

Jader Silveira (Org.)

# EDUCAÇÃO e SOCIEDADE

## Desafios e Esperanças

v. **12** 2026



Jader Silveira (Org.)

# EDUCAÇÃO e SOCIEDADE

## Desafios e Esperanças

v. **12** 2026



**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:** Respectiveos 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)

S587e Educação e Sociedade: Desafios e Esperanças - Volume 12  
/ Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2026. 152 p. : il.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-5492-169-5  
DOI: 10.5281/zenodo.19487294

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/2026/04/educacao-e-sociedade-volume-12.html>



***Educação e Sociedade:  
Desafios e Esperanças***

***Volume 12***

**AUTORES**

**Alessandra Ramos dos Santos Miranda  
Ana Carolina Weber Cordeiro Mangini  
Ana Paula Santos Teixeira  
Carolina Lorena Coelho  
Daniel Valério Martins  
Emilly Anne Ferreira da Costa  
Ewerton de Sá Kaviski  
Filipe Wiltgen  
Micheli Bordoli Amestoy  
Michelle Rodrigues e Rocha  
Pablo Dias Schechtel  
Rah Abreu Amado Jasper Soares  
Rebeca Letícia Colaço Dias  
Roselliny Araujo Soares Rocha  
Sâmia Maria Costa Rodrigues Lima Cantuário  
Tainah Myrene de Lima Oliveira  
Wallas Gomes Zoteli  
Yêda Danniely Quintiliano Almeida**

## 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 compreende 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>A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY COMO FUNDAMENTO PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA NAS COMUNIDADES CIGANAS</b> <i>Carolina Lorena Coelho; Yêda Danniely Quintiliano Almeida; Daniel Valério Martins</i>	<b>10</b>
Capítulo 2 <b>O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA ALUNOS IMIGRANTES/REFUGIADOS</b> <i>Ana Carolina Weber Cordeiro Mangini</i>	<b>25</b>
Capítulo 3 <b>BORDADO COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE GÊNERO E HISTÓRIA LOCAL</b> <i>Tainah Myrene de Lima Oliveira</i>	<b>35</b>
Capítulo 4 <b>PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LITERATURA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LETRAS</b> <i>Emilly Anne Ferreira da Costa; Ewerton de Sá Kaviski; Rebeca Letícia Colaço Dias</i>	<b>56</b>
Capítulo 5 <b>“MULHERES NA CIÊNCIA” COMO TEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO: DO RELATIVISMO CULTURAL À FACE PERVERSA DO CAPITALISMO</b> <i>Michelle Rodrigues e Rocha; Wallas Gomes Zoteli</i>	<b>68</b>
Capítulo 6 <b>MORTE E LUTO NA ESCOLA: LITERATURA, ESCUTA E RESISTÊNCIA AO SILÊNCIO CURRICULAR</b> <i>Rah Abreu Amado Jasper Soares</i>	<b>84</b>
Capítulo 7 <b>A FORÇA DA COOPERAÇÃO: UNIÃO DOCENTE, RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM E INGRESSO NO IFAL</b> <i>Roselliny Araujo Soares Rocha; Ana Paula Santos Teixeira; Alessandra Ramos dos Santos Miranda</i>	<b>96</b>
Capítulo 8 <b>APRENDENDO A APRENDER FAZENDO: O CONSTRUCIONISMO DE PAPERT ALIADO AS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS DE GARDNER</b> <i>Filipe Wiltgen</i>	<b>109</b>
Capítulo 9 <b>MÉTODOS CONTRACEPTIVOS NO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA</b> <i>Pablo Dias Schechtel; Micheli Bordoli Amestoy</i>	<b>121</b>
Capítulo 10 <b>MÚSICA, EDUCAÇÃO E GÊNERO EM DEBATE: REFLEXÕES A PARTIR DO I ENCONTRO DE MÚSICA EDUCAÇÃO E GÊNERO DA UFPI</b> <i>Sâmia Maria Costa Rodrigues Lima Cantuário</i>	<b>134</b>
<b>AUTORES</b>	<b>148</b>



**Capítulo 1**  
**A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY COMO**  
**FUNDAMENTO PARA UMA EDUCAÇÃO**  
**TRANSFORMADORA NAS COMUNIDADES CIGANAS**

*Carolina Lorena Coelho*  
*Yêda Danniely Quintiliano Almeida*  
*Daniel Valério Martins*



# **A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY COMO FUNDAMENTO PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA NAS COMUNIDADES CIGANAS**

***Carolina Lorena Coelho***

*Professora da Rede Municipal de Ensino de Caldas Novas – GO, mestranda em Ensino para a Educação Básica do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí,  
carolina.lorena1@estudante.ifgoiano.edu.br. <https://orcid.org/0009-0002-2082-9564>*

***Yêda Danniely Quintiliano Almeida***

*Professora da Rede Municipal de Ensino de Caldas Novas – GO, mestre em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, yeda13@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-4887-3607>*

***Daniel Valério Martins***

*Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade - PPGREC da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB,  
danielvalerio@usal.es, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0777-9750>*

## **RESUMO**

Entende-se que no contexto das comunidades ciganas a abordagem da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky é pertinente para compreender os processos de aprendizagem em comunidades tradicionais, como as comunidades ciganas, onde os vínculos sociais e os saberes culturais desempenham um papel importante na formação da identidade. O presente estudo tem como objetivo geral analisar como os princípios da Teoria Histórico-Cultural podem ser aplicados à construção de uma Educação Transformadora que promova, de forma integrada, o desenvolvimento cognitivo e social de crianças e jovens pertencentes às comunidades ciganas. Este estudo é justificado pela necessidade na urgência de se reconhecer e integrar as culturas ciganas no ambiente

escolar, diante de um histórico de invisibilidade, discriminação e exclusão educacional. A relevância do estudo está em sua contribuição teórica e social para o campo da educação intercultural, propondo práticas pedagógicas que respeitem a diversidade étnico-cultural e promovam a inclusão. Se trata de uma pesquisa qualitativa, sendo utilizada a pesquisa bibliográfica como principal procedimento metodológico para a pesquisa, fundamentada em autores clássicos como Vygotsky e Freire, além de produções acadêmicas sobre cultura cigana, educação inclusiva e diversidade. Diante da análise dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e dos princípios da Educação Transformadora, conclui-se que a educação deve ser um processo que reconhece e valoriza as culturas dos alunos, incorporando-as no processo de ensino-aprendizagem. No caso das comunidades ciganas, historicamente marginalizadas e invisibilizadas nas políticas públicas, reconhecer e incorporar seus saberes, valores e tradições ao contexto escolar não apenas fortalece a identidade cultural dos estudantes, mas também contribui significativamente para seu desenvolvimento cognitivo e social. Tais práticas ajudam a integrar os alunos a um ambiente multicultural, onde as trocas culturais são vistas como fontes de enriquecimento para todos. A Teoria Histórico-Cultural, nesse contexto, surge como referencial consistente para fundamentar práticas pedagógicas que promovam equidade, pertencimento e transformação social.

**Palavras-chave:** Teoria Histórico-Cultural; Ciganos; Educação Transformadora.

#### **ABSTRACT**

It is understood that, within the context of Romani communities, Vygotsky's Historical-Cultural Theory is relevant for understanding learning processes in traditional communities, such as Romani communities, where social bonds and cultural knowledge play an important role in identity formation. The general objective of this study is to analyze how the principles of Historical-Cultural Theory can be applied to the construction of a Transformative Education that promotes, in an integrated manner, the cognitive and social development of children and young people belonging to Romani communities. This study is justified by the urgent need to recognize and integrate Romani cultures into the school environment, in view of a historical context of invisibility, discrimination, and educational exclusion. The relevance of the study lies in its theoretical and social contribution to the field of intercultural education, proposing pedagogical practices that respect ethnic and cultural diversity and promote inclusion. This is a qualitative study, using bibliographic research as the main methodological procedure, grounded in classical authors such as Vygotsky and Freire, as well as academic works on Romani culture, inclusive education, and diversity. Based on the analysis of the foundations of Vygotsky's Historical-Cultural Theory and the principles of Transformative Education, it is concluded that education should be a process that recognizes and values students' cultures, incorporating them into the teaching and learning process. In

the case of Romani communities, historically marginalized and rendered invisible in public policies, recognizing and integrating their knowledge, values, and traditions into the school context not only strengthens students' cultural identity but also contributes significantly to their cognitive and social development. Such practices help integrate students into a multicultural environment, where cultural exchanges are seen as sources of enrichment for all. In this context, Historical-Cultural Theory emerges as a consistent framework for supporting pedagogical practices that promote equity, belonging, and social transformation.

**Keywords:** Historical-Cultural Theory; Romani People; Transformative Education.

## **INTRODUÇÃO**

A Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky enfatiza a importância das interações sociais e culturais no desenvolvimento humano, destacando como o ambiente sociocultural molda o aprendizado e o pensamento (Moreira, 1999). Nesse sentido, sua abordagem é pertinente para compreender os processos de aprendizagem em comunidades tradicionais, como as comunidades ciganas, onde os vínculos sociais e os saberes culturais desempenham um papel importante na formação da identidade. No entanto, essas comunidades enfrentam desafios históricos marcados por preconceito, discriminação e invisibilidade social, fatores que comprometem tanto a preservação de sua identidade cultural quanto o desenvolvimento cognitivo e social de suas novas gerações.

Os povos ciganos são um grupo étnico diverso, com tradições, práticas culturais, valores sociais e estruturas familiares distintas, passadas de geração em geração, enriquecendo a identidade cigana como um todo. Embora compartilhem uma identidade cigana comum, existem variações internas entre diferentes grupos e subgrupos, cada qual com características culturais e sociais próprias. Segundo Toyansk (2019), os ciganos formam uma comunidade étnica diversificada, composta por vários grupos e subgrupos endogâmicos, distribuídos por diferentes regiões geográficas, cada um com suas próprias características culturais e sociais.

