** [S.l.]: Lebooks Editora, 2020. E-book Kindle, ASIN B08HSNZ7NT. Disponível na Amazon Kindle. Acesso em: 22 jun. 2025.
- PLATÃO. *Górgias.* In: **Diálogos II.** Tradução e notas de Edson Bini. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2016. p. 42 - 170.
- SANTOS, Luiza. Alexa, você é uma mulher?": gênero e tecnologia no caso das assistentes digitais. **Revista Fronteiras estudos midiáticos.** v. 24 n.3 (2022). p.35-46. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/25696>. Acesso em: 26 jun. 2025. *apud* WEST, Mark; KRAUT, Rebecca; CHEW, Han Ei. I'd blush if I could: closing gender divides in digital skills through education. UNESCO/EQUALS, 2019. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367416.page=1>>. Último acesso em 09/10/2020
- RAMOS, Luís Marcelo Alves. Apontamentos sobre a psicologia analítica de Carl Gustav Jung. **ETD – Educação Temática Digital,** Campinas, v. 4, n. 1, p. 110–144, dez. 2002. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4856579>. Acesso em: 25 jun. 2025.
- Zuboff, Shoshana. **A Era do Capitalismo de Vigilância.** São Paulo:Editora Intrínseca. 2021.



**Capítulo 9**

**A ARTICULAÇÃO ENTRE QUÍMICA E ARTE NA FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DE UMA PRÁTICA  
INTERDISCIPLINAR**

*Antonio Renato Gonzaga  
Marcela Vitória Lunkes  
Viviane Terezinha Koga*

# **A ARTICULAÇÃO ENTRE QUÍMICA E ARTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DE UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR**

***Antonio Renato Gonzaga***

*Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), renatogonzaga12@gmail.com*

***Marcela Vitória Lunkes***

*Mestranda em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), marcelalunkes@gmail.com*

***Viviane Terezinha Koga***

*Doutora Em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), vivianekoga@gmail.com*

## **RESUMO**

Este texto apresenta o relato de uma prática interdisciplinar desenvolvida durante o Estágio de Docência com acadêmicos 3º ano do curso de Licenciatura em Artes Visuais de uma universidade pública do estado do Paraná. A proposta consistiu na produção de tintas orgânicas e na criação de composições fotográficas, integrando conhecimentos de Química e Arte. Tem, portanto, como objetivo apresentar essa prática interdisciplinar envolvendo a produção de tintas orgânicas e a sua aplicação na criação de composições fotográficas. A fundamentação teórica está na interdisciplinaridade a partir dos pressupostos de Fazenda (1994) e Behrens (2005), bem como no entendimento de ensino e aprendizagem a partir da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2001) e ainda nas reflexões sobre o Estágio Curricular Supervisionado a partir de Pimenta e Lima (2012). A metodologia utilizada valorizou a experimentação, o diálogo, a mediação pedagógica e a construção coletiva de conhecimentos, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, estéticas e sociais. Os resultados indicaram que a prática interdisciplinar favoreceu a compreensão dos licenciados sobre o a partir de uma perspectiva interdisciplinar, mais atenta às especificidades da contemporaneidade. Além disso, a prática contribuiu

para o fortalecimento da articulação entre teoria e prática, contribuindo para a formação inicial e continuada de professores.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Interdisciplinaridade. Estágio de Docência. Química e Artes. Tintas Orgânicas.

### **ABSTRACT**

This paper presents a report of an interdisciplinary practice developed during the Teaching Internship with undergraduate students in the third year of a Visual Arts Teacher Education program at a public university in the state of Paraná, Brazil. The proposal involved the production of organic paints and the creation of photographic compositions, integrating knowledge from Chemistry and Art. Thus, the objective of this study is to present this interdisciplinary practice involving the production of organic paints and their application in the creation of photographic compositions. The theoretical framework is based on interdisciplinarity, drawing on the contributions of Fazenda (1994) and Behrens (2005), as well as on the historical-cultural perspective of teaching and learning proposed by Vygotsky (2001). It also incorporates reflections on the Supervised Teaching Internship based on the works of Pimenta and Lima (2012). The methodology emphasized experimentation, dialogue, pedagogical mediation, and the collective construction of knowledge, fostering the development of cognitive, aesthetic, and social skills. The results indicate that the interdisciplinary practice contributed to broadening the pre-service teachers' understanding of teaching from an interdisciplinary perspective, more attentive to the demands of contemporary education. Furthermore, the experience strengthened the articulation between theory and practice, contributing to both initial and continuing teacher education.

**Keywords:** Teacher Education. Interdisciplinarity. Teaching Internship. Chemistry and Art. Organic Paints.

## **INTRODUÇÃO**

A educação contemporânea exige práticas pedagógicas que superem a fragmentação disciplinar e promovam a integração de saberes. Para Tedesco (2010) a contemporaneidade exige da educação um novo paradigma, o qual funda-se em uma escola justa, que saiba lidar com a diversidade, as respeita e leva a aprendizagens eficazes, que inclua e qualifica as novas gerações, ou seja, uma educação em que os alunos aprendem de forma significativa e se educam para a vida como cidadãos. Dito de outra forma, que promova a justiça social. A ciência, por sua vez, está exigindo uma nova visão de mundo, diferente e não fragmentada. Essa abordagem que analisa o mundo em partes independentes já não funciona mais (MORAES, 1997).

Essas exigências se relacionam diretamente com a formação inicial e continuada de professores que irão atuar na Educação Básica. Nesse contexto, a interdisciplinaridade surge como uma estratégia potente para a construção de conhecimentos contextualizados, significativos e coerentes com a complexidade do mundo atual. Para Fazenda (1994), a interdisciplinaridade vai além da simples junção de conteúdos, na medida em que propõe a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, promovendo um diálogo criativo e reflexivo. Para Fazenda (1979, p. 48-49), a “introdução da interdisciplinaridade implica simultaneamente uma transformação profunda da pedagogia, um novo tipo de formação de professores e um novo jeito de ensinar”. Não obstante Japiassu (1976, p. 74) nos diz que “a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”.

A proposta de articular Química e Artes por meio de uma prática interdisciplinar representa, portanto, uma possibilidade concreta de promover essa integração, promovendo a intersecção entre o pensamento científico e a expressão estética, estimulando a criatividade, a experimentação e o desenvolvimento crítico dos professores em formação. Behrens (2005) enfatiza que as práticas interdisciplinares contribuem para uma formação docente mais ampla, sensível às demandas sociais e culturais na medida em elas superam a fragmentação, a divisão, a compartmentalização do conhecimento (BEHRENS, 1999).

Arte e Química dificilmente são pensadas de forma interdisciplinar. Entretanto, algumas atividades na arte evidenciam que desde a escolha dos materiais a serem empregados até as metodologias usadas na restauração de uma obra de arte, por exemplo, ou na definição de estratégias para prevenir sua degradação passam, em maior ou menor grau, pela química. Para Bruice (2016) a química oferece uma base sólida para explorar conceitos fundamentais como a estrutura de compostos orgânicos, a interação entre solvente e pigmento e a durabilidade e estabilidade das tintas como efeito de reações químicas. Já na arte, há técnicas de representação visual, como manipulação de cores, texturas e contrastes, bem como os princípios da composição e da perspectiva. Explora-se a relação entre forma e conteúdo na interpretação e reinterpretação de imagens fotográficas, desenvolvendo habilidades de observação, análise crítica e expressão criativa. No contexto pedagógico, essas articulações podem proporcionar uma experiência de aprendizado interdisciplinar.

A prática interdisciplinar concebe a aprendizagem como um processo social, mediado por interações e ferramentas culturais, onde o desenvolvimento cognitivo se dá inicialmente no plano social, para então ser internalizado para o plano individual. A linguagem e a mediação pedagógica são fundamentais nesse processo (VYGOTSKY, 2001). Nessa perspectiva, o docente atua como mediador do conhecimento, propondo desafios e oferecendo suporte para que o estudante avance em sua aprendizagem.

Ao propor essa prática interdisciplinar, busca-se criar um ambiente de aprendizagem colaborativa, no qual os acadêmicos e mestrandos, respectivamente professores em formação inicial e continuada, construam conhecimentos por meio da experimentação, do diálogo e da reflexão. De tal modo, caracteriza-se o estágio como um momento de formação reflexiva teórico-prática, conforme defendido por Pimenta e Lima (2012). Um espaço de investigação e de reconstrução da prática pedagógica, não apenas como uma atividade técnica ou burocrática, mas como formação, reflexão e investigação, no qual o futuro professor vivencia, analisa e comprehende os desafios concretos do cotidiano escolar.

Em um sentido mais amplo, podemos explicar que o estágio se dá na relação dialética entre teoria e prática, ou seja, na práxis. A teoria tem a finalidade de esclarecer, organizar sistemas de ações e promover reflexões sobre a prática instrumentalizada. Neste sentido, a teoria problematiza a prática, apresenta evidências e provoca a organização de novas formas de interagir no processo de ensino (CÔRREA, 2021). Ao vivenciar a prática, os licenciandos poderão ampliar a sua capacidade de planejar e conduzir propostas didáticas criativas e contextualizadas, fortalecendo sua identidade docente e a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e atentas as especificidades dos alunos na contemporaneidade.

Circulando entre esses elementos e detendo-se principalmente no último o presente relato tem como objetivo *apresentar uma prática interdisciplinar desenvolvida durante o Estágio de Docência do Mestrado com licenciandos em Artes, envolvendo a produção de tintas orgânicas e a sua aplicação na criação de composições fotográficas*.

## **ASPECTOS METODOLÓGOS**

O desenvolvimento da prática se deu durante a realização do Estágio de Docência no 1º semestre de 2024, sendo um dos requisitos do Mestrado em Ensino de Ciências e

Educação Matemática, de uma universidade pública do estado do Paraná. Optou-se por realizar o Estágio de Docência em uma turma do 3º ano do curso de Licenciatura em Artes Visuais.

O referido curso é ofertado no período vespertino e visa a formação de professores de Artes para a Educação Básica. A disciplina na qual foi realizada o Estágio de Docência era a de Estágio Curricular Supervisionado, a qual era composta por 14 alunos, sendo 13 do gênero feminino e um do gênero masculino.

O curso de Licenciatura em Artes Visuais, desenvolve pesquisas em arte, bem como, em áreas correlatas onde se fazem necessários saberes específicos e habilidades, além do desenvolvimento de situações criativas e técnicas artísticas. O egresso do curso poderá lecionar, propor, desenvolver e coordenar projetos em instituições públicas e privadas de ensino, entre outras ações. O curso, de tal modo, visa formar professores habilitados para atuar em sala de aula na Educação Básica de forma criativa, dinâmica, crítica, interdisciplinar e comprometida com o processo de formação humana.

A prática interdisciplinar, aqui relatada, foi composta por três momentos distintos. No primeiro momento foi realizada uma aula sobre a produção de tintas, a fim de levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto. Nessa aula dialogada expositiva foram apresentadas diferentes técnicas de produção de tintas e os materiais que poderiam ser empregados, bem como a título de ilustração foi apresentado um vídeo acerca da produção de tintas.

No segundo momento, foi realizada uma atividade prática em um laboratório de Artes, onde os acadêmicos produziram as tintas orgânicas a partir da mediação dos professores. Para isso foram utilizados os seguintes materiais: cola branca, água, suco de uva, colorau, erva mate, açafrão, pincéis e cartolinhas. Esses matérias caracterizam-se como alternativas simples, de fácil aquisição e aplicabilidade. Logo após a produção, os acadêmicos realizaram testes das cores em pequenas amostras de papel.

Imagen 1 – Primeiro e Segundo momento – Produção e teste das tintas orgânicas



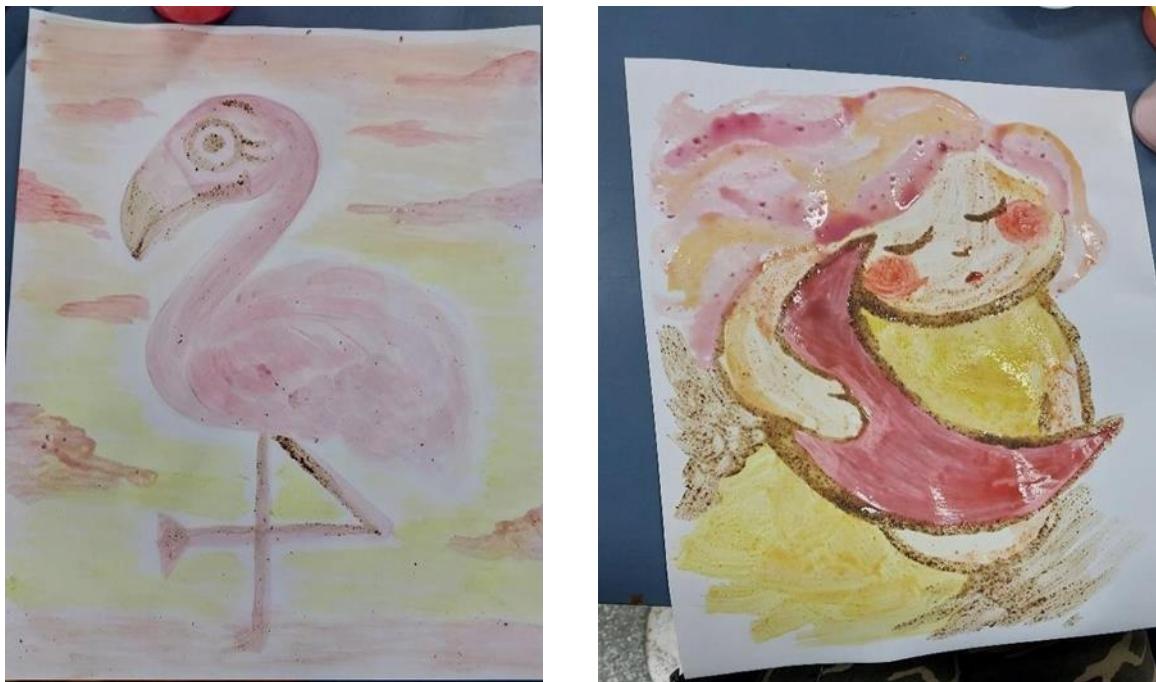
Fonte: Acervo dos autores, 2025

A terceira e última etapa consistiu na construção de uma composição fotográfica a partir das tintas produzidas pelos acadêmicos. O tema da composição foi livre a fim de estimular a criatividade dos acadêmicos no momento da produção. Abaixo podem ser visualizadas quatro produções selecionadas que utilizaram diferentes tinta, contendo vários tons e cores.