De acordo com o Ministério da Saúde, estima-se que cerca de um milhão de ciganos vivam no Brasil, concentrados principalmente na Bahia, Minas Gerais e Goiás. Segundo dados governamentais, 849 municípios abrigam acampamentos ciganos, com a maior concentração na região Nordeste (372 acampamentos em 293 cidades). Minas Gerais, no

Sudeste, destaca-se com 175 acampamentos distribuídos em 127 municípios (BRASIL, 2024).

As comunidades ciganas enfrentam preconceito e exclusão há séculos, tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo (Moonen, 2011; Teixeira, 2008; Goldfarb *et al.*, 2019). Nota-se justamente o preconceito e a marginalização nos contatos culturais entre ciganos e não-ciganos.

A interação contínua entre ciganos e não ciganos levanta questões sobre a preservação da identidade cultural e as adaptações necessárias para sua sobrevivência. Esses processos impactam diretamente a formação das novas gerações, influenciando tanto sua identidade quanto seu desenvolvimento cognitivo e social. Além disso, há uma lacuna significativa na compreensão de como essas dinâmicas culturais afetam as práticas educativas dentro e fora das comunidades ciganas.

Neste contexto, a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky oferece uma perspectiva teórica que possibilita analisar as influências das interações culturais e sociais no desenvolvimento cognitivo e na constituição da identidade cultural das novas gerações. Ao explorar as interações culturais vivenciadas pelas comunidades ciganas, é possível compreender como práticas educativas podem promover a preservação da identidade cultural e, ao mesmo tempo, favorecer o desenvolvimento social e cognitivo.

O objeto de estudo deste trabalho é a análise de práticas educativas inclusivas em comunidades ciganas, fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, com ênfase em seu potencial para promover uma Educação Transformadora que valorize a identidade cultural e contribua para o desenvolvimento cognitivo e social de crianças e jovens. Nesse sentido, a pesquisa proposta busca responder como as práticas educativas fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky podem favorecer tanto a preservação da identidade cultural cigana quanto o desenvolvimento cognitivo e social de crianças e jovens em contextos de diversidade e interação cultural.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar como os princípios da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky podem ser aplicados à construção de uma Educação Transformadora que promova, de forma integrada, o desenvolvimento cognitivo e social de crianças e jovens pertencentes às comunidades ciganas. Para alcançar esse propósito, propõem-se quatro objetivos específicos interligados. Primeiramente, busca-se compreender os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, com ênfase na concepção de aprendizagem como processo mediado pela cultura e pelas interações

sociais. Em seguida, pretende-se discutir os princípios da Educação Transformadora, articulando-os à valorização da diversidade cultural como eixo central para uma prática pedagógica emancipadora. O terceiro objetivo consiste em investigar de que maneira a inserção de elementos culturais ciganos — como línguas, tradições, valores e formas de convivência — pode favorecer o reconhecimento da identidade e o sentimento de pertencimento dos sujeitos no contexto escolar. Por fim, objetiva-se refletir criticamente sobre os desafios e as possibilidades da promoção de uma educação inclusiva e equitativa que reconheça e respeite a diversidade cultural presente nas comunidades ciganas.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de se promover uma educação que reconheça e valorize a diversidade cultural presente nas escolas, especialmente no que se refere às comunidades ciganas, frequentemente invisibilizadas nas políticas educacionais. Ao adotar como referencial teórico a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, o estudo busca ampliar a compreensão sobre o papel das interações culturais no desenvolvimento humano e propor caminhos pedagógicos que considerem os saberes e as práticas culturais dos povos ciganos como elementos legítimos do processo educativo. Filho e Martins (2022) afirmam que o preconceito e a discriminação racial, manifestam-se na esfera simbólica e cultural através de práticas cotidianas, como aquelas promovidas pela escola e pela família. Embora discutam especificamente o caso das populações negras, os autores iluminam um padrão de exclusão que também afeta outros grupos étnicos, como os povos ciganos, cujas identidades e culturas são frequentemente desvalorizadas no ambiente escolar.

A relevância deste estudo reside em sua contribuição para o campo da educação intercultural e inclusiva, ao propor uma reflexão teórica crítica sobre como a escola pode atuar na valorização da diversidade étnico-cultural por meio de práticas pedagógicas alinhadas à Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky. Em um cenário de desigualdades persistentes e preconceitos históricos, a pesquisa destaca-se também por seu potencial impacto social, ao defender uma educação que respeite as múltiplas identidades culturais, promovendo equidade, pertencimento e desenvolvimento integral nas comunidades ciganas.

Segundo Mota (2015) uma educação inclusiva e de alta qualidade deve ser assegurada tanto em ambientes escolares quanto não escolares, com o objetivo de formar integralmente o cidadão, capacitando-o a reconhecer seus direitos e deveres. Ainda de acordo com a autora “A escola é o lugar onde professores e alunos precisam promover

uma reflexão sobre a diversidade cultural, repensando sua prática pedagógica numa perspectiva de inclusão” (Mota, 2015, p. 15). Referimos às práticas pedagógicas inclusivas, não somente sob a ótica das necessidades especiais, mas sob a perspectiva da diversidade e das diferenças culturais.

Entende-se que a partir da perspectiva histórico-cultural, o aprendizado humano e o desenvolvimento ocorrem através da assimilação da cultura, o que envolve o domínio e a transformação das formas culturais de pensar, agir e se relacionar – tanto consigo mesmo quanto com os outros. As interações sociais em que o indivíduo se insere são essenciais para moldar seu modo de pensar, agir, relacionar-se e existir. Ao longo dessas interações, as pessoas são influenciadas de diversas maneiras pelos diferentes modos de produção dos quais fazem parte (Moreira, 1999).

## **METODOLOGIA**

Este estudo foi conduzido por meio de uma revisão de literatura. Em relação à sua natureza, se enquadra como pesquisa qualitativa, pois foca na compreensão de fenômenos complexos, sociais e humanos, por meio da coleta e análise de dados que não são numéricos (Córdova; Silveira, 2009).

Utilizamos a pesquisa bibliográfica como principal procedimento metodológico para reunir e analisar informações teóricas relevantes sobre os temas centrais deste estudo: Educação Transformadora, Sobreculturalidade e a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky. De acordo com Marconi e Lakatos (2003) a pesquisa bibliográfica não se limita a repetir o que já foi dito ou escrito sobre um determinado assunto, mas permite examinar um tema sob uma nova perspectiva ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras. Esse método permitiu um aprofundamento teórico necessário para compreender as interações culturais e sociais que caracterizam os ciganos calons.

Utilizamos livros, artigos acadêmicos, teses, dissertações e outros documentos científicos como fontes de pesquisa que abordam a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, e aspectos críticos da educação e sua relação com a diversidade cultural e social. De acordo com Severino (2007), os textos são considerados as principais fontes para a pesquisa e desenvolvimento dos temas, baseando-se nas contribuições de autores renomados.

Ao focar exclusivamente na análise teórica, esta pesquisa contribui para o campo dos estudos culturais e da educação, fornecendo entendimento aprofundado e crítico sobre como as ideias de Vygotsky podem ser aplicadas a contextos de diversidade cultural.

A análise foi realizada por meio da leitura crítica e comparativa das fontes bibliográficas selecionadas. Teve como enfoque a identificação de conceitos-chave, teorias e debates aplicados à compreensão de uma Educação Transformadora que possa contribuir com a valorização da identidade cultural da etnia cigana. A interpretação dos dados teóricos foi orientada pela Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, buscando conectar as ideias vygotskianas sobre desenvolvimento, aprendizado e mediação cultural ao contexto específico da cultura cigana.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **1. Educação e diversidade cultural e social.**

A escola deveria priorizar a construção e a (re)afirmação das identidades étnicas no processo de ensino-aprendizagem, valorizando as raízes culturais. Oliveira e Ribeiro (2024) enfatizam que o ambiente escolar deveria ser um espaço propício para o diálogo entre diferentes classes e grupos sociais, permitindo a superação de conflitos e diferenças por meio do respeito à diversidade. Apesar da proposta de que a escola valorize a diversidade, observa-se que, na prática, tal ideal muitas vezes permanece distante da realidade cotidiana.

No contexto educacional atual, valorizar a diversidade é fundamental para criar uma escola inclusiva e democrática. Reconhecer as diferentes culturas, valores e experiências enriquece o ensino e a aprendizagem, além de promover a convivência respeitosa e a formação integral dos cidadãos. Portanto, é essencial que as escolas adotem práticas pedagógicas que integrem a pluralidade cultural, usando-a como recurso para promover inclusão e equidade. Neste sentido, Mota (2015) afirma que:

“A escola deve incluir a discussão de valores culturais em seus projetos e planejamentos de aulas para arquitetar uma nova cultura escolar que valorize e perceba o diferente. A diversidade está presente no ambiente da escola e deve ser tratada como ponto de partida para a escola exercitar a inclusão.” (Mota, 2015, p. 82)

Marcolino (2023) afirma que os currículos escolares ainda são fragmentados e hierárquicos. Em contextos onde há disputas políticas, as classes dominantes obtêm uma educação de alta qualidade, enquanto os menos favorecidos ficam com uma educação inferior. Existe uma desigualdade significativa nas escolas, pois os currículos não são adequados para contemplar todas as culturas. Além disso, não há um esforço genuíno para superar essas desigualdades e abraçar a diversidade afetando negativamente a cultura cigana. Isso quer dizer que o sistema educacional atual reforça desigualdades sociais e culturais, não conseguindo proporcionar uma educação que valorize e inclua todas as culturas de forma equitativa. A cultura cigana, em particular, é um exemplo de grupo marginalizado cuja presença e contribuição não são suficientemente reconhecidas ou valorizadas no currículo escolar.

De acordo com Pederiva, Matta e Lovato (2022) as relações entre cultura, grupos e indivíduos são complexas e interconectadas, especialmente em ambientes diversos como os contextos educativos. Por isso, enfatizam a importância de realizar um trabalho abrangente e de qualidade no contexto educacional para garantir que essa diversidade seja respeitada e valorizada cujo objetivo seja promover uma convivência harmoniosa e enriquecedora para todos, sempre com um foco na defesa da dignidade e dos direitos humanos. Os autores consideram ainda que o ser humano possui inúmeras potencialidades para o desenvolvimento de suas funções culturais e que a educação deve promover o desenvolvimento integral e contribuir para a criação de oportunidades que levem à emancipação humana.

Devido à ênfase que as políticas públicas dão ao setor econômico, as etnias ciganas, assim como outros grupos étnicos, enfrentam um processo de exclusão no ambiente escolar. Essa exclusão se manifesta na fragmentação do conhecimento, que privilegia modelos culturais hegemônicos e carece de referências que promovam uma educação baseada nos direitos humanos, voltada para os Povos Tradicionais e a defesa da diversidade (Filho, 2022). Dessa forma, torna-se essencial que a identidade, a cultura, os costumes e as tradições ciganas sejam reconhecidos e trabalhados na escola.

Por fim, Filho e Martins (2022) salientam que o desenvolvimento do ser humano é influenciado pelo contexto histórico e pela particularidade das relações que cada indivíduo estabelece ou às quais está sujeito, concordando assim com a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky que destaca que as interações sociais desempenham um papel essencial na formação do indivíduo. Entende-se, portanto, que a escola deve ser vista

como um espaço importante para promover essas interações sociais significativas, proporcionando um ambiente onde os alunos possam desenvolver plenamente suas capacidades através de práticas educativas que respeitem e valorizem as diversidades culturais e as experiências únicas de cada estudante.

## **2. Teoria Histórico-cultural e Educação Transformadora**

A partir da psicologia histórico-cultural, entende-se que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da aquisição de conhecimento através da linguagem e da comunicação com outros indivíduos que compartilham saberes acumulados ao longo da história. Nesse contexto, Vygotsky (1991) enfatiza que o desenvolvimento está intrinsecamente ligado à aprendizagem. Sendo assim, a escolarização é uma das formas de aprendizagem e necessita da mediação de um outro, portanto, pode-se afirmar que sua essência é social.

Vygotsky argumenta que o desenvolvimento humano é profundamente social e que a aprendizagem ocorre por meio da interação com outras pessoas (Miranda, 2005). O conhecimento e as habilidades são internalizados através do que ele chamou de "mediação", onde ferramentas culturais (como a linguagem) e a interação social desempenham papéis importantes no desenvolvimento cognitivo. Entendendo o ambiente escolar como um espaço social e o cenário da aprendizagem, o professor assume o papel de mediador, e não de protagonista.

Lev Vygotsky (1991) vê a cultura como fundamental para o desenvolvimento humano. Ela não só fornece o contexto, mas também os instrumentos e os significados que formam a base para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A cultura é internalizada e se torna parte da própria estrutura mental do indivíduo, influenciando todas as áreas de seu desenvolvimento. Portanto, compreender o desenvolvimento humano exige uma compreensão da cultura em que ele está inserido.

Para Freire (1967), a Educação Transformadora é um processo interativo, crítico e libertador que habilita as pessoas a entender e modificar suas realidades. Seus conceitos de conscientização, diálogo, problematização e educação como prática da liberdade são essenciais para desenvolver uma educação que, além de transmitir conhecimento, também transforma vidas e sociedades. Paulo Freire (1997), enfatiza a importância da educação como um ato político e destaca que não existe educação neutra. Ela pode ser

uma ferramenta de libertação e emancipação das pessoas ou, alternativamente, pode perpetuar a dominação e a opressão.

Vygotsky (2001) destaca a natureza intrinsecamente política da educação e da pedagogia. Ao dizer que "a educação de reflexos sociais é a educação de uma linha de conduta social do organismo, ou seja, a educação política" (p. 302), Vygotsky argumenta que a educação, ao moldar os reflexos sociais (ou seja, as respostas comportamentais e cognitivas dos indivíduos dentro de um contexto social), também está moldando atitudes e comportamentos que têm implicações políticas. Quando a pedagogia é orientada para a conscientização e para a crítica dessas estruturas, ela pode se tornar um instrumento de transformação social. De acordo com Vygotsky, o trabalho educativo molda a psique dos indivíduos de uma maneira que reflete os interesses sociais dominantes, e por isso, a pedagogia, ou sociologia aplicada à educação, nunca pode ser considerada politicamente neutra.

### **3. Teoria de Vygotsky para uma Educação Transformadora**

Vygotsky argumenta que o desenvolvimento cognitivo é fundamentalmente influenciado pelas interações sociais. O conhecimento é construído através das relações sociais e culturais que o indivíduo estabelece, principalmente em ambientes de aprendizagem mediada por adultos ou pares mais experientes (Moreira, 1999). Dentro das comunidades ciganas, as interações entre os mais velhos e os mais jovens são essenciais para a transmissão de saberes tradicionais, valores e práticas culturais, caracterizando uma forma de educação informal. Essas interações influenciam diretamente o desenvolvimento cognitivo das crianças, moldando suas capacidades de pensamento e resolução de problemas de acordo com os valores e práticas da comunidade.

Já no contexto da educação formal, a interação com a cultura não cigana pode representar um desafio e uma oportunidade. Por um lado, as crianças ciganas são expostas a novas formas de pensar e resolver problemas, que podem diferir dos métodos tradicionais de sua comunidade. Por outro lado, essa exposição pode gerar conflitos de identidade e tensões culturais, se a educação formal não valorizar e integrar as práticas e conhecimentos da cultura cigana. Portanto, é importante que a educação formal reconheça e respeite as diferenças culturais, promovendo um ambiente de aprendizagem

que seja inclusivo e que permita a coexistência harmoniosa das múltiplas identidades culturais das crianças ciganas, enriquecendo seu desenvolvimento cognitivo sem comprometer suas raízes culturais.

A Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky é o conceito que descreve a distância entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com a ajuda de outros. (Miranda, 2005). Essa zona é um espaço onde ocorre o aprendizado e o desenvolvimento, mediado pela interação social. No contexto de uma Educação Transformadora, o professor atua como mediador, oferecendo apoio e orientações que ajudem os alunos ciganos a desenvolverem novas habilidades e conhecimentos, respeitando e incorporando as práticas e valores culturais dos ciganos, permitindo assim que o aprendizado formal seja mais significativo para os alunos. O professor deve promover atividades colaborativas onde alunos ciganos e não ciganos possam interagir e aprender juntos. Ao utilizar a ZDP, o professor deve garantir que o processo de mediação respeite e valorize a identidade cultural dos alunos ciganos, promovendo um ambiente de aprendizagem que não apenas ensine conteúdos acadêmicos, mas também reforce a autoestima e a identidade cultural dos alunos.

Vygotsky entendia o desenvolvimento como um processo dialético, onde o indivíduo e a sociedade estão em constante interação. O sujeito não é simplesmente moldado pela sociedade, mas também contribui ativamente para a criação e recriação da cultura e das práticas sociais (Vygotsky, 1991). E nesse processo dialético, a interação entre crianças ciganas e não ciganas em ambientes educacionais e sociais cria um espaço onde culturas diferentes se encontram e se influenciam mutuamente. As crianças ciganas trazem suas tradições, valores e práticas culturais para essas interações, enquanto as crianças não ciganas expõem novos conhecimentos e práticas de suas vivências. Essa troca não é unilateral; ambas as partes aprendem e se adaptam, contribuindo para a evolução das práticas culturais e sociais de ambos os grupos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante da análise dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e dos princípios da Educação Transformadora, conclui-se que a educação deve ser um processo que reconhece e valoriza as culturas dos alunos, incorporando-as no processo de ensino-aprendizagem. No caso das comunidades ciganas, historicamente marginalizadas e

invisibilizadas nas políticas públicas, reconhecer e incorporar seus saberes, valores e tradições ao contexto escolar não apenas fortalece a identidade cultural dos estudantes, mas também contribui significativamente para seu desenvolvimento cognitivo e social. Tais práticas ajudam a integrar os alunos a um ambiente multicultural, onde as trocas culturais são vistas como fontes de enriquecimento para todos.

Concordando com Pederiva, Matta e Lovato (2022) uma Educação Transformadora precisa incluir a diversidade em todas as etapas dos processos educacionais. Isso significa acolher todas as pessoas, valorizando a pluralidade cultural, étnica e social. Além disso, é essencial valorizar a heterogeneidade e a equidade, seja nos métodos e ritmos de aprendizagem, seja nos comportamentos, valores ou identidades. Ao incluir a diversidade, a educação promove equidade, respeita identidades distintas e contribui para a formação de cidadãos críticos, autônomos e conscientes de seus direitos e deveres.

Apesar do potencial emancipador da educação, conforme argumenta Freire (1967), a realidade demonstra que o sistema escolar ainda reproduz desigualdades, especialmente no que tange ao reconhecimento das culturas não hegemônicas. Por isso, é urgente repensar os currículos, as metodologias e as práticas educativas a partir de uma perspectiva intercultural crítica, que considere os povos ciganos como sujeitos de direito, portadores de saberes legítimos e participantes ativos do processo educativo.

Conclui-se, portanto, que a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky oferece um referencial consistente para fundamentar práticas pedagógicas que respeitem a diversidade cultural e promovam o desenvolvimento integral dos alunos. Ao integrar esses princípios ao cotidiano escolar, é possível avançar na construção de uma escola que, de fato, cumpra seu papel social transformador — acolhendo, valorizando e potencializando as múltiplas identidades presentes na sociedade brasileira.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério da Saúde. **Povos Ciganos/ Romani**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saps/equidade-em-saude/povos-ciganos-romani#>. Acesso em: 14 maio 2024

CÓRDOVA, Fernanda Peixoto; SILVEIRA, Denise Tolfo. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009, p. 31-42

FILHO, Edmundo Fernandes Souza; MARTINS, Edna. Contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão das questões raciais na educação escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 48, p. 1-18, jun./2022.

FILHO, Israel Dias da Silva. **A (in)visibilidade social e marginalização das etnias ciganas frente às políticas educacionais: o caso do povo calon do município de Sousa (Paraíba)**. Orientadora: Janine Marta Coelho Rodrigues. 2022. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes; TOYANSK, Marcos; OLIVEIRA, Luciana de (orgs.). **Ciganos: olhares e perspectivas**. João Pessoa: Editora UFPB, 444 p., 2019.