Percebe-se nas ilustrações a capacidade estética dos acadêmicos, bem como a criatividade na construção das composições fotográficas.

Imagen 2 – Terceiro momento – Produções dos acadêmicos





Fonte: Acervo dos autores, 2025

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A prática interdisciplinar permitiu aos acadêmicos de Artes vivenciar o processo completo desde a produção até a aplicação das tintas, compreendendo aspectos estéticos e químicos. Por meio da prática foi possível estimular a criatividade e o pensamento científico, além de promover momentos de interação, troca de saberes e reflexão coletiva. Por meio de uma metodologia participativa, eles foram incentivados a explorar e a experimentar, construindo seu próprio conhecimento a partir da investigação e da prática. Ao integrar essas áreas, amplia-se o potencial formativo do professor, que passa a compreender o conhecimento como uma construção coletiva, situada e dinâmica.

Do ponto de vista epistêmico, essa prática foi interdisciplinar (FAZENDA, 1994) na medida em que interseccionou a compreensão dos processos químicos envolvidos na produção e aplicação de tintas orgânicas com a análise dos princípios estéticos e técnicas artísticas empregadas na representação visual de imagens fotográficas. Nesse sentido, contribuiu para a formação de professores mais críticos, capazes de articular diferentes áreas do conhecimento e propor diferentes práticas pedagógicas. Ao romper com modelos tradicionais de ensino, geralmente centrados na transmissão e memorização de informações, os quais frequentemente, dissociam ciência e sensibilidade estética, ela promoveu uma abordagem em consonância com os desafios da educação contemporânea.

e com os princípios de uma docência comprometida com a transformação social (TEDESCO, 2010).

De tal modo, a relação entre a arte e química na representação de fotografias com tinta orgânica é um campo de estudo que combina conhecimentos teóricos e práticos de duas disciplinas aparentemente distintas, mas que estão intrinsecamente ligadas, relações essas que merecem ser melhor exploradas em pesquisas futuras. Para além da prática realizada, o potencial pedagógico poderia ser extrapolado para outras atividades como, por exemplo, as reações químicas na produção de tintas, processo de oxidação em esculturas metálicas e análise de materiais usados na história da arte.

Além disso, reforça-se a importância do estágio como um espaço privilegiado de experimentação pedagógica (PIMENTA, LIMA, 2012), onde os licenciandos e nós mestrandos pudemos planejar, aplicar e refletir acerca de nossas propostas integrando a ciência e a arte, tornando o ensino mais atrativo e significativo.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pensando e refletindo após a conclusão da prática interdisciplinar, conclui-se que ela envolveu diferentes metodologias, indo desde a etapa inicial de aula expositiva e dialogada, usando slides e vídeo e até uma aula prática. Tirar os acadêmicos da sala de aula, para leva-los ao laboratório de Artes se constituiu como uma forma de despertar o interesse pela aula e pelo conteúdo trabalhado. Tendo em vista a importância da diversificação das abordagens e metodologias pelos docentes em sua prática, visando proporcionar uma dinamicidade à aprendizagem e intensificar a participação ativa dos estudantes para auxiliá-los na construção de seus conhecimentos, a prática interdisciplinar aqui relatada pode se constituir como uma excelente aliada.

Vale ressaltar que a realização da prática incialmente se constituiu como um grande desafio, pois não foi fácil pensar na relação entre as duas áreas, uma da nossa formação (Química) e outra onde estávamos realizando o estágio (Arte). No começo tivemos dúvidas e incertezas, mas elas nos desafiaram em pensar na intersecção entre a Química e a Arte a fim de construir uma prática interdisciplinar.

O desenvolvimento da prática nos proporcionou muitos conhecimentos, enriqueceu a nossa trajetória como pós-graduandos e nos levou a refletir acerca das diferenças existentes entre lecionar no Ensino Superior e na Educação Básica. De tal

modo, foi possível, por meio do seu desenvolvimento incidir não apenas na formação inicial dos licenciandos de Artes, mas em nossa própria formação continuada, enquanto professores de química, na medida em que refletimos antes, durante e após o planejamento. Essa atividade desenvolvida no campo de estágio, possibilitou o desenvolvimento de ações futuras mais consistentes, bem como da autonomia na tomada de decisões (PIMENTA, 2012).

## **REFERÊNCIAS**

- BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rtep.80i196.977>
- BEHRENS, Marilda Aparecida. A prática interdisciplinar no contexto escolar: desafios e possibilidades. Curitiba: Champagnat, 2005.
- BRUICE, Paula Yurkanis. Química Orgânica. Pearson, 2016.
- FAZENDA, Ivani Catarina. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: tensões e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2012.
- MORAES, Maria Cândida. O paradigma emergente. Campinas: Papirus, 1997.
- JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- TEDESCO, J. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno. Buenos Aires: IIPE/UNESCO, 2010. p. 1-4.
- CORRÊA, Cintia Chung Marques. Formação De Professores E O Estágio Supervisionado: Tecendo Diálogos, Mediando A Aprendizagem. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.37, e29817, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469829817>

**Capítulo 10**

**CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA E DA EDUCAÇÃO ÀS  
PRÁTICAS INCLUSIVAS COM CRIANÇAS AUTISTAS: UM  
ESTUDO TEÓRICO**

*Julia Moretto Bollis*  
*Rafaela Bertoletti Johann*  
*Daniela Leal*

# **CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA E DA EDUCAÇÃO ÀS PRÁTICAS INCLUSIVAS COM CRIANÇAS AUTISTAS: UM ESTUDO TEÓRICO**

***Julia Moretto Bollis***

*Graduanda em Psicologia na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). E-mail: julia.bollis@unochapeco.edu.br. Currículo Lattes:*

*<http://lattes.cnpq.br/9918900361236755>*

***Rafaela Bertoletti Johann***

*Graduanda em Psicologia na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). E-mail: rrafaelabertolettij@unochapeco.edu.br Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7171744731152886>*

***Daniela Leal***

*Professora Titular da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). E-mail: dannylegal@gmail.com. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9613384135531044>*

## **RESUMO**

A partir da Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), o autismo passou a ser legalmente reconhecido como deficiência, visando a garantia de seus direitos e inclusão social. No entanto, alunos autistas ainda enfrentam exclusão no espaço escolar, o que levanta questionamentos sobre como ocorre o diálogo entre Psicologia e Educação na construção de propostas pedagógicas voltadas à inclusão dos alunos. Este estudo teórico teve como objetivo compreender as contribuições dessa articulação para a elaboração de práticas que favoreçam a aprendizagem de crianças com autismo. Utilizou-se uma abordagem qualitativa, fundamentada na metodologia dialética, considerando a realidade dinâmica das relações entre as áreas envolvidas. O método utilizado incluiu revisão bibliográfica crítica e análise dos papéis atribuídos a professores e psicólogos no contexto escolar. A base teórica está ancorada na Psicologia Histórico-Cultural, com destaque para os estudos de Vigotski (1998). A análise aponta a relevância da escuta qualificada, da mediação pedagógica e da atuação conjunta entre os profissionais da educação e da

psicologia para transformar o ambiente escolar em um espaço acolhedor às singularidades dos estudantes. Destaca-se o professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem e o psicólogo escolar como facilitador das relações e do planejamento pedagógico. Conclui-se que a articulação entre Psicologia e Educação é essencial para garantir o desenvolvimento integral dos sujeitos e romper com práticas que perpetuam a exclusão. Esta pesquisa está vinculada a um projeto guarda-chuva intitulado “As significações dos professores sobre as práticas pedagógicas para alunos com deficiência no movimento da pesquisa-trans-formação” (Projeto CNPq Universal 2023, Processo n.º 405414/2023-4), desenvolvida pelo NIEPED – Núcleo Interáreas de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Práticas Pedagógicas.

**Palavras-chave:** Autismo. Psicologia Escolar. Práticas Inclusivas. Mediação. Educação.

### **ABSTRACT**

The legal recognition of autism as a disability under Law No. 12.764/2012 (Berenice Piana Law) aims to secure the rights and social inclusion of autistic individuals. However, the persistent exclusion faced by autistic students in the school environment compels a critical examination of the necessary dialogue between Psychology and Education for constructing genuinely inclusive pedagogical proposals. This theoretical study specifically sought to comprehend how the essential collaboration between Psychology and Education contributes to developing practices that effectively enhance the learning of children with autism. Employing a qualitative approach grounded in the dialectical methodology, the research considered the dynamic and interdependent nature of the relationships between the involved areas, moving beyond simplistic disciplinary boundaries. The method involved a critical bibliographic review that focused on the interface between the two disciplines, alongside a rigorous analysis of the distinct roles attributed to teachers and school psychologists in facilitating inclusion. Conceptually anchored in Cultural-Historical Psychology, particularly the studies of Vigotski (1998), the analysis reveals the crucial importance of qualified listening, effective pedagogical mediation, and unified joint action by education and psychology professionals. This collaboration is essential to transform the school environment into a more humanized and welcoming space that respects the unique singularities of all its students. The findings emphasize the teacher's vital role as the central mediator of the teaching-learning process and highlight the school psychologist as the necessary facilitator of positive relational dynamics and inclusive pedagogical planning within the institution. Ultimately, the robust and intentional articulation between Psychology and Education is concluded to be fundamental not only to ensure the comprehensive and integral development of individuals with autism but also, crucially, to dismantle systemic barriers and break with practices that historically perpetuate exclusion within the educational system.

**Keywords:** Autism. School Psychology. Inclusive Practices. Mediation. Education.

## **1. INTRODUÇÃO**

A partir da promulgação da Lei Berenice Piana, n.º 12.764, o autismo<sup>2</sup> passou a ser reconhecido como deficiência, a fim de assegurar os direitos, acesso a serviços e proteção social às pessoas autistas. Entretanto, mesmo com essa classificação, que visa assegurar direitos legais, os autistas continuam enfrentando diversos processos de exclusão social.

De acordo com Dias (1977 *apud* Patto, 1997), as instituições escolares assumem um caráter sistemático e intencional, que valoriza especialmente o desenvolvimento intelectual, sem, contudo, deixar de considerar outras dimensões que são fundamentais, como a emocional, moral e social. Nesse sentido, torna-se indispensável compreender a criança autista em sua totalidade, considerando tanto suas habilidades quanto suas limitações, como forma de promover a sua aprendizagem e evitar sua exclusão no ambiente escolar.

Dessa forma, surge o seguinte questionamento: quais contribuições a Psicologia e a Educação oferecem para a construção de práticas inclusivas direcionadas às crianças autistas no ambiente escolar? Assim, torna-se necessário a investigação acerca de como os(as) docentes têm desenvolvido práticas pedagógicas juntamente com essas crianças, com o fito de assegurar a inclusão no espaço escolar.

Diante disso, este resumo têm como propósito apresentar os resultados de uma pesquisa bibliográfica de Iniciação Científica, cujo objetivo é a análise da conexão entre a Psicologia e a Educação, e como ambas atuam em conjunto para a formulação de práticas pedagógicas voltadas para crianças autistas.

## **2. METODOLOGIA**

A presente pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, fundamentada na metodologia dialética, que visa a compreensão da realidade como um

---

<sup>2</sup> Neste trabalho, opta-se, de maneira política e científica, pelo uso dos termos “autista” e “autismo”, em oposição a outras denominações. Essa escolha não nega as dificuldades enfrentadas por pessoas autistas, nem suas necessidades de apoio — pelo contrário, reafirma seu reconhecimento. Ao recusar expressões como “transtorno do espectro autista” ou “pessoa com autismo”, como aponta Dalfoso (2025, p. 12), “significa rejeitar um discurso médico que naturaliza em características individuais realidades que são dinâmicas e socialmente construídas, significa não aceitar que nossa existência se fundamenta em um defeito e que, como tal, pode ser corrigido, curado, eliminado ou evitado [...]”.

processo dinâmico de relações, especialmente no tocante à articulação entre a Psicologia e a Educação, visando a criação de práticas inclusivas para crianças autistas.

O processo de análise consistiu em três movimentos essenciais. Inicialmente, realizou-se uma revisão bibliográfica crítica, na qual foi identificada uma polarização entre as práticas da Psicologia e as demandas da Educação no que diz respeito à inclusão de crianças autistas nas atividades escolares.

Posteriormente, a partir das discussões teóricas, procedeu-se à análise do contexto escolar, examinando-se os processos de mediação, os papéis facilitadores e as funções específicas tanto dos professores quanto do psicólogo nesse ambiente educacional. Por fim, dedicou-se à compreensão da interface entre a Psicologia e a Educação, com o objetivo de elucidar como essas áreas podem conjugar esforços na construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas para crianças autistas.

O método de pesquisa empregado demonstrou-se adequado por possibilitar uma análise integrada das dimensões objetivas e subjetivas da relação entre a Psicologia e a Educação nos estudos teóricos identificados.

### **3. PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS**

O ambiente escolar tem como responsabilidade garantir a aprendizagem e a inclusão das crianças. Através do contato cultural e social, elas constroem suas próprias representações e assimilam o que antes lhes era desconhecido. Ao atribuírem sentidos pessoais a essas vivências, as crianças desenvolvem significações que contribuem para a formação de suas subjetividades.

Contudo, a convivência no espaço escolar pode apresentar diversos desafios, especialmente porque o papel do professor é frequentemente entendido como o de facilitador do conhecimento para os alunos.

O processo de ensino, evidentemente, concentra-se na relação aluno-professor, destacando a necessidade de se observar os contextos mais amplos que permeiam essa prática. No entanto, conforme Costa (2015, p. 132):

A percepção é de se estar na contramão do processo de humanização desses alunos, pois além de não lhes serem proporcionadas as formas mais elaboradas de cultura, que poderia lhes remeter a outro patamar de desenvolvimento, são atribuídas a eles as peripécias pela não aprendizagem em uma naturalização [...].

Diante disso, torna-se essencial repensar a percepção vigente, principalmente por meio de um olhar diferenciado e da escuta ativa como ferramentas fundamentais no processo de aprendizagem. Isso porque, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente com base nos estudos de Vigotski (1998), o desenvolvimento ocorre por meio de processos de ensino-aprendizagem mediados, os quais devem promover mudanças qualitativas.

Nesse cenário, o professor assume o papel de mediador para a criança, sendo ele quem, através de seu conhecimento e experiência cultural, contribui para o processo de internalização e humanização dos sujeitos, permitindo, assim, a ampliação do conhecimento de mundo e a reorganização de suas concepções.

Entretanto, para que o professor exerça plenamente seu papel de mediador, é necessário que a escola se organize como um coletivo de responsabilidade compartilhada. A atuação do psicólogo escolar, nesse ponto, não se limita a intervenções pontuais ou diagnósticos individuais, mas deve voltar-se à transformação das condições objetivas do trabalho docente, das relações pedagógicas e da cultura institucional (Bock, 2001).

No cotidiano escolar, para que o professor reflita constantemente sobre sua práxis e mantenha-se como mediador do processo, evitando práticas que patologizem alunos com dificuldades de aprendizagem, o trabalho conjunto com o psicólogo escolar é essencial (Damasceno *et al.*, 2023).

Pois, cabe ao(à) psicólogo contribuir para o desenvolvimento do potencial de aprendizagem dos alunos, por meio de mediadores culturais que favoreçam a expressão da subjetividade. Além disso, sua atuação deve articular-se com a educação na busca por práticas mais inclusivas, através de programas e ações que promovam o respeito e a efetiva inclusão (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2019).

Nesse contexto, a concepção de deficiência, especialmente em relação ao autismo, precisa ser compreendida para além de uma visão biomédica que reduz o sujeito ao diagnóstico. A Psicologia Histórico-Cultural propõe uma abordagem que reconhece a deficiência como uma construção social, cuja superação está diretamente relacionada às condições sociais e históricas de desenvolvimento.

Vigotski (1991) já apontava que a chamada "deficiência" não está apenas na criança, mas sobretudo nas barreiras impostas pelo ambiente, sendo o papel da educação e da psicologia promover condições favoráveis para o desenvolvimento pleno de suas

potencialidades. Assim, práticas pedagógicas inclusivas devem considerar os processos mediacionais, as Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e os instrumentos culturais disponíveis no ambiente escolar.

Além disso, é necessário compreender o autismo a partir de uma perspectiva crítica que valorize a singularidade e a diversidade humana, rompendo com discursos capacitistas que perpetuam a exclusão e a marginalização dessas crianças. A construção de uma escola inclusiva exige um reposicionamento ético e político dos profissionais da educação e da psicologia, que devem atuar na desnaturalização dos processos de exclusão e na ressignificação das práticas pedagógicas.

Nessa lógica, segundo Souza (2011), se a criança tem dificuldades em leitura escrita, os questionamentos não são mais direcionados à escola e ao processo de escolarização e, sim, é buscado nesta criança, aspectos biológicos que expliquem essas dificuldades. Souza (2011, p. 64) argumenta que o mais perverso reside no fato que “[...] os defensores das explicações organicistas apresentam a patologização da criança, como um direito. Utilizam a mesma lógica que se faz presente nas modalidades das doenças para os processos de ensino e aprendizagem.”

Dessa forma, por meio do planejamento de condições que favoreçam o desenvolvimento humano e a construção de práticas pedagógicas inclusivas, a educação e a psicologia articulam-se com o objetivo de transformar o espaço escolar, tornando-o mais humano, acolhedor e sensível às singularidades de cada sujeito.

A atuação do psicólogo na escola, como facilitador da relação professor-aluno, é fundamental para auxiliar na elaboração de práticas inclusivas. Contudo, historicamente, a psicologia escolar pautou-se em uma perspectiva terapêutica e corretiva, tornando-se necessário um conhecimento integral do indivíduo para que a educação cumpra sua função de maneira assertiva (Trindade et al., 2025).

Além disso, é crucial desmistificar a psicologia como detentora de todo o saber, já que as vivências cotidianas são de domínio dos professores. Assim, a escuta torna-se um elemento primordial na atuação do psicólogo, que deve ouvir os relatos dos educadores para auxiliar na construção de intervenções inclusivas, evitando ações que apenas camuflam a exclusão de crianças autistas. Como destacam Trindade et al. (2025):

Nesse sentido, devemos ter evidente que, ao estudar o enfoque histórico-cultural devemos partir dessa base materialista para o entendimento do homem e de seu desenvolvimento integral. Caso contrário, estamos reduzindo a teoria e retirando dela os pressupostos

filosóficos que lhe deram origem, o que geraria uma visão equivocada dos principais conceitos estudados pelos autores soviéticos.

Portanto, a interface entre Psicologia e Educação é fundamental para a construção de vivências significativas no processo de ensino e aprendizagem de crianças autistas.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo teve como objetivo analisar as contribuições da Educação e da Psicologia para a elaboração de práticas inclusivas voltadas a crianças autistas. Através de uma abordagem dialética, garantiu-se um olhar integral sobre os papéis do professor e do psicólogo escolar no processo de ensino-aprendizagem, mediante revisão crítica da literatura.

Nesse viés, percebe-se que um dos princípios fundamentais da inclusão é o olhar atento e a reavaliação da escola frente às necessidades pedagógicas de cada aluno. Ao compreender o professor como mediador entre o conhecimento e o aluno, cabe a ele promover as adaptações necessárias em sala de aula, respeitando as características individuais de aprendizagem. No entanto, para que o docente exerça esse papel com eficácia, é essencial uma atuação assertiva da psicologia no contexto escolar, atuando como facilitadora na relação professor-aluno e promovendo a integração de toda a comunidade escolar, evitando práticas individualizantes.

Espera-se que esta pesquisa contribua para evidenciar as funções dos educadores e da psicologia na escola, garantindo a inclusão e a aprendizagem de crianças autistas por meio de práticas pedagógicas eficazes, suportes necessários e capacitação sobre o autismo para todos os profissionais envolvidos. Afinal, é fundamental assegurar o acesso à aprendizagem, considerando as diferentes necessidades e estratégias educacionais de cada aluno.

#### **REFERÊNCIAS**

BOCK, A. M. B. **A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.** São Paulo: Cortez, 2001.

Conselho Federal de Psicologia (2019). **Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica.** 2. Ed. Brasília//: CFP. Recuperado em 18 de abril de 2022 de

<https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologos-na-educacao-basica/>

COSTA, Deise Aparecida Curto. **O autismo e a Educação Especial:** o "mundo" de (im) possibilidades para a humanização. 2015. 170fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, 2015.

DALFOVO, Cindy. **Percorso formativo de professoras:** (Des)construindo conceitos sobre autismo. 2025. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, Santa Catarina, 2025.

DAMASCENO, R. S.; NETO, A. A. P.; NEGREIROS, F.; FREIRE, S. E. A. **Psicologia e Escola Pública:** Um estudo de revisão sistemática. Interação em Psicologia, 2023. 18 fls.

PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar.** 3.ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 1997.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo.** In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 57-68.

TRINDADE, C.; LEONARDO, N.; PESSOA, C.. **Para além das fronteiras biológicas: psicologia escolar em busca da humanização da educação.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 383p.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev S. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## **Capítulo 11**

### **CURRÍCULO, CULTURA E SABERES: PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA**

*Andressa Braga Busmeyer Fernandes*

*Juliana Guedes da Silva Wazny*

*Marcia da Silveira Inglat*

*Rosane de Jesus*

*Elaine Cristina Faria Marins*

# **CURRÍCULO, CULTURA E SABERES: PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPADORA**

***Andressa Braga Busmeyer Fernandes***

*Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná - Especialista Educacionais  
pela Universidade Federal do Paraná, andressabusmeyer@gmail.com*

***Juliana Guedes da Silva Wazny***

*Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná – e-mail  
jwazny@educacao.curitiba.pr.gov.br*

***Marcia da Silveira Inglat***

*Mestre Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). e-mail msinglat@gmail.com*

***Rosane de Jesus***

*Mestre Centro Universitário Internacional (Uninter) e-mail  
rosajesus@educacao.curitiba.pr.gov.br*

***Elaine Cristina Faria Marins***

*Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional. e-mail  
cppelainemarins@gmail.com*

## **RESUMO**

Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre as relações entre currículo, cultura e saberes no contexto da educação brasileira contemporânea. Partindo da premissa de que o currículo não é neutro, mas uma construção histórica, social e política, busca-se compreender como ele pode contribuir para a valorização da diversidade cultural e dos saberes historicamente marginalizados. O problema de pesquisa que norteia esta investigação é: como o currículo escolar pode incorporar os saberes culturais de diferentes grupos sociais, promovendo uma educação mais democrática e inclusiva? A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com abordagem bibliográfica, fundamentada na análise de

autores brasileiros contemporâneos, como Arroyo (2023), Moreira (2021), Candau (2020), Gallo (2021) e Moura (2022), além de diretrizes legais como a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais. O objetivo geral é analisar as possibilidades de construção de um currículo culturalmente sensível, que reconheça os saberes populares, locais e comunitários como parte legítima do conhecimento escolar. Os resultados apontam que práticas pedagógicas baseadas na escuta ativa, no diálogo intercultural e na valorização das identidades locais têm potencial transformador no ambiente educacional, promovendo pertencimento, equidade e superação das exclusões simbólicas. Conclui-se que a articulação entre currículo, cultura e saberes é essencial para a construção de uma escola plural, crítica e emancipadora, capaz de formar sujeitos conscientes e comprometidos com a transformação da realidade.

**Palavras-chave:** Currículo; Cultura; Saberes; Educação Crítica; Diversidade.

## **1. INTRODUÇÃO**

O cenário educacional brasileiro contemporâneo tem demandado novos olhares sobre o currículo escolar, especialmente diante da ampliação do debate em torno da valorização da diversidade cultural presente nas práticas pedagógicas. Conforme destaca Silva (2020), o currículo não é um conjunto neutro de conteúdos, mas um espaço de disputa em que diferentes visões de mundo concorrem pela legitimização. A escola, enquanto instituição social, está imersa nas contradições e desigualdades da sociedade, refletindo em seu currículo os conflitos e exclusões que estruturam o campo social. Em um país como o Brasil, marcado por desigualdades históricas e culturais profundas, torna-se essencial questionar em que medida o currículo tem reconhecido – ou ignorado – os saberes provenientes de contextos sociais, étnico-raciais e territoriais diversos (Moreira, 2021). Essa reflexão é urgente para que se avance rumo a práticas curriculares mais inclusivas e representativas da pluralidade que compõe a realidade educacional brasileira.

Autores como Silva (2020) compreendem o currículo como uma construção social carregada de valores e ideologias, que atua não apenas como transmissor de conteúdos, mas como um instrumento de produção de subjetividades. Essa concepção rompe com a ideia tradicional de currículo neutro e evidencia sua função política na organização do conhecimento escolar. A seleção de conteúdos não é aleatória: ela obedece a interesses e visões de mundo que privilegiam saberes hegemônicos e silenciam vozes historicamente marginalizadas.

Nesse sentido, Moreira (2021) destaca que o currículo é um espaço simbólico onde ocorrem disputas culturais, e sua estruturação pode tanto reproduzir exclusões quanto promover reconhecimento. Ao deixar de incorporar os conhecimentos populares, indígenas, quilombolas e periféricos, o currículo reforça estigmas e deslegitima as experiências dos sujeitos que não se enquadram no padrão dominante. Isso cria barreiras ao pertencimento e ao engajamento dos estudantes na vida escolar.

A valorização dos saberes culturais na escola demanda uma concepção de currículo mais flexível e sensível à realidade dos educandos. Candau (2020) aponta a importância de práticas interculturais que reconheçam as identidades dos estudantes como ponto de partida para o processo educativo. Esse reconhecimento implica também na revisão das práticas pedagógicas, dos materiais didáticos e da formação docente, promovendo uma escuta ativa dos diferentes modos de ser, viver e aprender.

Arroyo (2023) reforça que os saberes que circulam nas comunidades e nos territórios são fundamentais para a constituição dos sujeitos e devem ser considerados como fontes legítimas de conhecimento. A escola precisa assumir uma postura aberta ao diálogo com esses saberes, valorizando suas linguagens, experiências e formas de expressão. Isso implica em romper com a lógica curricular padronizada, que muitas vezes invisibiliza os saberes locais em nome de uma pretensa universalidade.

Portanto, refletir sobre o currículo implica compreender que ele é atravessado por disputas e tensões entre diferentes culturas e projetos de sociedade. A escola que se propõe democrática deve construir um currículo que dialogue com os múltiplos saberes dos sujeitos, reconhecendo a diversidade como potência educativa. A presente pesquisa busca contribuir com esse debate, analisando as possibilidades de construção de um currículo culturalmente sensível, que promova uma educação mais justa, plural e transformadora.