MARCOLINO, Maria Aparecida Custódio. **A cultura cigana no currículo escolar: educar para a diversidade – uma proposta de inclusão na formação de professores**. Orientadora: Marina Graziela Feldmann. 2023. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2023.

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

MIRANDA, Maria Irene. Conceitos centrais da Teoria de Vygotsky e a Prática Pedagógica. **Ensino em Re-vista**, Uberlândia, MG, p. 7-28, jun. 04/ jul. 05.

MOTA, Maria Lúcia Rodrigues. **(Re) Conhecer a cultura cigana: uma proposta de inclusão ao currículo escolar em Trindade-Go**. 2015. 151f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO, 2015.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOONEN, Frans. **Anticiganismo: os Ciganos na Europa e no Brasil**. 3. ed. Recife, 2011.


OLIVEIRA, Gleidson da Silva; RIBEIRO, Cristiane Maria. Preconceito étnico-racial por meio da Interação social na perspectiva de Vygotsky no âmbito escolar. In MARTINS, Daniel Valério *et al.* (Orgs.). **Educação Intercultural em Pauta**. Curitiba, PR: Edições FaCiência, 2024, p. 111-133.

PEDERIVA, Alice Martins; MATTA, Amanda Aliende da; LOVATO, Antônio Sagrado. Contribuições de Vigotski para Pensar uma Educação Intercultural. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 47, p. 1-20, 2022.


SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente**. 4ª ed. São Paulo, SP: Fontes Editora Ltda, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



**Capítulo 2**  
**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA**  
**ESTRANGEIRA PARA ALUNOS IMIGRANTES/REFUGIADOS**  
*Ana Carolina Weber Cordeiro Mangini*



# O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA ALUNOS IMIGRANTES/REFUGIADOS

*Ana Carolina Weber Cordeiro Mangini*

*Ana Carolina Weber Cordeiro Mangini – Licenciada em Letras – Português-Inglês da  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná – e-mail: nana-weber@hotmail.com*

## **RESUMO**

Este trabalho tem por objetivo analisar o ensino da Língua Portuguesa e a produção textual de alunos estrangeiros. A metodologia utilizada se pautou em uma pesquisa de estudo de caso, de caráter exploratório, com uma abordagem qualitativa. Foi feito o levantamento biográfico das teses e dissertações publicadas sobre o assunto entre 2010 e 2023, como forma de corroborar as hipóteses iniciais. Ao final, conclui-se ser necessário que haja o investimento público para qualificar os profissionais da área da educação, considerando que o ensino de Português, para os alunos não falantes da língua, traz diversos desafios aos educadores.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Educação Básica. Ensino de Português. Fenômeno migratório.

## **ABSTRACT**

This study aims to analyze the teaching of the Portuguese language and the writing production of foreign students. The methodology adopted was based on a case study of an exploratory nature, using a qualitative approach. A bibliographic survey of theses and dissertations published on the subject between 2010 and 2023 was conducted to support the initial hypotheses. In conclusion, the study highlights the need for public investment in the professional development of educators, considering that teaching Portuguese to non-native speakers presents numerous challenges for teachers.

**Keywords:** Literacy. Basic Education. Portuguese Language Teaching. Migration Phenomenon.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um relato de experiência relativo ao ensino da Língua Portuguesa e à produção textual de alunos estrangeiros no Novo Ensino Médio. O estudo de caso, que fora eleito como objeto de pesquisa, diz respeito à experiência da professora Solange (nome fictício), que leciona a disciplina de Língua Portuguesa em uma escola pública na região metropolitana de Curitiba, há mais de 20 anos, e propôs ensinar aos seus estudantes da 1ª série do Novo Ensino Médio (NEM) as relações textuais.

Como forma de padronização da produção textual dos alunos, a professora definiu que textos deveriam ser elaborados no formato máximo de 30 linhas, em folha pautada. Todavia, ao receber os textos para correção, uma redação chamou-lhe a atenção: isso porque estava estruturada em apenas um parágrafo, mesmo tendo um bloco de 28 linhas, poucos acentos e palavras grafadas no conhecido “portunhol”.

Investigando-se acerca do aluno autor da redação, constatou-se que é venezuelano, seu pai é argentino e a mãe mexicana; ele passou os primeiros meses de vida na Venezuela e depois a família se mudou para a cidade natal do pai – Buenos Aires; lá, foi alfabetizado em espanhol.

Nos últimos anos, o Brasil vem recebendo o influxo de diversas correntes migratórias, seja dos países vizinhos sul-americanos, seja dos países do Oriente Médio, Leste Europeu ou da Ásia, tendo em conta questões geopolíticas atinentes a fatores econômicos e sociais, bem como conflitos armados.

O Brasil – que se notabilizou por seu um país aberto e formado por imigrantes – assumiu compromissos internacionais<sup>1</sup> e internos<sup>2</sup> para a acolhida de estrangeiros. Nesse sentido, a Constituição Federal estabelece que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e **aos estrangeiros residentes no País** a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. Por seu turno, a Lei de Migração (Lei Federal nº 13.446/2017) institui que a política migratória brasileira reger-se-á pelos princípios da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, garantindo-se ao imigrante<sup>3</sup> os direitos de inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de

---

<sup>1</sup> Pacto Global de Migração Lei de Migração brasileira.

<sup>2</sup> Lei de Migração brasileira, Lei Federal nº 13.445/2017.

<sup>3</sup> Imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil, nos termos do art. 1º, § 1º, II, da Lei nº 13.445/2017.

políticas públicas; bem como direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória, dentre outros.

Nesse sentido, verifica-se que ao aluno estrangeiro, dada a condição legal de “imigrante”, é garantida a igualdade de oportunidade de acesso às políticas públicas, dentre as quais o direito à educação básica. Porém, é evidente que o sistema de ensino nacional - notadamente as escolas públicas - poderá carecer de ferramentas para a adequada instrução dos alunos estrangeiros, especialmente tendo em conta as barreiras do idioma de alfabetização.

A Língua Portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil, conforme previsão constitucional. Logo, a plena inclusão dos estrangeiros à sociedade civil, certamente, passará pelo adequado ensino do idioma nacional e dos valores culturais do povo brasileiro, mesmo que seja - e deve ser - respeitada a identidade cultural do imigrante.

## **O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA AOS ESTUDANTES IMIGRANTES/REFUGIADOS**

O fenômeno migratório não é um dado exclusivo da sociedade contemporânea, podendo ser observado durante toda a história da civilização humana. Entretanto, é fato que o mundo “globalizado” acentuou os movimentos migratórios, tendo em conta as profundas mudanças que desencadeou nas esferas econômica, técnica, social, cultural e jurídica. Como não poderia deixar de ser, o Brasil está inserido no contexto moderno dos fluxos migratórios, pois há cerca de 1,3 milhões de imigrantes residentes no país (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021, p. 12)<sup>4</sup>.

O Brasil se notabilizou como “terra acolhedora” de imigrantes e refugiados, sendo que a legislação interna impõe ao Poder Público o dever de disponibilização aos imigrantes e refugiados de acesso ao sistema público de ensino.

Nesse contexto, houve o aumento no número de alunos imigrantes/refugiados matriculados nas escolas regulares brasileiras (UNIBANCO, 2018). Conforme apontam Oliveira e Souza (2022), entre 2008 e 2016, esse aumento foi de 112%, saltando de 34 mil para quase 73 mil, de acordo com o levantamento realizado pelo Instituto Unibanco

---

<sup>4</sup> Disponível em:

[https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra\\_2020/Relat%C3%B3rio\\_Anual/Retratos\\_da\\_De%C3%81c\\_ada.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/Relat%C3%B3rio_Anual/Retratos_da_De%C3%81c_ada.pdf). Acesso em 19 de jun. 2025.

(2018) a partir do Censo Escolar de 2016 (Brasil, 2017). Desses alunos, 64%, em 2016, estavam matriculados na rede pública de ensino.

Em 2019, segundo dados disponibilizados pelo Banco Interativo do Observatório das Migrações em São Paulo, organizado pelo Núcleo de Estudos de População Elza Berquó (NEPO), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), estima-se que o número de estudantes migrantes no Brasil matriculados no ensino básico seja cerca de 130 mil, constatando-se o crescimento de aproximadamente 78% em apenas 3 anos (RODRIGUES, 2021, p. 101).

Os números deixam claro, portanto, que há o crescimento constante de estudantes imigrantes e refugiados matriculados nas escolas brasileiras, em especial na rede pública. A partir de tal constatação, evidente que exsurgi diversos desafios na inclusão de tais estudantes ao seio escolar, levando em consideração a necessidade de se atentar para situações referentes à aceitação das diferenças culturais, linguísticas e étnicas; bem como a superação de atos de intolerância e da discriminação; além dos aspectos que envolvem diretamente o contexto escolar, como as questões de acesso, permanência e condições de aprendizagem (OLIVEIRA; SOUZA, 2022).

Oliveira e Souza (2022) realizaram o levantamento do acervo bibliográfico de pesquisas sobre o ensino do Português para estudantes em situação de refúgio no contexto das escolas públicas, constatando:

(...) há poucos estudos e trabalhos acadêmicos sobre a temática abordada neste estudo. Algumas das pesquisas encontradas estão relacionadas aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio ou a contextos de educação não formal de adolescentes e/ou adultos imigrantes. Grande parte dos trabalhos tem como foco cursos de Língua Portuguesa para adultos, os quais além de oferecerem o aprendizado da língua, têm outras atribuições como: fazer compreender as leis e políticas de auxílio e inclusão social dos imigrantes, possibilitar a obtenção de documentação ou trabalho e proporcionar o conhecimento da cultura brasileira. Contrariamente, os estudos referentes aos anos iniciais aparecem em menor número. Poucas são as pesquisas que associam a alfabetização ao ensino do português como língua estrangeira e, menos ainda, as realizadas em contextos da Educação Básica (OLIVEIRA; SOUZA, 2022).

Ante a escassez de trabalhos sobre a temática, as pesquisadoras adotaram um modelo de pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, de modo que o trabalho restou focado em teses e dissertações publicadas (entre 2010 e 2023), no total de “dezessete trabalhos que possuem uma relação mais próxima com o presente estudo”.

Parte dos trabalhos listados foi objeto de análise para o presente estudo, sendo que suas conclusões aqui dispostas.

Por exemplo, na dissertação “Práticas de alfabetização e letramento com alunos estrangeiros em contextos de migração”, de Santos (2017), analisou-se a prática docente no que diz respeito à alfabetização de estrangeiros em uma escola estadual de Ensino Fundamental em Porto Velho (RO). Os participantes do estudo foram professores de português como língua materna e um total de 31 alunos estrangeiros oriundos da Bolívia, República Dominicana e do Haiti, distribuídos nas turmas de 1º ao 5º ano.

Os dados levantados demonstraram a falta de domínio do idioma pelos professores pesquisados para alfabetizar os alunos estrangeiros e a ausência de formação específica para atender esse público. A pesquisadora, por meio do seu trabalho, convocou as secretarias de Educação a desenvolver ações de formação docente voltadas ao contexto de ensino de português para crianças de outras nacionalidades.

Outro trabalho, intitulado de “‘Eu falo boliviano e brasileiro’: a educação linguística de filhos de imigrantes brasileiros em uma instituição de educação infantil da rede pública do município de Carapicuíba, região metropolitana de São Paulo”, de Silva (2018), examinou-se, por meio de entrevistas, os discursos dos pais dessas crianças, foi observado grande investimento na educação de seus filhos, considerado primordial para que os Projetos Imigratórios de suas famílias sejam bem-sucedidos no país receptor.

Por fim, constatou-se que esse multilinguismo precisa ser mais valorizado pelas professoras em suas práticas pedagógicas no ambiente escolar. Silva (2018) propôs produzir-se um conteúdo reflexivo com o intuito de buscar subsídios para cursos de formação de professores em contextos de imigração.

Seguindo a mesma lógica de observação do “multilinguismo”, na dissertação “Construindo pontes em vez de muros”: Acolhimento de estudantes refugiados e migrantes forçados na Educação Básica, de Rodrigues (2021), conclui-se que é urgente a necessidade de se refletir acerca de ações que promovam a inclusão dos alunos não falantes do português como língua materna nas escolas brasileiras, a partir da perspectiva da interculturalidade.

Portanto, as pesquisas sobre a temática do ensino de Português, para os alunos não falantes da língua, demonstram a necessidade de mudança na abordagem e a qualificação específica dos profissionais, de modo que haja o efetivo enfrentamento do problema,

possibilitando que os alunos imigrantes/refugiados possam *adquirir* o Português como segunda língua, para que se desenvolvem plenamente nas escolas brasileiras.

## **DO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DO ALUNO/PROFESSOR**

Tendo em conta as questões teóricas já levantadas, evidente que há diversos desafios no ensino de Português para alunos não falantes da língua. Como premissa, podemos designar esse desafio como “PLE” – Português como Língua Estrangeira.

Almeida Filho (2017) esclarece que o ensino de uma “L2” (segunda língua) consiste no ensino de uma língua não-materna que se sobrepõe a outra(s) que não circula(m) socialmente em setores ou instituições ou que circulam com restrições. Uma “L2” pode se constituir quando há a necessidade de se “ensinar” uma “L1” (primeira língua, a língua oficial) a indivíduos de uma dada língua residindo temporariamente num outro país falante de outra língua, dentre outras hipóteses. Ensinar uma língua segunda seria propiciar o desenvolvimento de uma L não-materna que os alunos não dominam ou que dominam com lacunas.

Mais adiante, Almeida Filho (2017) estabelece que, para ensinar profissionalmente PLE, a exigência primeira e mais abrangente é a de uma formação integral na área da linguagem tradicionalmente chamada de Letras\* no Brasil. Essa exigência básica, porém, não seria suficiente quando os licenciados não obtêm uma formação específica no ensino de uma LE. Para Almeida Filho (2017):

(...) no plano do trabalho concreto de ensino de PLE/PL2 serão cruciais o desenvolvimento de atitudes integradoras e compreensivas (no mínimo tolerantes) do que representa aprender (ensinar) outras línguas e culturas para alunos e profissionais e particularmente o Português e culturas e a ele associadas. Para se atingir um patamar verdadeiramente profissional, então, estão colocadas as expectativas (não a exigência ainda) de formação específica pela leitura e discussão de textos especializados em cursos e disciplinas específicos no âmbito das universidades, escolas e instituições interessadas credenciadas para tal, e de preparação pessoal por meio de atitudes e capacidades de ação que facultem o exercício do ensino de qualidade do PLE/PL2.

Por sua vez, Ferreira (2021) realizou pesquisa, com enfoque qualitativo, com o objetivo de analisar as percepções dos docentes de PLE sobre os diferentes conceitos/classificações. Foi realizado um questionário com perguntas abertas e fechadas aplicado a dezoito professores que atuam em PLE. Dez deles são brasileiros, um

português, três chilenos, dois argentinos e dois colombianos. Tais professores ensinam PLE em universidades ou institutos, em cursos optativos ou obrigatórios, na Argentina, no Brasil, no Chile e na Colômbia.

Estas foram algumas das conclusões do estudo:

- Professores que não têm conhecimento teórico suficiente sobre as várias concepções que existem acerca do ensino PLE;
- A necessidade de criação de mais licenciaturas em Letras para formar professores de PLE ou, ao menos, a reformulação curriculares dos cursos de letras com inserções de disciplinas voltadas para as especificidades do PLE;
- O ensino de português para estrangeiros tem pouca produção científica e didática voltadas para a prática pedagógica, talvez, pela falta de consistência de políticas linguísticas e educacionais direcionadas para a área;
- Nem sempre existe justificativa para o uso de várias classificações para o ensino de português para falantes de outras línguas, pois, muitas vezes, os conceitos se confundem e acabam na prática tendo a mesma abordagem pedagógica;
- A necessidade de oferecer aos professores espaços para formação continuada e reflexão com seus pares acadêmicos (FERREIRA, 2021).

Ou seja, o ensino de Português como língua estrangeira pressupõe uma preparação específica do professor, de modo que o profissional tenha conhecimento sobre o ensino e aprendizagem de línguas, uso de traduções, além das relações sociais mediadas pela linguagem.

Não se pode esperar que o aluno estrangeiro, passivamente, adquira a proficiência na Língua Portuguesa, sem que antes ocorra um comportamento proativo do professor, adaptando sua metodologia de ensino às necessidades do aluno.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente trabalho partiu da proposta de estudo da experiência da professora Solange (nome fictício), que leciona a disciplina de Língua Portuguesa em uma escola pública na região metropolitana de Curitiba, há mais de 20 anos, e propôs ensinar aos seus estudantes da 1ª série do Novo Ensino Médio (NEM) as relações textuais. No caso, a professora restou surpreendida por uma redação elaborada por um aluno estrangeiro, falante do espanhol.

Após o levantamento bibliográfica, ficou evidente que há poucos trabalhos publicados em relação aos desafios do ensino de Português como língua estrangeira para

alunos imigrantes/refugiados. Por outro lado, verifica-se que o Brasil, a cada ano, vem recebendo cada vez mais imigrantes/refugiados, sendo que o Estado brasileiro assumiu, tanto no plano interno como internacional, a obrigação de prestar serviços públicos para os imigrantes/refugiados, dentre os quais o direito à educação.

Assim, necessário que haja o investimento público para qualificar os profissionais da área da educação. Isso porque, no ensino de Português, para os alunos não falantes da língua, há a necessidade de mudança na abordagem e a qualificação específica dos profissionais.

O ensino de Português como língua estrangeira exige que o professor esteja preparado, com conhecimento em didática de línguas, uso de traduções e mediação social através da linguagem.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **O Ensino de português como língua não materna: concepções e contextos de ensino**. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, 2017. Disponível em: [www.estacaodaluz.org.br](http://www.estacaodaluz.org.br) . Acesso em: 19 jun. 2025.

BRASIL. **Censo escolar da Educação Básica 2016**: Notas Estatísticas. Brasília, DF: Ministério da Educação, Inep, 2017. Disponível em: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacaobasica-2016-pdf-1/file>. Acesso em: 11 nov. 2023.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Imigração e refúgio no Brasil**: Retratos da década de 2010. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília: OBMigra, 2021.

CRUZ, S. O. da. A produção escrita em sala de aula de Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua: quando e como intervir. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 7, n. esp.6, p. e021139, 2021. DOI: 10.29051/el.v7iesp.6.15381. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15381>. Acesso em: 17 jun. 2025.

FERREIRA, J. G. B. O ensino de língua portuguesa para estrangeiros: implicações da pluralidade de conceitos. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 7, n. esp.6, p. e021143, 2021. DOI: 10.29051/el.v7iesp.6.15423. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15423>. Acesso em: 17 jun. 2025.

INSTITUTO UNIBANCO. Equidade: o papel da gestão no acolhimento de alunos imigrantes. **Aprendizagem em foco**, São Paulo, n. 38. fev. 2018. Disponível em:

<https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2018/02/Aprendizagem-em-focon.38.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. de L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. *Revista IberoAmericana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958>. Acesso em 05 jul. 2025.

OLIVEIRA, F. S.; SOUZA, J. M. P. **O acolhimento do aluno imigrante nas escolas públicas do Rio de Janeiro**. *Revista Teias*, [S.I.], v. 23, n. 70, p. 308-319, 2022. DOI:10.12957/teias.2022.65977. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v23n70/1982-0305-teias-23-70-0308.pdf>. Acesso em 13 jul. 2023.

SILVA DE OLIVEIRA, F.; MOREIRA PACHECO DE SOUZA, J. O ensino do português como língua estrangeira no contexto das escolas públicas brasileiras: Perspectivas a partir da análise de estudos acadêmicos. *Revista EntreLinguas*, Araraquara, v. 9, n. esp.1, p. e023022, 2023. DOI: 10.29051/el.v9iesp.1.18493. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/18493>. Acesso em: 23 jun. 2025.