## **2. CURRÍCULO, CULTURA E SABERES: ENTRE DISPUTAS E POSSIBILIDADES NA ESCOLA**

A compreensão contemporânea do currículo ultrapassa sua concepção tradicional, que via apenas como uma listagem de conteúdos a serem ensinados. Hoje, entende-se que o currículo é uma construção histórica, política e cultural, permeada por relações de poder que interferem diretamente na seleção, organização e validação do conhecimento

escolar (SILVA, 2020). Nesse contexto, é necessário reconhecer que o currículo não apenas transmite saberes, mas também contribui para a formação de identidades e para a reprodução – ou superação – das desigualdades sociais.

Essa visão crítica do currículo está ancorada na ideia de que ele opera como um dispositivo seletivo, legitimando determinados conhecimentos e silenciando outros. De acordo com Moreira (2021), o currículo escolar, muitas vezes, naturaliza uma cultura dominante de matriz eurocêntrica, tornando invisíveis as experiências culturais de diversos grupos sociais. Esse processo de exclusão simbólica é uma das principais barreiras para a construção de uma escola verdadeiramente plural e democrática.

Ao abordar o currículo como espaço de disputas, Arroyo (2023) destaca que ele precisa ser visto como território em constante negociação, onde diferentes saberes e culturas dialogam, se confrontam e se transformam. Para o autor, reconhecer a escola como parte viva da cultura é essencial para que os sujeitos nela envolvidos – estudantes, professores, famílias – tenham seus saberes valorizados, compreendidos e inseridos no processo educativo.

A articulação entre currículo e cultura implica também em considerar a diversidade como parte constitutiva do processo educativo, e não como algo externo ou acessório. Candau (2020) propõe uma perspectiva intercultural para o currículo, na qual diferentes visões de mundo, saberes e práticas culturais sejam incluídos de forma crítica e horizontal. Essa abordagem não se limita à inserção de conteúdos específicos sobre diversidade, mas propõe uma reorganização das formas de ensinar e aprender, com base no respeito e no diálogo entre culturas.

Outro aspecto importante nesse debate é o reconhecimento dos saberes locais e populares como fontes legítimas de conhecimento. Moura (2022) argumenta que os saberes construídos no cotidiano das comunidades precisam ser valorizados no ambiente escolar, pois contribuem para o fortalecimento das identidades dos estudantes e para a construção de um ensino mais significativo. Essa valorização exige o rompimento com uma visão tecnicista e homogênea do currículo, ainda predominante em muitas escolas.

Além disso, é necessário considerar que os currículos escolares estão muitas vezes descolados das realidades vividas pelos estudantes, o que compromete seu engajamento e aprendizagem. Segundo Gallo (2021), um currículo que não dialoga com os sujeitos concretos da escola tende a reforçar a exclusão e o fracasso escolar. O autor defende uma

prática pedagógica que esteja comprometida com a escuta ativa e com a construção conjunta do conhecimento, reconhecendo os saberes que os estudantes já possuem.

Nesse cenário, torna-se evidente que a construção de um currículo culturalmente sensível exige também a transformação da prática docente. A formação de professores deve contemplar a dimensão cultural da educação e preparar os profissionais para lidar com a diversidade presente em sala de aula. Conforme argumenta Oliveira (2021), a formação inicial e continuada precisa romper com modelos tradicionais e incluir reflexões sobre identidade, território, relações étnico-raciais e inclusão.

Todavia, repensar o currículo à luz da cultura e dos saberes populares é um passo essencial para promover uma educação mais justa e emancipadora. Isso significa reconhecer que a escola não é o único espaço legítimo de produção do conhecimento e que os sujeitos educandos trazem consigo bagagens culturais ricas e diversas. Incorporar essas experiências ao currículo é não apenas um direito dos estudantes, mas também uma forma de democratizar o acesso ao conhecimento e construir uma educação conectada com a realidade brasileira.

### **3. CULTURA, SABERES E SUAS INTERFACES COM O CURRÍCULO**

A relação entre cultura e currículo tem sido amplamente discutida no campo educacional, especialmente quando se busca compreender como os conhecimentos são selecionados e legitimados nas práticas escolares. De acordo com Candau (2020), o currículo é um campo de disputa simbólica onde se definem quais saberes são considerados válidos para a formação dos estudantes. Nesse sentido, a cultura deve ser compreendida como uma dimensão dinâmica, plural e atravessada por diferentes vozes, que desafia a homogeneização dos conteúdos escolares e exige a valorização dos saberes historicamente marginalizados.

É preciso reconhecer que o currículo, muitas vezes, opera como um mecanismo de exclusão simbólica ao privilegiar conhecimentos de determinados grupos sociais em detrimento de outros. Como afirma Moreira (2021), os currículos tradicionais tendem a invisibilizar saberes oriundos de comunidades indígenas, quilombolas e periféricas, reforçando uma perspectiva monocultural. Isso evidencia a necessidade de construção de propostas curriculares que dialoguem com a realidade sociocultural dos estudantes, valorizando suas vivências, práticas e formas de conhecer o mundo.

Ao pensar a articulação entre cultura e currículo, é fundamental considerar a noção de saberes populares como componentes legítimos da formação escolar. Santos e Macedo (2022) argumentam que os saberes construídos fora dos espaços formais de ensino, como os provenientes das tradições orais, das experiências comunitárias e das práticas do cotidiano, devem ser reconhecidos como fontes de conhecimento relevantes. Incorporar esses saberes no currículo é uma forma de democratizar a educação e romper com a lógica colonial de conhecimento único.

Outro aspecto importante a ser considerado é o papel da interculturalidade na construção de currículos mais inclusivos. Segundo Gomes (2023), uma abordagem intercultural permite que a escola se torne um espaço de diálogo entre diferentes culturas, promovendo o reconhecimento das identidades dos sujeitos e a valorização da diversidade. Essa perspectiva favorece a superação de estigmas e preconceitos e contribui para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes de seu papel na sociedade plural em que vivem.

A cultura escolar, portanto, não deve ser entendida apenas como reprodução de conteúdos, mas como um espaço de construção coletiva de saberes. Nessa direção, Arroyo (2020) defende que o currículo precisa ser permeável às experiências dos estudantes, permitindo que suas histórias de vida e suas práticas culturais influenciem o processo de ensino-aprendizagem. Tal perspectiva valoriza o protagonismo estudantil e reconhece a escola como lugar de construção identitária.

Além disso, é importante destacar que os saberes culturais têm grande potencial para fomentar aprendizagens significativas. Conforme afirma Macedo (2022), ao integrar os conhecimentos culturais dos estudantes ao conteúdo formal, o currículo se torna mais significativo, pois conecta os saberes escolares aos contextos reais de vida dos estudantes. Essa integração favorece o engajamento, a motivação e o pertencimento no espaço escolar, contribuindo para a permanência e o sucesso escolar.

Outro ponto a ser destacado é a contribuição dos estudos culturais para repensar o currículo em uma perspectiva crítica. De acordo com Hall (2021), a cultura não é apenas um conjunto de práticas e valores, mas um campo de disputa e negociação de sentidos. Assim, um currículo sensível às questões culturais precisa estar atento às tensões sociais, aos discursos de poder e às formas de representação que atravessam os conteúdos escolares. Essa postura crítica é essencial para a promoção de uma educação emancipadora.

Contudo, compreender o currículo como expressão da cultura implica admitir que ele não é neutro, mas sim atravessado por escolhas políticas, ideológicas e históricas. Como destacam Silva e Costa (2023), construir um currículo culturalmente sensível demanda a revisão das práticas pedagógicas, o fortalecimento da escuta ativa e a abertura para o diálogo com os diversos sujeitos da comunidade escolar. Assim, o currículo pode se tornar uma ferramenta potente de inclusão, justiça social e valorização das múltiplas formas de saber.

#### **4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O CURRÍCULO EM PERSPECTIVA CRÍTICA**

As práticas pedagógicas, quando pensadas a partir de uma perspectiva crítica, exigem que o currículo ultrapasse a mera transmissão de conteúdos. Segundo Freitas (2021), é preciso repensar a intencionalidade das ações pedagógicas, deslocando o foco do ensinar para o aprender com sentido, ou seja, construindo experiências que dialoguem com a realidade e promovam a autonomia dos estudantes. O currículo, nesse contexto, torna-se instrumento de transformação e não apenas de reprodução.

Essa visão crítica requer que o professor se coloque como sujeito reflexivo e pesquisador da própria prática. Conforme argumenta Nóvoa (2020), os educadores precisam assumir o papel de intelectuais comprometidos com a emancipação dos estudantes, o que só é possível por meio de práticas pedagógicas pautadas na problematização e na escuta ativa. Isso implica reconhecer o currículo como construção coletiva, capaz de responder às demandas do presente e às singularidades dos sujeitos.

As práticas pedagógicas também se tornam mais potentes quando conectadas aos interesses e aos contextos culturais dos estudantes. De acordo com Garcia (2022), a escola precisa romper com o modelo que desconsidera as vivências dos estudantes e começar a integrar saberes diversos em suas propostas curriculares. Essa integração não significa abandonar o conhecimento sistematizado, mas sim ressignificá-lo à luz das experiências e da realidade concreta dos estudantes.

A abordagem crítica do currículo envolve ainda o reconhecimento das desigualdades sociais presentes no ambiente escolar. Oliveira e Diniz (2023) afirmam que práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social devem promover o acesso equitativo ao conhecimento, considerando as múltiplas formas de aprender e os

diferentes tempos dos estudantes. O currículo, assim, precisa ser flexível e acolhedor, abrindo espaço para adaptações e inovações pedagógicas.

Outro aspecto relevante é a incorporação das metodologias ativas como forma de promover uma aprendizagem mais significativa e participativa. Segundo Bacich e Moran (2022), essas metodologias colocam o estudante no centro do processo, estimulando a curiosidade, a colaboração e o protagonismo. A prática pedagógica deixa de ser centrada no professor e passa a ser um processo de construção conjunta, onde o currículo é vivido de forma dinâmica e contextualizada.

As tecnologias digitais também têm contribuído para a reconfiguração das práticas pedagógicas e curriculares. De acordo com Kenski (2021), o uso das tecnologias no ambiente escolar pode favorecer a personalização do ensino e a ampliação das possibilidades de acesso à informação, desde que utilizado de forma crítica e intencional. A integração dessas ferramentas no currículo requer planejamento e formação docente contínua, com foco na mediação pedagógica e na equidade digital.

Nesse sentido, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam continuamente avaliadas à luz dos princípios éticos, políticos e pedagógicos que norteiam a educação. Para Lopes e Macedo (2023), o currículo precisa ser entendido como um projeto político-pedagógico em ação, sendo constantemente reelaborado de acordo com os contextos históricos, sociais e culturais da escola. Tal compreensão reforça a importância da autonomia docente e da participação democrática na construção curricular.

Entretanto, construir práticas pedagógicas críticas implica reconhecer a escola como espaço de resistência, criatividade e reinvenção. Conforme destaca Sacristán (2021), o currículo deve ser um campo aberto ao diálogo, à experimentação e à reconstrução permanente dos saberes. Isso exige coragem pedagógica, compromisso com a transformação social e uma escuta sensível às vozes que historicamente foram silenciadas nos espaços educativos.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente discussão evidenciou que a prática pedagógica, quando alinhada a uma perspectiva crítica e emancipatória, assume um papel fundamental na construção de um currículo vivo, contextualizado e comprometido com a transformação social. Longe de ser uma simples organização de conteúdos, o currículo torna-se uma ferramenta de mediação

entre o conhecimento e a realidade dos estudantes, possibilitando uma educação mais inclusiva, significativa e conectada às demandas do mundo contemporâneo.

Ao longo do estudo, compreendeu-se que repensar o currículo requer um posicionamento ético e político por parte dos educadores, os quais devem assumir o papel de protagonistas na ressignificação das práticas escolares. Como destacam autores como Freitas (2021) e Nóvoa (2020), o professor precisa atuar como sujeito reflexivo, capaz de investigar sua prática e de promover experiências que dialoguem com as diferentes realidades dos estudantes, reconhecendo seus saberes e trajetórias.

Além disso, as metodologias ativas e as tecnologias digitais se revelaram como aliadas potentes nesse processo de reinvenção curricular. Quando integradas de forma crítica, essas ferramentas contribuem para a construção de ambientes de aprendizagem mais participativos, colaborativos e conectados à cultura digital. Essa perspectiva exige um currículo flexível, sensível às transformações sociais e aberto à inovação, como ressaltam Bacich e Moran (2022).

Também ficou evidente a importância da escuta ativa, da valorização da diversidade e da equidade no processo de ensino-aprendizagem. O currículo precisa acolher as múltiplas vozes presentes na escola, garantindo que todos os sujeitos tenham oportunidades reais de aprendizagem. Como apontam Lopes e Macedo (2023), é por meio de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social que a escola pode cumprir seu papel de agente transformador.

Em suma, fortalecer uma prática pedagógica crítica e transformadora exige coragem, formação contínua e compromisso com uma educação que valorize o diálogo, a participação e a autonomia dos sujeitos. O currículo, nesse cenário, deixa de ser um documento estático e passa a ser uma construção coletiva, viva e em constante movimento, capaz de formar cidadãos conscientes, críticos e atuantes em sua realidade.

## **6. REFERÊNCIAS**

ARROYO, Miguel. **Curriculum, território em disputa**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade

da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

**BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC/SECAD, 2004.

**CANDAU, Vera Maria.** **Educação intercultural e diversidade cultural.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

**FREITAS, Maria Teresa.** **Curriculum e prática pedagógica: reflexões críticas.** São Paulo: Autêntica, 2021.

**GALLO, Silvio.** **Educação e diferença:** fundamentos para uma pedagogia da escuta. Campinas: Papirus, 2021.

**GARCIA, Regina Leite.** **Educação e culturas juvenis:** diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2022.

**GOMES, Nilma Lino.** **Educação para a diversidade:** o desafio da interculturalidade nas escolas brasileiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

**HALL, Stuart.** **A identidade cultural na pós-modernidade.** 13. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2021.

**KENSKI, Vani Moreira.** **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. 9. ed. Campinas: Papirus, 2021.

**LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth.** **Curriculum:** debates contemporâneos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

**MACEDO, Elizabeth.** **Curriculum, cultura e saberes:** para além dos conteúdos. 2. ed. São Paulo: Autêntica, 2022.

**MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa.** **Curriculum, cultura e sociedade.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

**MOURA, Moacir Gadotti de.** **Educação popular e saberes comunitários.** São Paulo: Autêntica, 2022.

**NÓVOA, António.** **Professores: imagens do futuro presente.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2020.

**OLIVEIRA, Inês Barbosa de.** **Formação docente e práticas culturais na escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2021.

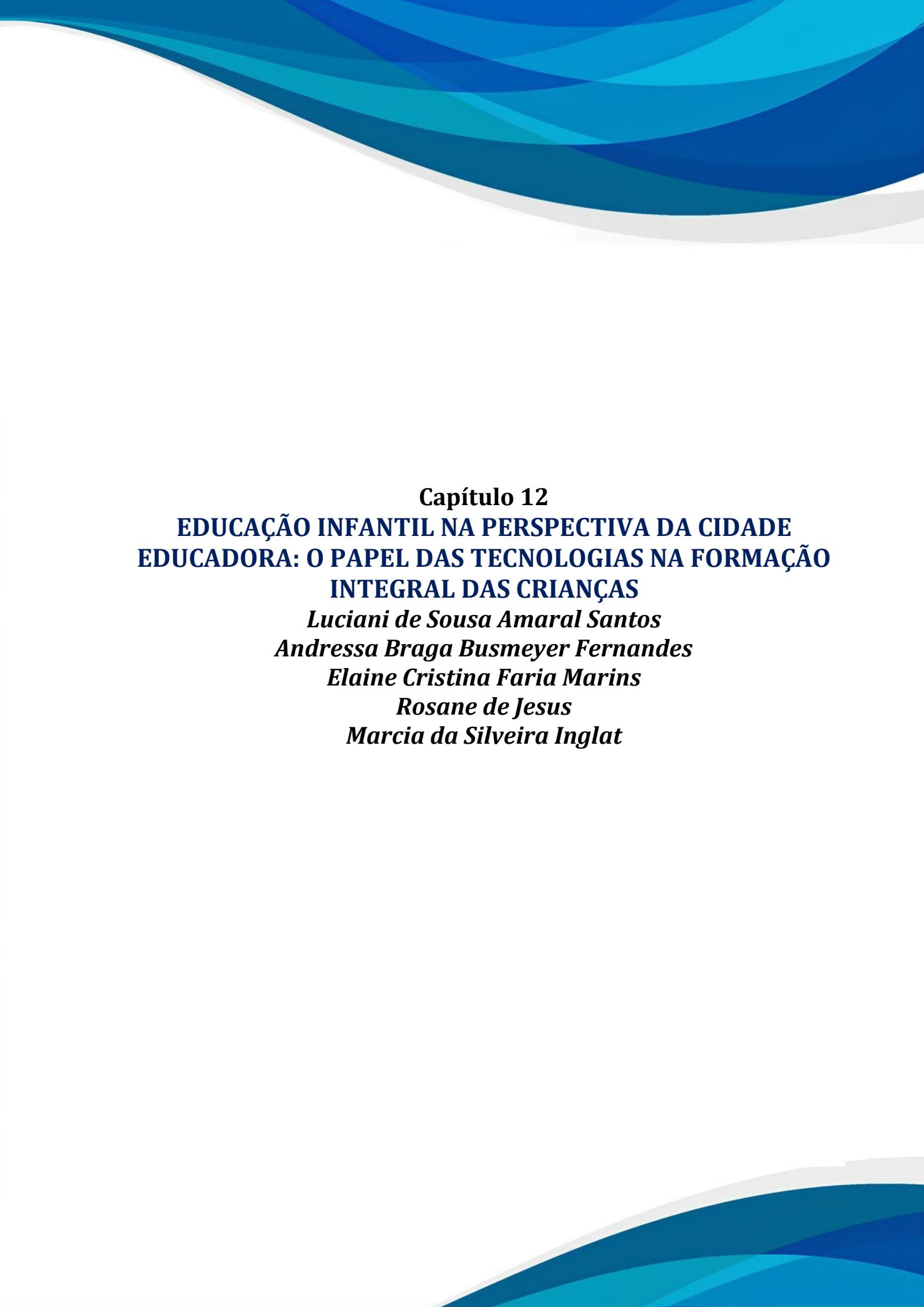
**OLIVEIRA, Inês Barbosa de; DINIZ, Débora.** **Educação e justiça social:** políticas, práticas e resistências. Brasília: Liber Livro, 2023.

**SACRISTÁN, J. Gimeno.** **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MACEDO, Elizabeth. **Curriculum e epistemologias do sul.** São Paulo: Cortez, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da; COSTA, Marisa Vorraber. **Teorias do currículo:** debates contemporâneos. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.



## **Capítulo 12**

# **EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA CIDADE EDUCADORA: O PAPEL DAS TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO INTEGRAL DAS CRIANÇAS**

*Luciani de Sousa Amaral Santos*

*Andressa Braga Busmeyer Fernandes*

*Elaine Cristina Faria Marins*

*Rosane de Jesus*

*Marcia da Silveira Inglat*

# **EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA CIDADE EDUCADORA: O PAPEL DAS TECNOLOGIAS NA FORMAÇÃO INTEGRAL DAS CRIANÇAS**

***Luciani de Sousa Amaral Santos***

*Doutoranda Pontifícia Universidade Católica (PUC). e-mail santosluciani195@gmail.com*

***Andressa Braga Busmeyer Fernandes***

*Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná - Especialista Educacionais  
pela Universidade Federal do Paraná, andressabusmeyer@gmail.com*

***Elaine Cristina Faria Marins***

*Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional. e-mail  
cpelainemarins@gmail.com*

***Rosane de Jesus***

*Mestre Centro Universitário Internacional (Uninter) e-mail  
rosajesus@educacao.curitiba.pr.gov.br*

***Marcia da Silveira Inglat***

*Mestre Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). e-mail msinglat@gmail.com*

## **RESUMO**

Este artigo propõe uma reflexão sobre os desafios e as possibilidades de integrar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) ao cotidiano da Educação Infantil, a partir da perspectiva da Cidade Educadora. O problema de pesquisa que orienta este estudo parte da seguinte questão: Como as tecnologias podem ser utilizadas de forma crítica e significativa na Educação Infantil, promovendo a formação integral das crianças em consonância com os princípios da Cidade Educadora? O objetivo central é analisar o papel das TDICs como mediadoras de processos educativos que extrapolam os limites físicos da escola, valorizando os espaços urbanos e comunitários como ambientes

de aprendizagem. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com enfoque em revisão bibliográfica narrativa, utilizando como principais fontes livros, artigos científicos e documentos oficiais que tratam da Educação Infantil, das políticas públicas educacionais e da integração de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Justifica-se este estudo pela crescente necessidade de repensar as práticas pedagógicas frente às novas demandas sociais e tecnológicas, garantindo que o uso das TDICs respeite os direitos das crianças e contribua para o seu desenvolvimento integral. Os resultados apontam que, quando bem planejadas, as tecnologias podem ampliar as experiências educativas, promover a interação entre escola, família e comunidade, e fortalecer a relação das crianças com o território onde vivem. Conclui-se que a articulação entre Educação Infantil, Cidade Educadora e TDICs representa um caminho promissor para o fortalecimento de uma educação mais democrática, inclusiva e contextualizada.

**Palavras-chave:** Formação Integral; Experiências Educativas; Tecnologias Digitais; Aprendizagem; Direitos das crianças.

## **1 INTRODUÇÃO**

Nas últimas décadas, as profundas transformações sociais, culturais e tecnológicas têm impactado diretamente os processos educativos em todas as etapas da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil. O avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e a crescente urbanização das cidades provocaram novas formas de interação, aprendizagem e produção de conhecimento. Nesse cenário, emergem discussões sobre como proporcionar experiências educativas significativas que dialoguem com o contexto em que as crianças vivem, respeitando suas especificidades e potencializando seu desenvolvimento integral.

Simultaneamente, o conceito de Cidade Educadora surge como uma proposta inovadora que amplia a visão tradicional de educação escolarizada, reconhecendo que os diferentes espaços da cidade – como praças, parques, museus, centros culturais e, mais recentemente, ambientes digitais – podem atuar como extensões do processo educativo formal. Segundo a Carta das Cidades Educadoras (2014), uma cidade educadora é aquela que se compromete a oferecer oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, promovendo a inclusão social, a participação cidadã e a valorização da diversidade cultural.

Diante desse contexto, o presente artigo busca responder à seguinte problemática: Como as tecnologias podem ser utilizadas de forma crítica e significativa na Educação

Infantil, em consonância com os princípios da Cidade Educadora? Parte-se do entendimento de que a integração das TDICs no cotidiano das crianças, mediada por práticas pedagógicas intencionais e reflexivas, pode fortalecer o vínculo entre a escola, a comunidade e os diversos espaços educativos presentes no território urbano.

O objetivo deste estudo é analisar as possibilidades de uso das tecnologias digitais na Educação Infantil, tendo como referência o conceito de Cidade Educadora, discutindo estratégias pedagógicas que promovam a formação integral das crianças. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica, reunindo contribuições teóricas de autores que discutem temas como educação na primeira infância, tecnologias educativas e políticas públicas urbanas.

Este trabalho justifica-se pela necessidade de ampliar o debate sobre práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas que contemplem as realidades tecnológicas e culturais das crianças, respeitando seus direitos e potencializando suas experiências de aprendizagem.

A estrutura do artigo está organizada em cinco seções: além desta introdução, apresenta-se o conceito de Cidade Educadora e suas implicações na Educação Infantil; na sequência, discute-se o papel das tecnologias na mediação dos saberes infantis; posteriormente, aborda-se a articulação entre cidade, tecnologias e aprendizagem; e, por fim, apresentam-se as considerações finais, apontando caminhos para futuras pesquisas e práticas pedagógicas.

## **2. CIDADE EDUCADORA: PRINCÍPIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O conceito de Cidade Educadora surgiu na Europa na década de 1990, consolidando-se com a criação da Carta das Cidades Educadoras, durante o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras em Barcelona. Esse documento orientador estabelece que a cidade deve assumir a responsabilidade compartilhada pelo desenvolvimento integral de seus habitantes, promovendo inclusão social, cidadania ativa e igualdade de oportunidades (VILLAR, 2008).

No Brasil, a discussão sobre a Cidade Educadora ganhou força nos anos 2000, adaptando-se à realidade socioespacial brasileira, marcada por desigualdades e diversidade cultural. Gadotti (2003) defende que reconhecer a cidade como espaço educativo significa articular políticas de educação, cultura, saúde e meio ambiente,

criando um ambiente urbano mais inclusivo e formativo, especialmente para as crianças da Educação Infantil.

Na prática pedagógica, essa concepção amplia a visão tradicional da escola, reconhecendo que a aprendizagem pode acontecer em diferentes espaços além da sala de aula, como praças, museus, bibliotecas e centros culturais. Gadotti (2003) destaca que “a cidade educadora transforma o espaço público num laboratório de aprendizagem cidadã, valorizando o cotidiano como fonte de conhecimento”. Nesse sentido, as crianças são vistas como cidadãs ativas, exploradoras e produtoras de cultura.

Superar a lógica escolarizante ainda predominante é um dos grandes desafios, segundo Carvalho (2018). Isso implica desenvolver propostas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito histórico, social e cultural, valorizando sua interação com o meio e sua capacidade de transformação do entorno. Corsino (2019) reforça que, ao ocupar os espaços urbanos, as crianças ampliam suas experiências e constroem novos significados sobre o mundo.

Todavia, a efetivação da Cidade Educadora na Educação Infantil depende de políticas públicas integradas e de uma gestão educacional que promova a articulação entre escola, família e comunidade. Lima e Costa (2022) ressaltam que “uma cidade educadora não se constrói apenas com projetos isolados, mas com políticas articuladas que envolvam diferentes secretarias, setores da sociedade e a participação efetiva da comunidade local”. Essa perspectiva exige uma mudança de paradigma pedagógico, reconhecendo a cidade como um espaço dinâmico de formação humana, desde os primeiros anos de vida.

### **3. O PAPEL DAS TECNOLOGIAS NA MEDIAÇÃO DOS SABERES INFANTIS**

O avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) tem transformado significativamente as formas de interação, comunicação e aprendizagem das crianças na contemporaneidade. Desde os primeiros anos de vida, os pequenos já demonstram familiaridade com dispositivos como tablets, smartphones e computadores, o que demanda uma reflexão aprofundada sobre o papel da escola na mediação dessas experiências. Kenski (2012) destaca que as tecnologias devem ser compreendidas como linguagens que ampliam as formas de expressão e comunicação, sendo fundamentais para a construção de novos saberes na infância.