RODRIGUES, R. R. **Construindo pontes em vez de muros: acolhimento de estudantes refugiados e migrantes forçados na educação básica**. 2021. 183 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2021.

SILVA, N. S. **Eu falo boliviano e brasileiro: a educação linguística de filhos de imigrantes bolivianos em uma instituição de Educação Infantil da Rede Pública no Município de Carapicuíba, Região Metropolitana de São Paulo**. 2018. 132f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

SANTOS, N. T. R. **Práticas de Alfabetização e Letramento com Alunos Estrangeiros em Contextos de Migração**. 2017. 80 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) - Núcleo de Ciências Humanas, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2017.



**Capítulo 3**  
**BORDADO COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE**  
**GÊNERO E HISTÓRIA LOCAL**  
*Tainah Myrene de Lima Oliveira*

# BORDADO COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE GÊNERO E HISTÓRIA LOCAL

***Tainah Myrene de Lima Oliveira***

*Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado do Maranhão. Licenciada em História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Araguaína, e doutoranda em Ensino de História pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). E-mail: professoratainah@gmail.com. ID Lattes: 2676882461855891*

## **RESUMO**

Este artigo analisa o bordado como ferramenta pedagógica para o ensino de História e gênero em São João dos Patos-MA, a “Capital Maranhense dos Bordados”. Investiga-se como o ensino do bordado pode promover reflexões críticas sobre identidade local e relações de gênero no contexto escolar. O objetivo foi compreender como estudantes do Ensino Médio percebem essas relações vinculadas ao bordado, articulando saberes culturais e históricos. O referencial inclui Scott, Louro, Butler, Lugones, Crenshaw, Collins, Freire e Candau. A pesquisa, qualitativa e quantitativa, envolveu 18 estudantes do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA, com questionários, rodas de conversa e oficina de bordado. Os resultados mostram que a maioria associa o bordado ao feminino, reforçando construções sociais de gênero, mas também o valorizam como herança cultural e prática de resistência identitária que potencializa o ensino de História e o enfrentamento das opressões de gênero.

**Palavras-chaves:** Ensino de História, Relações de Gênero, Bordado.

## **ABSTRACT**

This article analyzes embroidery as a pedagogical tool for teaching History and gender in São João dos Patos, Maranhão, known as the “Embroidery Capital of Maranhão.” It investigates how teaching embroidery can foster critical reflections on local identity and gender relations within the school context. The aim was to understand how high school students perceive these relations associated with embroidery, articulating cultural and historical knowledge. The theoretical

framework includes Scott, Louro, Butler, Lugones, Crenshaw, Collins, Freire, and Candau. The qualitative and quantitative research involved 18 students from the State Institute of Education, Science, and Technology of Maranhão - IEMA, through questionnaires, discussion circles, and an embroidery workshop. The results show that most students associate embroidery with the feminine, reinforcing social constructions of gender, while also valuing it as cultural heritage and a practice of identity resistance that enhances the teaching of History and the confrontation of gender-related oppressions.

**Keywords:** History Teaching, Gender Relations, Embroidery.

## **Introdução**

A aplicação de estudos de gênero ao ensino de história nos contextos educacionais do Brasil é marcada por uma certa invisibilidade e está associada a negligência histórica quanto as temáticas femininas no ensino. Diante dessa problemática, políticas públicas foram sendo pensadas e idealizadas para tentar promover uma reparação histórica quanto ao ocultamento e silenciamento promovidos pelas relações de poder, que marcaram o gênero ao subjugar as mulheres e as colocarem em papéis secundários.

Diante dessas questões e ao longo dos anos o governo brasileiro vem tentando promover discussões no campo educacional sobre gênero. De acordo com Luciana Gandelman (2009), esses primeiros passos foram construídos no ano de 1996 com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's cujo objetivo era promover um diálogo entre os conteúdos da base curricular com temas transversais, sendo neste eixo que a questão de gênero passa a ser inserida.

Inicialmente, o conceito de 'Gênero' era considerado um marcador social e cultural relacionado à distinção sexual biológica utilizada para definição de sexo. No entanto, é fundamental considerar que o conceito de gênero transcende essa definição inicial, abrangendo também suas intersecções com relações de poder, raça e classe social, que se apresentam como relevantes objetos de análise e reflexão. Conforme observa Joan Scott:

(...) (1) o Gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas pelo sexo e (2) o gênero é uma forma primaria de dar significados às relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações do poder, mas a mudança não é unidirecional. (Joan Scott, 1995, p.86).

Assim, o gênero não é responsável, apenas pela definição social que ambos os sexos ocupam, mas também pela construção de um conjunto hierárquico de poder entre os sujeitos, articulados também sobre os sexos, raça e classe. Tais relações de gênero tornam-se visíveis no cotidiano e na dinâmica de inúmeras cidades brasileiras, nas quais os espaços sociais e as funções exercidas são marcadamente definidos por papéis de gênero. Essa divisão, por sua vez, reproduz relações de poder que se estendem de forma opressora, especialmente sobre as mulheres.

Considerando esse contexto, surgem questionamentos a partir da realidade da cidade de São João dos Patos – MA e de sua tradição na produção artesanal de bordados, sendo eles: Quais os fatores que levaram as mulheres patoenses a se dedicarem ao bordado? Por que essa prática não é comum entre os homens da cidade? Essas indagações direcionaram-se para o ensino de História local e sua aplicabilidade no ambiente escolar, o que levou a novos questionamentos: O que pensam os(as) estudantes sobre as definições de gênero relacionadas ao trabalho artesanal? Como reagem diante das oficinas de bordado? Além disso, ao observar o lugar da temática de gênero nos documentos curriculares oficiais, emergem outras questões que também atravessam esta discussão: Como os documentos oficiais da educação brasileira tratam a abordagem de gênero no ensino de História? Existe viabilidade de aplicar, de forma crítica e significativa, propostas pedagógicas que articulem gênero, história local e saberes culturais como o bordado?

Partindo dessa perspectiva, propomos analisar a prática artesanal do bordado na cidade de São João dos Patos – MA como uma via de compreensão das relações de gênero constituídas no contexto local, bem como uma forma de acessar a história dessa cidade. Ao mesmo tempo observar o comportamento dos estudantes durante uma oficina de Bordados, bem como suas opiniões acerca da prática artesanal.

Esta proposta se justifica pela relevância sociocultural que a prática do bordado assume na cidade de São João dos Patos – MA, contribuindo significativamente para que o município recebesse o título de “Capital Maranhense dos Bordados”. Dessa forma, o bordado se configura como um elemento fundamental na construção da identidade local, refletindo sobretudo na vida dos jovens estudantes do Instituto Educacional, Tecnológico do Maranhão – IEMA – Pleno São João dos Patos. Cujos maioria são sobrinhos, filhos e netos de mulheres bordadeiras.

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa e quantitativa, de cunho investigativo e pedagógico, orientada pelos princípios da educação crítica, conforme

proposto por Paulo Freire (2021), e pela interculturalidade crítica, nos termos de Vera Candau (2016). Seu objetivo é compreender como os(as) estudantes do Ensino Médio percebem as relações de gênero a partir da prática do bordado, conectando saberes históricos, culturais e afetivos com a realidade escolar.

### **Ensino de História e Relações de Gênero: Desafios e Possibilidades**

Em contextos de retrocesso social e político, os educadores brasileiros enfrentam obstáculos para garantir uma educação de qualidade, pautada na inclusão e no respeito à diversidade social. Nos últimos anos, o campo educacional tem sido alvo de críticas e perseguições em virtude da utilização do termo “gênero”, que passou a ser estigmatizado por determinados grupos como símbolo de desordem e ameaça às estruturas familiares tradicionais brasileiras. De acordo com Judith Butler (2024):

Em várias partes do mundo, o gênero é representado, não apenas como uma ameaça às crianças, à segurança nacional ou casamento heterossexual e à família normativa, mas também como uma conspiração das elites para impor seus valores culturais a “pessoa de verdade”, um esquema orquestrado nos centros urbanos do Norte Global para colonizar o sul Global. (Butler, 2024, p.15)

Dessa maneira, a emergência do movimento “antigênero”, é um fenômeno mundial cujo foco central está em combater grupos sociais, que não se enquadram no padrão normativo social de homem (cis) / mulher (cis) heterossexual. Além disso, esses discursos “antigênero” são carregados de um propósito político e ideológico de manutenção de poderes do sistema colonialista e patriarcal. Nesse cenário, os efeitos desses discursos ultrapassam o campo político e ideológico, refletindo diretamente no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, em especial os de história.

Essa estigmatização sobre o conceito de gênero, está profundamente atrelada a desinformações promovidas por setores políticos de extrema direita e por fundamentalistas religiosos. Tais discursos visam sustentar projetos de poder que buscam manter estruturas patriarcais de controle sobre mulheres e outras minorias sociais.

Como consequência, práticas educativas voltadas à discussão de gênero têm sido constantemente atacadas, com atitudes hostis partindo de pessoas que, em muitos casos,

desconhecem os fundamentos teóricos da área. Essa conjuntura resulta na tentativa de silenciamento de professores e professoras que se dedicam a essa temática.

No entanto, tais reações não são recentes. A rejeição ao debate de gênero integra um processo histórico mais amplo, relacionado a projetos de poder e dominação que buscam a manutenção de estruturas sociais patriarcais. Compreender essa dinâmica exige, portanto, um olhar atento ao conceito de gênero e ao contexto de sua formulação.

Segundo Joan Scott (1995), o conceito de gênero tem origem nos debates promovidos pelo movimento feminista estadunidense, a partir das críticas ao determinismo biológico. As mulheres passaram a questionar as concepções que limitavam seus espaços de atuação com base em uma suposta essência feminina associada ao sexo biológico.

Assim, o conceito de gênero surge como forma de resistência ao sistema patriarcal que instituiu fronteiras rígidas para o ser mulher. Ademais, tal conceito possibilita uma análise das formas pelas quais as relações sociais são organizadas e marcadas por relações de poder atravessadas pelo gênero.