Na Educação Infantil, o uso das TDICs precisa ser cuidadosamente planejado e contextualizado, respeitando os princípios éticos, pedagógicos e culturais que orientam as práticas educativas com crianças de 0 a 5 anos. Moran (2015) afirma que as tecnologias digitais podem estimular a criatividade, o pensamento crítico e a colaboração, desde que utilizadas de forma integrada ao projeto pedagógico da escola. É fundamental que os profissionais da educação desenvolvam um olhar crítico e saibam selecionar conteúdos adequados, que dialoguem com os interesses e as necessidades das crianças.

De acordo com Almeida e Valente (2011), os educadores devem atuar como mediadores intencionais no processo de utilização das tecnologias, promovendo a interação entre o digital e o mundo real. Os autores ressaltam que "a mediação pedagógica é imprescindível para transformar o uso das tecnologias em experiências significativas de aprendizagem" (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 67). Isso significa que o simples acesso a equipamentos não garante a qualidade das experiências educativas, sendo necessário um planejamento pedagógico que articule as TDICs com os demais recursos e espaços de aprendizagem.

Além disso, é importante considerar que as tecnologias digitais podem ser utilizadas para potencializar projetos interdisciplinares, conectando as crianças ao território em que vivem. Projetos de mapeamento digital do bairro, produção de vídeos sobre espaços culturais locais ou a criação de narrativas digitais são algumas das possibilidades apontadas por Silva (2020). Para a autora, "quando bem planejado, o uso das tecnologias amplia as possibilidades de expressão das crianças, permitindo que elas contem suas histórias e se conectem com o mundo ao seu redor" (SILVA, 2020, p. 112).

Entretanto, é necessário estar atento aos riscos da utilização excessiva e inadequada das tecnologias. Oliveira e Santos (2022) alertam para a importância de equilibrar o tempo de exposição das crianças às telas com atividades que promovam o brincar livre, as interações sociais e o contato com a natureza. A incorporação das TDICs na Educação Infantil não deve substituir as experiências sensoriais, corporais e afetivas, mas sim complementar e enriquecer as propostas pedagógicas, garantindo uma formação integral que valorize as múltiplas linguagens da infância.

#### **4. A CIDADE COMO AMBIENTE EDUCATIVO MEDIADO PELAS TECNOLOGIAS**

A integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nas práticas da Educação Infantil tem proporcionado novas maneiras de explorar a cidade como um espaço educativo ampliado. As tecnologias, quando utilizadas de forma intencional e planejada, aproximam as crianças de vivências urbanas que antes poderiam ser inacessíveis, estimulando a curiosidade, o pertencimento e o olhar investigativo. Becker (2011) destaca que ações como mapeamentos digitais de espaços da cidade, produção de vídeos sobre o bairro e visitas virtuais a museus são estratégias que fortalecem os vínculos entre escola, território e comunidade.

Ferramentas como a geolocalização, aplicativos interativos e recursos de realidade aumentada também podem contribuir para que as crianças conheçam elementos culturais, sociais e ambientais do lugar onde vivem. De acordo com Silva (2020), "o uso de tecnologias digitais possibilita que as crianças acessem informações sobre sua comunidade de forma lúdica e interativa, estimulando o sentimento de pertencimento e identidade territorial" (SILVA, 2020, p. 89). A mediação pedagógica garante que essas experiências estejam alinhadas com os interesses, as linguagens e as capacidades cognitivas das crianças pequenas.

Além disso, as tecnologias favorecem o registro e a documentação pedagógica, permitindo que os educadores capturem e compartilhem as descobertas cotidianas das crianças com as famílias e com a comunidade escolar. Almeida e Valente (2011) ressaltam que "o uso pedagógico das tecnologias deve ser orientado por intencionalidade educativa, buscando transformar a curiosidade das crianças em experiências significativas de aprendizagem" (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 45). As imagens, vídeos e produções digitais tornam-se recursos valiosos para a reflexão e ampliação das experiências educativas.

Nesse sentido, destaca-se a importância da formação continuada dos professores para que eles possam planejar, selecionar e mediar o uso das tecnologias com responsabilidade e criatividade. Oliveira e Santos (2022) alertam que, para além da utilização de equipamentos tecnológicos, é necessário construir uma proposta pedagógica que integre as TDICs de forma coerente com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos para a Educação Infantil. Dessa forma, a cidade, mediada pelas

tecnologias, transforma-se em um ambiente educativo dinâmico, acessível e culturalmente significativo para as crianças.

## **5. DESAFIOS E LIMITES NA INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Embora as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) apresentem inúmeras possibilidades pedagógicas para a Educação Infantil, sua integração ainda enfrenta diversos desafios nas redes de ensino, principalmente nas escolas públicas. Um dos principais obstáculos é a falta de infraestrutura adequada, que inclui desde a ausência de equipamentos tecnológicos até a deficiência na conectividade de internet nas instituições de ensino. Segundo Almeida e Valente (2011), a democratização do acesso às tecnologias nas escolas é condição fundamental para que seu uso seja efetivo e significativo. Os autores reforçam que “sem infraestrutura mínima e políticas públicas consistentes, o discurso sobre inovação tecnológica na educação torna-se vazio” (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 53).

Outro desafio relevante é a formação continuada dos professores. Muitos educadores ainda não se sentem preparados para utilizar as tecnologias de maneira pedagógica, o que pode gerar insegurança e resistência ao uso das TDICs nas atividades com as crianças. De acordo com Oliveira e Santos (2022), a formação docente precisa ir além do domínio técnico das ferramentas, abordando aspectos éticos, culturais e pedagógicos relacionados ao uso das tecnologias na infância. Para os autores, é imprescindível que os professores compreendam as potencialidades e os limites das TDICs, adaptando-as às características e necessidades das crianças pequenas.

Além das questões estruturais e formativas, há também preocupações relacionadas à saúde e ao bem-estar infantil. O uso excessivo de telas pode trazer riscos ao desenvolvimento físico, emocional e social das crianças, como o aumento do sedentarismo e dificuldades na socialização. O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2022) orienta que o uso das tecnologias deve ocorrer de forma planejada, equilibrada e sempre mediada por adultos responsáveis. Como afirma o texto oficial: “A tecnologia, quando utilizada na Educação Infantil, deve ser ferramenta complementar, jamais substitutiva das interações humanas, do brincar e da exploração do mundo físico” (BRASIL, 2022, p. 35).

Diante do exposto, é necessário refletir sobre a adequação dos conteúdos digitais à faixa etária atendida na Educação Infantil. Muitos aplicativos e plataformas digitais são desenvolvidos sem considerar os princípios do desenvolvimento infantil, o que exige dos educadores um olhar crítico na seleção e adaptação dos recursos utilizados. Silva (2020) ressalta que o uso das TDICs deve sempre respeitar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, garantindo experiências lúdicas, interativas e integradas com as demais linguagens presentes no currículo. Dessa forma, é possível avançar na construção de uma cultura digital na Educação Infantil que seja ética, inclusiva e promotora de aprendizagens significativas.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo buscou refletir sobre as possibilidades e os desafios da integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na Educação Infantil, sob a perspectiva da Cidade Educadora. A análise evidenciou que as tecnologias, quando utilizadas de forma planejada, ética e mediada por educadores qualificados, podem enriquecer as experiências educativas, ampliando o repertório cultural das crianças e fortalecendo os vínculos entre escola, família e comunidade.

A Cidade Educadora, como conceito e prática, amplia a compreensão de que a aprendizagem não se restringe ao espaço físico da escola, mas se estende por toda a cidade, incluindo os ambientes digitais. Essa visão amplia as oportunidades de exploração, descoberta e participação social desde os primeiros anos de vida, respeitando as especificidades da infância e valorizando as múltiplas linguagens das crianças.

No entanto, é preciso reconhecer que a efetiva implementação de práticas pedagógicas que articulem tecnologias e Cidade Educadora depende de investimentos em infraestrutura tecnológica, de políticas públicas intersetoriais e de ações formativas voltadas aos professores da Educação Infantil. O cuidado com a exposição excessiva às telas e a seleção criteriosa de conteúdos digitais também são aspectos fundamentais a serem considerados para garantir o desenvolvimento integral das crianças.

Conclui-se que a combinação entre os princípios da Cidade Educadora e o uso intencional das TDICs representa uma oportunidade para construir uma educação mais democrática, inclusiva e conectada com as realidades culturais e sociais das crianças. Futuras pesquisas podem aprofundar a análise de práticas pedagógicas exitosas nesse

campo, bem como avaliar os impactos da mediação tecnológica no desenvolvimento infantil. Assim, fortalece-se o compromisso com uma educação que reconheça as crianças como cidadãs ativas, capazes de interagir criticamente com o mundo ao seu redor.

## **7 REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* Campinas: Papirus, 2011.

BECKER, Fernanda Ostermann. *O território como espaço educativo: possibilidades para a educação infantil.* Porto Alegre: Mediação, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Brasília: MEC, 2022.

CARVALHO, Marília Pinto de. *Educação Infantil e os desafios da cidade educadora.* São Paulo: Cortez, 2018.

CORSINO, Patrícia Cristina. *Crianças e suas interações com os espaços urbanos: contribuições para a educação infantil.* Porto Alegre: Penso, 2019.

GADOTTI, Moacir. *A cidade educadora: princípios e experiências.* São Paulo: Cortez, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância.* Campinas: Papirus, 2012.

LIMA, Fernanda; COSTA, Rodrigo. *Políticas públicas e Cidade Educadora: desafios e perspectivas.* Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

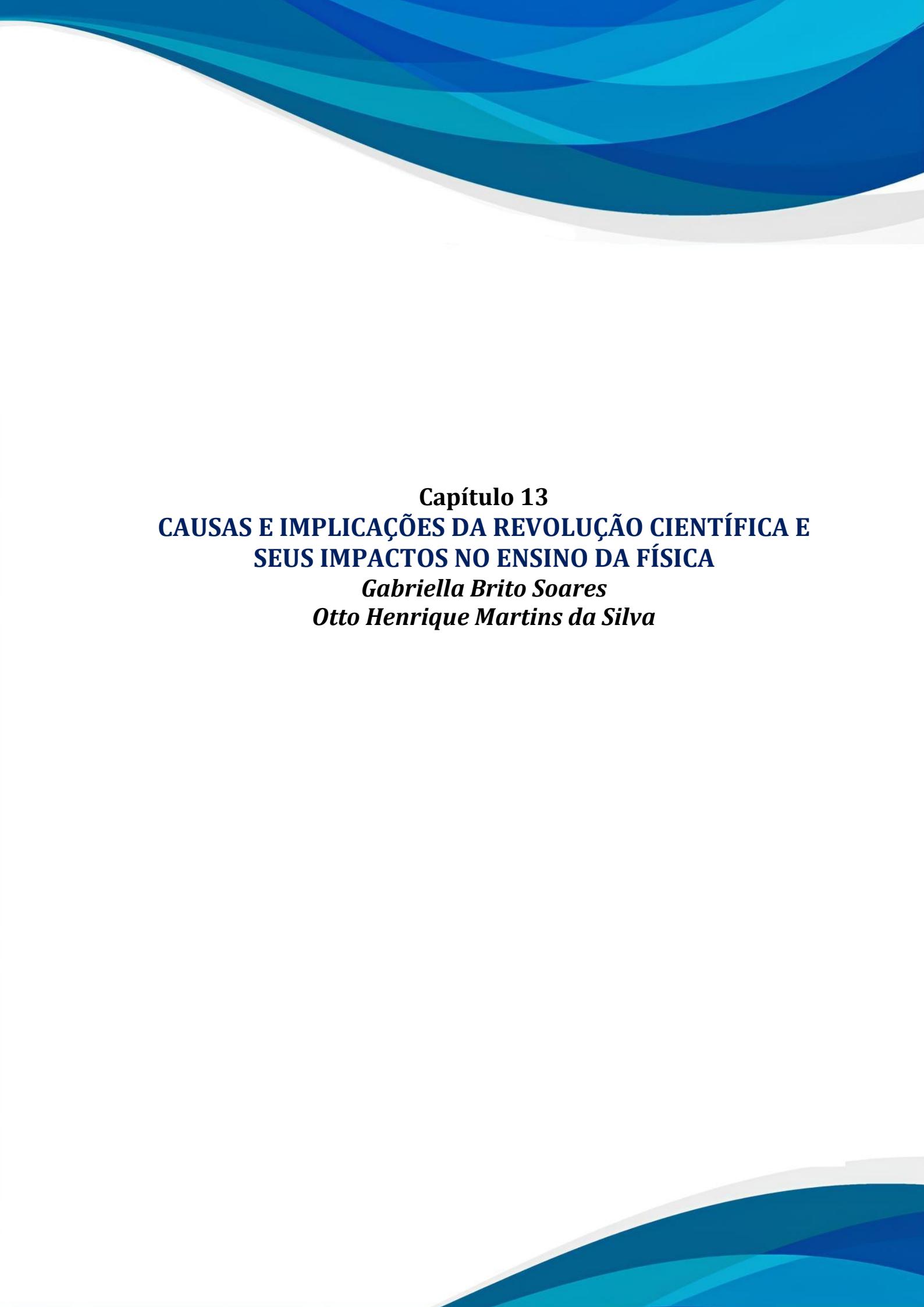
MORAN, José Manuel. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.* Campinas: Papirus, 2015.

OLIVEIRA, Carla Lopes de; SANTOS, Mariana Figueiredo dos. *Tecnologias na educação infantil: limites e possibilidades.* São Paulo: Cortez, 2022.

SILVA, Renata Soares. *Crianças digitais: aprendendo e interagindo com as tecnologias.* Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SILVA, Rosana; ANDRADE, Luciana. *Infância e cidade: experiências e práticas educativas.* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2021.

VILLAR, José. *Cidade educadora: um novo olhar sobre a cidade.* São Paulo: Fundação Santillana, 2008.



## **Capítulo 13**

# **CAUSAS E IMPLICAÇÕES DA REVOLUÇÃO CIENTÍFICA E SEUS IMPACTOS NO ENSINO DA FÍSICA**

*Gabriella Brito Soares  
Otto Henrique Martins da Silva*

# **CAUSAS E IMPLICAÇÕES DA REVOLUÇÃO CIENTÍFICA E SEUS IMPACTOS NO ENSINO DA FÍSICA**

***Gabriella Brito Soares***

*Bolsista PibicJr. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR,  
gabriella.brito@pucpr.edu.br*

***Otto Henrique Martins da Silva***

*Professor. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, otto.silva@pucpr.br*

## **RESUMO**

Esta pesquisa se propõe a investigar os efeitos e desdobramentos da Revolução Científica não apenas como um marco histórico, mas como um operador simbólico que ainda molda modos de pensar, ensinar e aprender Física. Compreendemos que os discursos escolares frequentemente reproduzem uma ideia de ciência neutra, objetiva e universal, sem abrir espaço para que se questione sua origem, limites ou escolhas epistemológicas (CHALMERS, 1993). Ao apresentar leis e teorias científicas como verdades desprovidas de conflitos e decisões humanas, o ensino tende a silenciar sua dimensão histórica e filosófica (ZIMAN, 1978). A partir disso, o estudo busca repensar o lugar da história da ciência no ensino de Física, lançando um olhar crítico sobre seus fundamentos. O objetivo geral consistiu em analisar como os paradigmas consolidados durante a Revolução Científica ainda se manifestam nas práticas de ensino da Física, especialmente na forma como o currículo enfatiza a abstração e a previsibilidade (KUHN, 2000). Como objetivos específicos, destacam-se: a) contextualizar historicamente o surgimento da ciência moderna e suas rupturas com o pensamento escolástico, processo documentado por Peter Dear (2001); b) discutir, com base em referenciais epistemológicos, os efeitos desse paradigma no ensino contemporâneo — especialmente os limites da objetividade científica, conforme debatido por Giordan (1999) e El-Hani (2006); e c) desenvolver um recurso didático digital que articule ciência, filosofia e história em linguagem acessível, nos moldes defendidos por Mortimer e Machado (2000). A pesquisa seguiu abordagem qualitativa, de caráter histórico-epistemológico. A metodologia baseou-se na revisão crítica de obras como *Jamais Fomos Modernos*, de Latour (1994), que desconstrói a ideia de ciência como prática purificada. Utilizamos

também Kuhn (2000), Chalmers (1993) e Ghirardi (2007), que evidenciam incertezas e disputas na física moderna. Os resultados foram organizados em três eixos: a) reconstrução histórica da Revolução Científica; b) crítica ao modelo de ensino baseado na abstração; e c) criação de um site didático com seções como História, Conceitos e Obras. Concluímos que repensar a Revolução Científica à luz da filosofia e da epistemologia é um gesto pedagógico.

**Palavras-chave:** Revolução Científica. Ensino de Física. Epistemologia. Crítica ao Ensino. Material Didático Digital.

## 1 INTRODUÇÃO

Vivemos numa era em que a ciência é apresentada como incontestável, exata e neutra. Nas salas de aula de Física, conceitos como aceleração, força e energia circulam como verdades universais, descoladas das trajetórias humanas que os tornaram possíveis (CHALMERS, 1993, p. 17-23; GIORDAN, 1999, p. 45). Esta pesquisa nasce do desejo de questionar esse modelo de ensino que silencia os contextos e as controvérsias por trás da produção científica. Estudamos Newton, mas raramente nos damos conta de quem era Newton, o que ele pensava sobre o mundo, e que rupturas sua obra provocou. Ensinar ciência como se fosse uma linguagem fechada, alheia à história e à filosofia, significa apagar sua complexidade. Essa representação da ciência como linguagem fechada e universal desconsidera que o conhecimento é, antes de tudo, uma prática situada. Como argumenta Lorraine Daston (2010, p. 82), mesmo os ideais de objetividade científica variam ao longo do tempo, acompanhando mudanças culturais, políticas e tecnológicas. O que se ensina como “neutro” é, muitas vezes, o resultado de decisões históricas carregadas de valores. Sob esse viés, é urgente repensar o modo como esses discursos se cristalizam no currículo escolar e no imaginário pedagógico.

O problema que mobiliza este estudo é justamente esse: compreender as implicações de resgatar a Revolução Científica como um momento de virada epistemológica para repensar o ensino da Física nas escolas de hoje. Mais do que revisar datas ou teorias, a intenção é reconstituir esse período como um ponto de inflexão onde o mundo passou a ser lido matematicamente, e o olhar sobre a natureza passou a ser técnico, previsível, mecanizado. A consolidação de uma ciência matemática não significou apenas o domínio técnico sobre a natureza, mas também a exclusão sistemática de outros modos de saber e pensar. Como aponta Sandra Harding (2006, p. 123), a ciência moderna

se constituiu num contexto de exclusão epistêmica, apagando conhecimentos não europeus, não masculinos e não acadêmicos. Portanto, a Revolução Científica não foi neutra, pelo contrário, ela instaurou critérios de autoridade que continuam a operar silenciosamente no campo educativo. Deste modo, é necessário que compreendamos a importância desse processo para que se abra espaço para pensar uma ciência plural, crítica e inclusiva.

O objetivo principal deste trabalho é, portanto, analisar como os marcos da Revolução Científica ainda informam o modo como a Física é ensinada no currículo escolar, propondo, em contrapartida, uma abordagem mais crítica e situada. Tal análise não se propõe a negar o valor das descobertas científicas, mas a desnaturalizar sua condição. Questionar os marcos da ciência moderna é, ao mesmo tempo, reconhecer sua potência explicativa e seus limites históricos. Como afirmava Canguilhem (2012), a ciência não é uma verdade em si, mas uma produção cultural que constrói sua legitimidade por meio de rupturas, exclusões e reconfigurações. Para isso, a proposta desta pesquisa não se limita apenas à revisão conceitual: ela implicou a elaboração de um site didático digital que articula história da ciência, filosofia e práticas pedagógicas. A construção desse recurso ancora na ideia de que o conhecimento só se torna emancipador quando rompe com seus estigmas e alcança o coletivo de forma democrática. O projeto está inserido no Programa PIBIC Jr. da PUC-PR e é desenvolvido sob orientação do Professor Dr. Otto Henrique Martins da Silva.

## **2 CIÊNCIA, SILENCIO E ENSINO**

O ensino da Física, tal como se apresenta na maior parte das escolas, ainda está ancorado em uma racionalidade que valoriza a previsibilidade e a abstração em detrimento do questionamento e da historicidade. As leis, fórmulas e definições circulam como estruturas fechadas, descoladas das experiências humanas, das disputas históricas e das decisões epistemológicas que as tornaram possíveis (CHALMERS, 1993, p. 23-31). Esses conceitos científicos vêm de processos históricos complexos. Eles representam mundos específicos e constroem sujeitos determinados.

A ausência de historicidade e criticidade nas práticas pedagógicas e o silêncio e estrutural que permeia o ensino da ciência, empobrecem o campo da Física e afastam os estudantes do pensamento científico como um processo vivo, humano e complexo.

Recuperar os contextos de produção do saber é também uma forma de disputar os sentidos do que se ensina e do que se aprende. Esse silêncio estrutural que paira sobre o ensino de ciências também pode ser compreendido como parte de um projeto de formação funcional, voltado à reprodução e não à reflexão.

### **3 A REVOLUÇÃO CIENTÍFICA COMO VIRADA EPISTEMOLÓGICA**

A escolha da Revolução Científica como objeto de estudo se dá por seu lugar fundacional na constituição do pensamento moderno ocidental. Foi nesse período — marcado por figuras como Galileu, Kepler, Descartes e Newton — que a natureza passou a ser pensada em termos matemáticos, como algo mensurável, regular e previsível. O mundo tornou-se objeto de cálculo, e o sujeito tornou-se observador distante. Essa virada não foi apenas técnica: foi simbólica e filosófica. Ela instaurou uma nova racionalidade, que separa mente e corpo, razão e sensibilidade, sujeito e objeto.

Na escola, esse paradigma permanece. O sujeito ideal do ensino de ciências ainda é aquele que opera com fórmulas sem reconhecer a origem das ideias que manipula.(GIORDAN, 1999, p. 44-47). Nesse sentido, revisitar a Revolução Científica é mais do que resgatar um momento histórico — é problematizar o modo como esse momento ancora práticas pedagógicas atuais. Ao reconstruir esse período com um olhar filosófico e epistemológico, buscamos abrir fissuras no modelo tradicional de ensino, permitindo uma aproximação mais crítica, histórica e integrada da ciência. Além disso, essa reconstrução filosófica da Revolução Científica também possibilita questionar a linearidade com que a ciência é apresentada. Em sala de aula, podemos perceber como o progresso científico costuma ser narrado como uma linha contínua de acertos cumulativos — o que Thomas Kuhn (2000) desconstrói ao demonstrar a natureza descontínua e revolucionária das mudanças paradigmáticas. Por isso, inserir essas discussões tanto no ensino de Física quanto em qualquer outra matéria é uma forma de tornar o conhecimento mais vivo, ao mostrar que ele é feito de conflitos, revisões e disputas, e não apenas o que é passado em sala de aula ou conhecido vagamente.

#### **1.3 Objetivos, percurso metodológico e fundamentação teórica**

A pesquisa parte do princípio de que o ensino de ciências, para ser formativo, precisa ir além da simples transmissão de conteúdos conceituais. A própria escolha desse

tema como foco de estudo impõe a necessidade de uma abordagem teórico-prática que relate epistemologia, história e educação. Assim, o objetivo geral da pesquisa é analisar como os paradigmas fundados durante a Revolução Científica ainda moldam, de forma direta ou indireta, o ensino da Física na educação básica. Dentre os objetivos específicos, destacam-se:

- a) compreender o impacto simbólico e epistemológico da Revolução Científica na constituição da ciência moderna;
- b) discutir as implicações desses paradigmas para o ensino contemporâneo de Física;
- c) propor uma alternativa didática, por meio de um site educativo, que articule história da ciência, filosofia e prática pedagógica.

A metodologia adotada é qualitativa, com viés histórico-filosófico e caráter teórico-prático. Isso inclui revisão bibliográfica interpretativa, análise crítica dos referenciais escolhidos e elaboração de um material didático digital. O referencial principal que utilizamos é Bruno Latour, cuja obra *Jamais Fomos Modernos* (1994) problematiza as dualidades tradicionais da ciência moderna, como natureza/cultura e sujeito/objeto, oferecendo uma via alternativa para compreender a ciência como rede, como produção híbrida. Também dialogamos com Thomas Kuhn, Alan Chalmers e Ghirardi, que enriquecem a discussão sobre rupturas paradigmáticas, construção histórica do saber e limites da objetividade.

A metodologia escolhida se justifica pela própria natureza da pergunta de pesquisa. É preciso não apenas estudar os marcos da Revolução Científica, mas traduzi-los em formas comunicativas capazes de dialogar além do espaço acadêmico, alcançando todo o coletivo. A ciência, tal como se estrutura hoje, ainda carrega marcas de elitização: sua linguagem hermética, seus circuitos restritos de circulação e sua blindagem institucional a tornam inacessível para grande parte da população.

**Figura 1 : Interface inicial do site didático sobre a Revolução Científica**



Fonte: Gabriella Brito Soares(2025).

**Relação entre autores e conceitos epistemológicos**

Autor	Obra	Contribuição para o projeto
Bruno Latour	Jamais Fomos Modernos	Crítica à separação entre natureza e sociedade
Thomas Kuhn	A Estrutura das Revoluções Científicas	A ciência como mudança de paradigmas
A. Chalmers	O Que é Ciência, Afinal?	Reflexão sobre os limites da ciência moderna

Fonte: Gabriella Brito Soares (2025).

**Estrutura do site por seção e objetivo didático**

Seção do site	Conteúdo principal	Aplicação didática
História e sociedade	Contexto do século XVII e a crise da escolástica	Introduzir a ciência como construção histórica
Cientistas	Biografias críticas de Galileu, Newton etc.	Trabalhar fontes e trajetórias pessoais na ciência
Conceitos	Termos científicos contextualizados	Aprofundar conceitos do currículo em contexto
Obras	Obras relevantes sobre o tema	Explorar registros que abranjam a história da ciência

Fonte: Gabriella Brito Soares (2025)

#### **4 MATERIALIZAÇÃO DO PENSAMENTO: PRODUÇÃO E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA**

O processo de desenvolvimento deste projeto revelou, em sua prática, a complexidade de se traduzir conceitos filosóficos densos em uma linguagem didática acessível, sem reduzir sua profundidade teórica (FARIA, 2016, p. 9). O trabalho com a construção do site evidenciou o quanto os conteúdos da Revolução Científica ainda são tratados de forma estanque e descontextualizada nas escolas. A elaboração do material digital foi pensada para romper com essa lógica, propondo uma interface que aproximasse os usuários de um saber histórico, crítico e filosófico. Ao selecionar conteúdos, construir textos, adaptar linguagens e definir a estrutura do site, tornou-se evidente que a mediação pedagógica requer sensibilidade não apenas técnica, mas também política e epistêmica. Ao longo da escrita, buscou-se integrar os referenciais teóricos às práticas de ensino, para que o recurso digital fosse não um complemento, mas uma extensão viva da reflexão proposta por esta pesquisa. Outro elemento relevante foi o cuidado com a estética e a

funcionalidade do site. A escolha da linguagem visual, dos ícones, da disposição das seções e da ordem dos conteúdos foi feita com base em princípios de usabilidade e acessibilidade. O site não é apenas um espaço de leitura, mas também um território de deslocamento: convida o visitante a transitar entre temas, a descobrir relações entre ciência, sociedade e filosofia, e a construir novas interpretações sobre os conceitos físicos que, com frequência, são apresentados de forma mecanizada. O site não foi construído como um manual, mas como um território aberto, onde o estudante é convidado a percorrer a história da ciência com atenção crítica, curiosidade e autonomia. A pesquisa, portanto, rompeu com os limites da leitura teórica e assumiu o desafio de construir uma prática educativa comprometida com a transformação do ensino (SANTOS, 2006, p. 29-30).