Contudo, é fundamental compreender que o estudo de gênero não se restringe às mulheres. A própria noção de “gênero” permite ampliar a análise para a construção das masculinidades e suas múltiplas formas de expressão identitária. Nesse sentido, Guacira Louro (1997) destaca:

O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem. (Louro, 1997, p. 19)

Em outras palavras, a construção das identidades de gênero, tanto de homens quanto de mulheres, não é homogênea. Essas identidades estão condicionadas a diferentes realidades socioculturais, o que implica reconhecer que não existe um padrão único de ser homem ou mulher. A diversidade de experiências e contextos deve, portanto, ser considerada no campo da educação e em especial ao ensino de História.

Dentro dessas perspectivas, é possível observar que as discussões sobre gênero, ainda que de forma tímida e gradual, vêm sendo incorporadas à educação brasileira. Como aponta Luciana Gandelman (2009), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) representaram a porta de entrada para os estudos de gênero na escola, por meio dos

temas transversais voltados ao reconhecimento do corpo, da sexualidade e das doenças sexualmente transmissíveis. No entanto, embora tenham representado um avanço, os PCN's revelam certa fragilidade conceitual ao tratar a questão de gênero. Em vez de romperem com a lógica essencialista, acabam por reforçar o determinismo biológico ao destacar as diferenças entre os sexos sob a ótica da busca por relações harmônicas, sem problematizar as desigualdades e hierarquias historicamente construídas entre homens e mulheres.

A fragilidade conceitual observada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também se evidencia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador da educação básica brasileira. Embora a BNCC promova um discurso inclusivo acerca da diversidade social e cultural do país, o documento apresenta limitações significativas no que tange à problematização das questões relacionadas ao gênero. O conceito, embora não seja explicitamente mencionado no texto, pode ser abordado de maneira transversal por meio de discussões voltadas ao reconhecimento e à promoção dos direitos humanos. Nesse contexto, destaca-se a Competência Específica 5:

Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. O exercício de reflexão, que preside a construção do pensamento filosófico, permite aos jovens compreender os fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças (culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), à cidadania e aos Direitos Humanos. Para a realização desse exercício, é fundamental abordar circunstâncias da vida cotidiana que permitam desnaturalizar condutas, relativizar costumes, perceber a desigualdade e o preconceito presente em atitudes, gestos e silenciamentos, avaliando as ambiguidades e contradições presentes em políticas públicas tanto de âmbito nacional como internacional. (BNCC, 2018, p. 564).

A partir dessa competência, é possível perceber aberturas para o desenvolvimento de reflexões que envolvam os direitos humanos o que permite, ainda que indiretamente, a inserção da temática de gênero no currículo. No entanto, a BNCC direciona essa competência majoritariamente às disciplinas de Filosofia e Sociologia. Cabe ressaltar, contudo, que as questões relacionadas às formações sociais e culturais atravessam diversas áreas do conhecimento. A disciplina de História, por exemplo, tem papel fundamental na análise crítica e historiográfica das conjunturas que moldaram a sociedade brasileira, sendo, portanto, espaço legítimo para o tratamento da temática de gênero em articulação com os direitos humanos.

Diante desse cenário, torna-se fundamental voltar o olhar para experiências locais, que revelam como práticas culturais e os saberes tradicionais são atravessados por relações de gênero, expressando marcas identitárias e sociais profundamente enraizadas no cotidiano. A cidade de São João dos Patos – MA, por exemplo, guarda na tradição dos bordados, majoritariamente produzidos por mulheres, registro de memórias e resistências femininas. Contudo, devido a uma construção social de base colonial, patriarcal, heteronormativa e branca, essa atividade foi historicamente associada à feminilidade. Assim, quando assumida por homens, acaba por representar uma ameaça simbólica à masculinidade, tal como definida pelas normas sociais vigentes.

No próximo tópico, será feita uma análise detalhada dessa manifestação cultural, evidenciando suas implicações para o ensino de História e para a reflexão crítica acerca das relações de gênero em espaços educativos.

### **Os Bordados em São João dos Patos: Memória, Cultura e Identidade Local**

A cidade de São João dos Patos, localizada na mesorregião leste do estado do Maranhão, foi oficialmente reconhecida como a “Capital dos Bordados” por meio da Lei Estadual nº 11.218, de 10 de março de 2020.

A história do município tem origem no início do século XIX, quando lavradores e criadores de gado, vindos de Passagem Franca, foram atraídos pelas terras férteis e favoráveis à agricultura. Aos poucos, passaram a estabelecer moradias e formar famílias na região. Além disso, o local também começou a atrair imigrantes portugueses, que trouxeram consigo tradições culturais, entre elas a prática dos bordados.

Não há consenso sobre a origem exata da prática do bordado em São João dos Patos. Daniela Segadilha (2014). Em sua pesquisa de mestrado intitulada “Lembranças Feitas a Mão: mulheres que bordam em São João dos Patos – MA”, ela ressalta que não há uma data precisa para o surgimento da tradição dos bordados na cidade.

A autora sugere que o início dessa prática remonta à década de 1960, quando Dona Cocora teria começado a transmiti-la a seus familiares e conhecidos. Segadilha (2014) obteve essas informações por meio de entrevistas orais com as bordadeiras da cidade. No entanto, ao confrontar esses dados com as narrativas das mulheres da Associação "Casa dos Bordados Fios e Formas", torna-se evidente que essa tradição na cidade remonta a um período mais antigo do que se supunha anteriormente. As mulheres entrevistadas da

associação, assim como Dona Cocora, vivenciaram a década de 1960, período em que adquiriram suas habilidades em bordado, tanto pela transmissão materna quanto pelo sistema educacional da época.

Esse aspecto fica evidente ao analisar o caderno de bordados da Sra. Maria de Lourdes Lopes, ex-proprietária de uma loja de armarinhos na cidade. Os registros de seus trabalhos escolares datam de 1946, mostrando que a educação feminina daquele tempo já incluía o ensino de bordado como parte do currículo em artes.

Figura 1: Caderno de bordados



Fonte: Arquivo privado de Sílvia Lyra da Rocha Santos.

A pesquisadora e memorialista Sílvia Lyra da Rocha Santos reforça a hipótese de uma origem ainda mais remota. Segundo ela, o bordado foi introduzido no século XIX por imigrantes portugueses, como João da Rocha Santos, que chegou à cidade em 1880. Em visita à Europa, ele e sua família traziam álbuns e revistas com modelos de bordados, que eram prontamente reproduzidos pelas jovens da cidade.

A tradição dos bordados iniciou-se por volta do século XIX quando a cidade possuía dentre seus habitantes o imigrante português João da Rocha Santos, que se estabeleceu na cidade no ano de 1880 e que ao visitarem seus familiares na Europa, traziam consigo álbuns e revistas com modelos de bordados e que eram rapidamente difundidos e copiados entre as moças bordadeiras da cidade (Sílvia Lyra da Rocha Santos, 02 de set de 2023).

Portanto, pode-se conjecturar que a inserção gradativa dos bordados em São João dos Patos – MA, ocorreu durante o século XIX, através da presença de migrantes portugueses na região. Essa conclusão é fundamentada na compreensão obtida a partir da fala da Senhora Sílvia Lyra da Rocha Santos, em paralelo com reflexões feitas a partir da dissertação de Luísa da Silva (2021), intitulada “Do bordado tradicional ao contemporâneo: processos de ressignificação”.

Esta dissertação possibilitou a comparação entre os bordados produzidos na Ilha da Madeira e os bordados das mulheres Patoenses. A partir desta dissertação, foi possível identificar similaridades nos pontos de bordados, destacando pontos como crivo e bainha aberta, como elementos em comum, de origem portuguesa, porém reproduzidos com perfeição pelas mulheres patoenses. Tal descoberta reforça a ideia de que a tradição dos bordados patoenses possa ter sido introduzida pelos portugueses.

Figura 2: Bordado Madeira x Bordado de São João dos Patos



Quanto às características dos bordados, percebe-se que são praticamente as mesmas. No entanto, as bordadeiras de São João dos Patos nomeiam esse tipo de trabalho de acordo com o meio de produção adotado por elas, ou seja, as máquinas de costura. Eles são chamados e reconhecidos pela população local como "bordados de máquina", que se distinguem pela diferença de pontos e efeitos que as máquinas de costura podem criar. Enquanto em Portugal esse tipo de bordado de acordo com Luísa da Silva (2021), recebem o nome de bordado da Ilha da Madeira em alusão a localidade no qual é produzido.

Com relação a transmissão dos saberes relacionados aos bordados, na cidade de São João dos Patos, eles foram se consolidando ao longo dos anos, sendo transmitidos de geração em geração por meio da oralidade e da observação do traçado e do feitio do bordado. Conforme Daniela Segadilha (2014, p. 100), "Na cidade, os ensinamentos das técnicas de bordar ocorrem no ambiente familiar, e as bordadeiras costumam trabalhar por encomenda."

Certamente, as mulheres são as grandes responsáveis pela popularização da atividade econômica dos bordados em São João dos Patos, uma prática que está fortemente associada aos papéis de gênero. Isso levou muitas mulheres a adotarem o

bordado como fonte de renda e sustento para suas famílias, facilitando a conciliação entre trabalho e maternidade (Segadilha, 2014)

As vidas e práticas das mulheres bordadeiras contribuíram profundamente para a construção de uma identidade cultural em São João dos Patos -MA. No entanto, essas existências foram silenciadas por uma narrativa histórica hegemônica, marcada por disputas de poder entre grupos políticos que ignoram ou apagam os saberes femininos, populares e subalternos. Essa invisibilização é um reflexo da colonialidade do poder, que impõe lugares sociais fixos e hierarquizados a mulheres, homens, pessoas indígenas, negras e LGBTQIA+, limitando suas formas de existência e expressão.

A partir da perspectiva decolonial, e com base na análise da pesquisadora María Lugones (2014), é possível compreender que a sociedade patoense é estruturada por uma formação social rígida, na qual os papéis de gênero são fortemente normatizados. Os espaços considerados "próprios" para homens e mulheres são definidos por uma lógica colonial e patriarcal, e desafiar essa ordem pode significar sofrer violência de gênero.