#### **4.1 Ciência, Sujeito e Formação: Perspectivas Epistemológicas**

O diálogo com os autores da epistemologia contemporânea possibilitou um aprofundamento nas formas de pensar a ciência como prática cultural e histórica. A leitura de Bruno Latour, *Jamais Fomos Modernos*, em especial, proporcionou ferramentas conceituais para desnaturalizar os discursos científicos que ainda circulam na escola como verdades inquestionáveis. A noção de 'híbrido', trazida por Latour, permitiu compreender que não há ciência 'pura', mas redes de produção de saber que misturam natureza, política, tecnologia e subjetividade. Tal percepção rompe com a ideia de uma ciência imune às ideologias, abrindo espaço para que o ensino de Física inclua o debate sobre as condições de produção do conhecimento. Essa perspectiva também desloca o papel do professor. Ao invés de ser apenas transmissor de conteúdos, o educador torna-se mediador de sentidos, alguém que atua no cruzamento entre o saber acadêmico, a realidade social e os projetos de mundo que se constroem na escola (TARDIF, 2014, p. 55-59). O projeto evidenciou o potencial transformador de um ensino que se abre à filosofia e à história. Pensar a Revolução Científica não apenas como acúmulo de descobertas, mas como processo de ruptura e reconstrução simbólica, é uma forma de recuperar o sentido formativo da ciência. Mais do que ensinar o que é uma força ou uma velocidade, trata-se de pensar o que essas categorias representam no modo como vemos o mundo. Essa mudança de perspectiva fortalece a ideia de que a ciência pode ser também uma linguagem de libertação e não apenas de dominação.

## **4.2 Organização do site**

O site produzido foi estruturado em seções que dialogam com os objetivos do projeto. A seção “História e Sociedade” contextualiza a Revolução Científica no cenário europeu do século XVII, abordando a crise da escolástica, os conflitos religiosos e o surgimento do racionalismo. Em “Cientistas”, os principais nomes do período são apresentados com foco em suas trajetórias intelectuais, dilemas filosóficos e inserção histórica. Já em “conceitos” o foco é nos termos centrais da ciência moderna acompanhados de seus contextos de formulação e os apresentando como frutos de disputas teóricas e rupturas epistemológicas. As obras selecionadas, por sua vez, não só descrevem o tema estudado, mas pensam seu impacto e suas estruturas, fazendo com que o leitor comprehenda o modo como a ciência é narrada. Além disso, textos autorais compõem o material, aprofundando as discussões com uma linguagem filosófica e acessível. Portanto, o site é mais do que um produto didático, operando como dispositivo de reflexão e levando o usuário a repensar e questionar outros modos de ensino tanto da ciência quanto das demais matérias do currículo escolar.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo desta pesquisa, foi possível compreender como a Revolução Científica funcionou como matriz simbólica e epistemológica da racionalidade moderna e como seus desdobramentos ainda estruturam as formas pelas quais a Física é ensinada na escola. O projeto partiu do pressuposto de que o ensino de ciência precisa ser mais do que técnico: deve ser também crítico, histórico e filosófico. A partir de uma investigação bibliográfica aprofundada e da elaboração de um site como material didático digital, tornou-se possível articular teoria e prática de maneira coerente, ética e criativa. A produção do site não foi uma simples transposição de conteúdos. Ela exigiu uma reconstrução discursiva que tornasse a ciência comprehensível sem perdê-la de vista como construção humana. O recurso final reflete o percurso formativo da pesquisadora, que se propôs a questionar verdades estabelecidas e a propor caminhos para um ensino de Física que gere pertencimento, reflexão e transformação.

Conclui-se que revisitar a Revolução Científica à luz da epistemologia crítica é um gesto político e pedagógico que tem o potencial de ampliar a consciência científica de

professores, estudantes e qualquer indivíduo que anseie pelo conhecimento. A ciência, quando bem ensinada, não é apenas ferramenta de explicação — é também linguagem de mundo, possibilidade de reencantamento e crítica da própria modernidade.

## REFERÊNCIAS

AULER, Décio. A abordagem CTS e a formação docente: desafios e possibilidades. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 5, n. 2, p. 337–359, 2006.

CHALMERS, Alan. **O que é ciência, afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1993. ok.

DEAR, Peter. **Revolutionizing the sciences: European knowledge and its ambitions, 1500–1700.** Princeton: Princeton University Press, 2001.

EL-HANI, Charbel Niño. **A construção do conhecimento científico.** São Paulo: Contexto, 2006.

FARIA, Carolina. Filosofia e educação: o desafio da linguagem acessível. *Revista Filosofia e Ensino*, v. 17, n. 1, p. 7–23, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa.** 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em:  
<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/52806>. Acesso em: 20 jun. 2025.

GIORDAN, André. **O conhecimento científico na escola.** São Paulo: Unesp, 1999.

KHUN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LOPES, Maria Elizabeth Bianconcini; PESSÔA, Cybele R. A.; BAROLLI, Eliane. Ensino de ciências e cidadania: desafios da contemporaneidade. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 59, p. 1–13, 2012.

LORENZETTI, Lia; DELIZOICOV, Demétrio. O enfoque ciência, tecnologia e sociedade no ensino de ciências: articulando conhecimento, linguagem e valores. *Ciência & Educação*, v. 7, n. 2, p. 163–178, 2001.

MARTINS, André. O ensino de ciências e a desconexão com a história da ciência. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, v. 13, n. 2, p. 163–179, 2020.

MIRANDA, Mateus. Ensino de ciências e epistemologia contemporânea: desafios e possibilidades. *Revista Investigações em Ensino de Ciências*, v. 26, n. 1, p. 191–213, 2021.

MORAES, Renata; MONTEIRO, Camila. A interface gráfica como mediadora da aprendizagem. *Revista Educação e Tecnologia*, v. 15, n. 1, p. 101–117, 2017.

MORTIMER, Eduardo; MACHADO, Alexandre. Os diferentes discursos sobre a ciência no ensino. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 17, n. 2, p. 155–176, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Érica Aparecida da; TEDESCO, João Pedro. A ciência moderna e a escola: rupturas e permanências no discurso pedagógico. *Revista Brasileira de Educação em Ciências*, v. 16, n. 3, p. 27–46, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

WESTFALL, Richard S. **The construction of modern science: mechanisms and mechanics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.

DASTON, Lorraine; GALISON, Peter. **Objectivity**. New York: Zone Books, 2010.

HARDING, Sandra. **Ciência e feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ZIMAN, John. **Reliable knowledge: an exploration of the grounds for belief in science**. Cambridge University Press, 1978.

CANGUILHEM, Georges. **Estudos de História e de Filosofia das Ciências: Concernentes aos Vivos e à Vida**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

## **AUTORES**

**Adélia Gabriela da Rosa de Leão**

Graduanda em Letras Inglês pela Univille, bolsista do PIBID pelo CAPES, graduada em Publicidade e Propaganda pelo Bom Jesus IELUSC, adeliagabi@gmail.com

**Adriana Marques de Siqueira**

Mestrando do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás-UEG, marquessiqueira2518@gmail.com

**Adriana Sodré de Assis**

Mestranda do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG, dri.sodre.assis@gmail.com

**Andressa Braga Busmeyer Fernandes**

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná - Especialista Educacionais pela Universidade Federal do Paraná, andressabusmeyer@gmail.com

**Antonio Renato Gonzaga**

Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), renatogonzaga12@gmail.com

**Cícero Joaquim dos Santos**

Professor Doutor Cícero Joaquim dos Santos, Professor do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri (URCA). Doutor em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (ProfHistória).

**Claudio Pereira de Avelar**

Professor, escritor e artista independente. Graduando do curso de Letras Português-Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Contato: claudio.pereira@pucpr.edu.br

**Cristina Ortiga Ferreira**

Mestra em Educação pela Universidade do Contestado, Docente da área de Pedagogia e Licenciaturas da Univille, graduada em pedagogia pela UFSC, cristina.ortiga@univille.br

**Daniela Leal**

Professora Titular da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). E-mail: [dannylegal@gmail.com](mailto:dannylegal@gmail.com). Currículo <https://lattes.cnpq.br/9613384135531044> Lattes:

**Danyel de Leão**

Graduando em Letras Inglês pela Univille, bolsista do PIBID pelo CAPES, especialista em ensino de Sociologia pela Uniaselvi, graduado em Filosofia pela Universidade São Luis, [danyeldeleao@gmail.com](mailto:danyeldeleao@gmail.com)

**Diogo de Assis Moreira**

Mestre do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG, [diogomoreira@egresso.ufg.br](mailto:diogomoreira@egresso.ufg.br)

**Elaine Cristina Faria Marins**

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional. e-mail [cppelainemarins@gmail.com](mailto:cppelainemarins@gmail.com)

**Fernando Lionel Quiroga**

Docente da Universidade Estadual de Goiás – Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), Doutor em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), [fernando.quiroga@ueg.br](mailto:fernando.quiroga@ueg.br).

**Gabriella Brito Soares**

Bolsista PibicJr. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, [gabriella.brito@pucpr.edu.br](mailto:gabriella.brito@pucpr.edu.br)

**Jeferson Renato Veiga**

Especialista em Fundamentos e Organização Curricular pela Univille, graduado em Letras Português e Inglês pela Univille, graduado em Letras Alemão pela UFPR,  
jeferson.veiga@edu.joinville.sc.gov.br

**Jéssica Regina Debastiani Belusso**

Graduada em História e Ciências Biológicas, Universidade Paranaense e Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Dois Vizinhos,  
reginajessicadebastiani@hotmail.com

**Julia Moretto Bollis**

Graduanda em Psicologia na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). E-mail: julia.bollis@unochapeco.edu.br. Currículo Lattes:  
<http://lattes.cnpq.br/9918900361236755>

**Juliana Felini Caranhato**

Acadêmica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Dois Vizinhos,  
julianafelini9@gmail.com

**Juliana Guedes da Silva Wazny**

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná – e-mail jwazny@educacao.curitiba.pr.gov.br

**Kelly Aparecida dos Santos Ambrósio**

Mestranda do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás- UEG, licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás, kellyabsantos@gmail.com.

**Luciani de Sousa Amaral Santos**

Doutoranda Pontifícia Universidade Católica (PUC). e-mail santosluciani195@gmail.com

**Marcela Vitória Lunkes**

Mestranda em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), marcelalunkes@gmail.com

**Marcia da Silveira Inglat**

Mestre Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). e-mail msinglat@gmail.com

**Maria de Fátima Matos Gomes**

Mestranda Bolsista CAPES do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG, licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás, mariadefatimamatosgomes759@gmail.com.

**Maria Madalena da Rosa Clein**

Graduada em Pedagogia e Ciências Biológicas, Uninter e Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Dois Vizinhos, mariacleinn281@gmail.com

**Matheus Rodrigues dos Reis**

Mestrando Bolsista CAPES D/S do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG, licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás, matheusrdosreis@gmail.com.

**Milena Carvalho de Oliveira**

Professora de Português como Língua Estrangeira (PLE) e Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Graduanda do curso de Letras Português-Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Contato: milena.carvalho@pucpr.edu.br

**Otto Henrique Martins da Silva**

Professor. Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, otto.silva@pucpr.br

**Pedro Henrique da Silva Guimarães**

Mestrando do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás-UEG,  
socialesguimaraes@gmail.com

**Rafaela Bertoletti Johann**

Graduanda em Psicologia na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). E-mail: rrafaelabertolettij@unochapeco.edu.br Currículo Lattes:  
<http://lattes.cnpq.br/7171744731152886>

**Rosane de Jesus**

Mestre Centro Universitário Internacional (Uninter) e-mail  
rosajesus@educacao.curitiba.pr.gov.br

**Rosangela Maria Boeno**

Doutora em Educação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Dois Vizinhos, rosangelaboeno@utfpr.edu.br

**Sandra Elaine Aires de Abreu**

Docente da Universidade Estadual de Goiás – Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sandraeaa@yahoo.com.br.

**Sandra Rengel Esteves**

Mestranda em Educação da Ivy Enber Christian University,  
professorasandrarengel@gmail.com

**Ulysses Borges de Gouveia**

Graduado em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB,  
ulyssesgouveia1@gmail.com

**Virgínia Maria Belém Sobral de Lacerda**

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino de História pela Universidade Regional do Cariri (ProfHistória), e-mail: virginia.sobral@urca.br. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Professora da Rede Estadual do Ceará.

**Viviane Terezinha Koga**

Doutora Em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), vivianekoga@gmail.com



*Educação e Sociedade: Desafios e Esperanças* é uma obra que nasce do desejo de compreender, com profundidade e responsabilidade, o papel da educação em um mundo marcado por rápidas transformações.

*Ao reunir reflexões críticas e análises sensíveis, o livro convida o leitor a pensar a escola, a comunidade e as políticas educacionais como espaços vivos, em constante diálogo com as demandas sociais.*

*Neste percurso, o leitor encontrará questões que atravessam nosso tempo: a desigualdade, a inovação, a cidadania, a formação humana e os novos modos de aprender e ensinar. São páginas que não se limitam a apontar problemas, mas que iluminam caminhos possíveis, valorizando a educação como força de transformação e como esperança ativa.*

  
Editora  
**UNIESMERO**

ISBN 978-655492156-5



9 786554 921565