Essa estrutura reforça desigualdades históricas e dificulta a valorização de trajetórias como a das bordadeiras, que resistem e reinventam seus lugares no mundo. De acordo com Maria Lugones:

É importante observar que frequentemente, quando cientistas sociais pesquisam sociedades colonizadas, a busca pela distinção sexual e logo a construção da distinção de gênero resulta de observações das tarefas realizadas por cada sexo. Ao fazê-la, eles/elas afirmam a inseparabilidade de sexo e gênero, características que desapontam principalmente das primeiras análises feministas. Análise mais contemporâneas têm introduzido argumentos pela reivindicação de que gênero constrói o sexo. Mas na versão anterior sexo fundamentava o gênero. Geralmente se confundiam: onde você vê sexo, verá gênero e vice-versa (Lugones, 2014, p.937).

Seguindo essa perspectiva decolonial, pensar o bordado como expressão da identidade cultural local também implica reconhecer a presença e as trajetórias dos homens que se dedicam a essa prática. Ao ocuparem um espaço historicamente associado ao feminino, esses homens desafiam normas de gênero rígidas e resistem a múltiplas formas de opressão e violência simbólica. Suas experiências revelam que o bordado, além de uma prática cultural e econômica, pode ser um ato de transgressão e afirmação identitária, rompendo com os binarismos herdados da colonialidade do gênero.

No entanto, compreender essas trajetórias apenas a partir da lógica de gênero é insuficiente, pois as marcas da raça, da classe e da sexualidade também atravessam os

corpos que bordam, revelando uma complexa rede de opressões e resistências que só pode ser analisada por meio de uma perspectiva interseccional.

Conforme propõe Kimberlé Crenshaw (2002), a interseccionalidade pode ser compreendida como uma ferramenta analítica para problematizar as múltiplas formas de discriminação que se entrelaçam por meio de dois ou mais eixos de subordinação. Dessa forma, a interseccionalidade considera as articulações entre raça, classe, gênero e outros sistemas de opressão marcados pelas relações de poder.

De forma indistinta, essas relações estão presentes em nosso cotidiano e, sobretudo, no contexto educacional. Pensando-se em uma educação crítica, libertadora e intercultural, que vise, sobretudo, ao enfrentamento da violência de gênero e das desigualdades sociais, passamos a analisar a prática do bordado como uma ferramenta para promover reflexões e aprendizagens no ensino de História e nas relações de gênero.

### **Prática Pedagógica e as Relações de Gênero: Reflexões a Partir da Sala de Aula**

Ao pensar a prática pedagógica como um espaço de construção coletiva do conhecimento e de transformação social, é necessário recorrer aos princípios da educação crítica, conforme propostos por Paulo Freire (2021). Para o autor, a construção do aprendizado ocorre quando os educandos se reconhecem como sujeitos de suas realidades e compreendem como estas estão marcadas por estruturas de opressão. Diante desse reconhecimento, o processo de aprendizagem se torna significativo à medida que os estudantes passam a refletir e problematizar suas vivências, transformando, assim, suas consciências. Como afirma Paulo Freire:

No primeiro momento, por meio da mudança da percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos; no segundo, pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservam como espectros míticos na estrutura nova que surge da transformação revolucionária (Freire, 2021, p. 57).

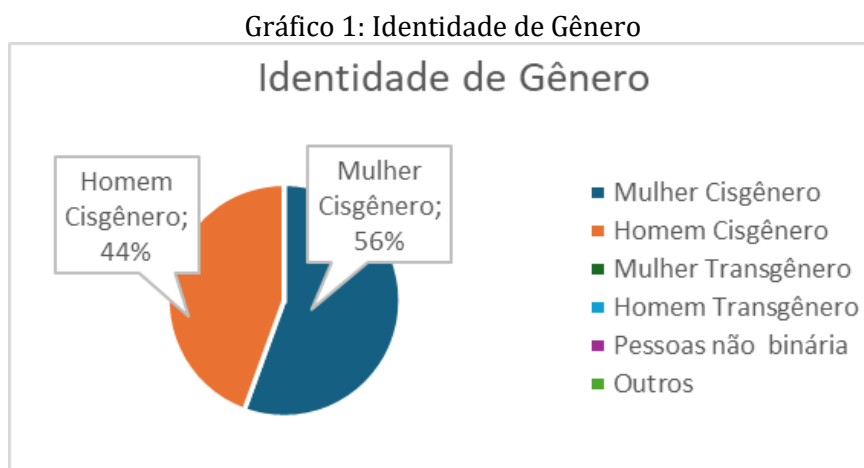
Dessa forma, a tomada de consciência sobre as formas de opressão que incidem sobre a vida dos estudantes é essencial para uma aprendizagem crítica, emancipadora e transformadora. Nesse sentido, a pesquisadora Vera Candau (2016), ao reconhecer as diferenças sociais e como estas se fazem presentes no cotidiano escolar, apresenta a interculturalidade crítica como eixo direcional para o reconhecimento dos saberes e para a produção do conhecimento. Tal conceito tem como base a problematização das

diferenças sociais e culturais presentes na sociedade, bem como na comunidade escolar, as quais, muitas vezes, são silenciadas. A partir de temas relacionados às questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade, a autora propõe, por meio do estudo das diferenças, a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática.

Portanto, ao dialogar com as ideias de Paulo Freire (2021) e Vera Candau (2016), reconhece-se que somente uma prática pedagógica verdadeiramente engajada com as questões sociais especialmente aquelas relacionadas às desigualdades de gênero, raça e sexualidade pode tornar a aprendizagem crítica, significativa e transformadora.

Partindo dessas perspectivas, a prática com o bordado em sala de aula emerge como uma possibilidade concreta de promover o ensino de História de forma crítica, sensível às questões de gênero, e conectada às experiências culturais e afetivas dos sujeitos. Essa proposta foi colocada em prática no contexto escolar, tornando-se uma experiência concreta de ensino-aprendizagem.

O desenvolvimento da ação ocorreu no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA, unidade de São João dos Patos, durante as aulas da Eletiva de Base, com foco no ensino de História. Participaram da atividade 18 estudantes, sendo 10 do sexo feminino e 8 do sexo masculino.



Fonte: Questionário pesquisa de campo – Ano (2025)

Durante o levantamento inicial, foi solicitado que os(as) estudantes declarassem suas identidades de gênero. Nesse processo, foi observado que alguns não reconheciam ou compreendiam plenamente os termos associados à temática, o que exigiu da docente uma breve explicação sobre as nomenclaturas utilizadas.

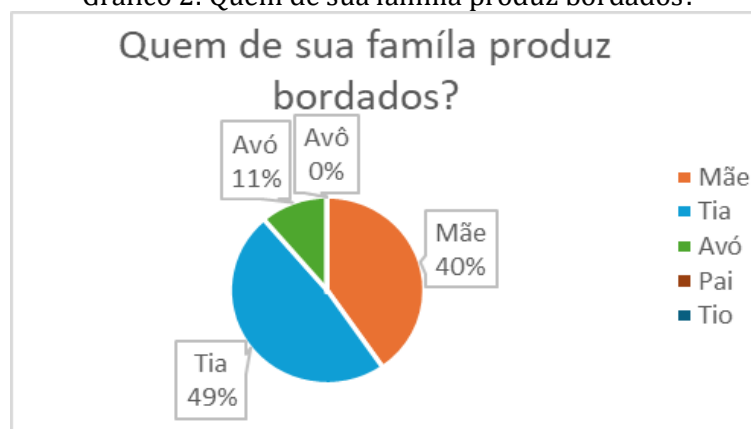
Apesar desse desafio, constatou-se que a maioria dos(as) participantes se identifica como mulher ou homem cisgênero. Vale ressaltar que este estudo não busca reforçar determinismos biológicos, mas provocar reflexões sobre como as identidades de gênero são socialmente construídas e historicamente situadas.

Como destaca Guacira Lopes Louro (1997, p. 18), “o conceito pretende se referir ao modo como as características sociais sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são trazidas para a prática social e tomadas do processo histórico”. Com base nessa compreensão, reconhece-se que a identidade de gênero não é natural ou fixa, mas uma construção social que, muitas vezes, restringe formas de existir e silencia subjetividades que fogem aos padrões hegemônicos.

Seguindo essa perspectiva investigativa e com o objetivo de compreender a relevância do bordado na vida dos(as) estudantes, foi perguntado se havia praticantes do bordado em suas famílias. Do total de respondentes, 88,9% afirmaram que sim, enquanto 11,1% declararam que não. Esses dados evidenciam a presença significativa dessa prática no cotidiano familiar, reforçando a importância de abordá-la no ambiente escolar. Ao integrar saberes locais e experiências afetivas ao ensino, amplia-se o potencial de uma aprendizagem mais significativa e conectada com os pertencimentos dos(as) estudantes.

Após essa pergunta inicial, e com o objetivo de direcionar a investigação para a dimensão de gênero, foi questionado aos(às) estudantes quem, em suas famílias, produzia bordados.

Gráfico 2: Quem de sua família produz bordados?



Fonte: Questionário pesquisa de campo – Ano (2025)

Os dados obtidos evidenciam que a prática do bordado é amplamente associada à figura feminina, sendo transmitida majoritariamente entre mulheres ao longo das

gerações. Essa continuidade reforça a ideia de que o bordado é um saber tradicionalmente feminino e culturalmente situado no espaço doméstico.

Sob essa perspectiva de feminilidade e do que se entende por "feminino", Ana Carolina Soares (2019) caracteriza esses termos como um conjunto de atributos sociais e culturais historicamente atribuídos às mulheres, construídos no interior de uma sociedade patriarcal e heteronormativa. Nesse contexto, tais atributos não apenas definem os espaços considerados "próprios" para cada sexo, mas também reforçam relações de poder que regulam comportamentos e limitam possibilidades de atuação social. A construção social da feminilidade, portanto, é expressão das estruturas de dominação que moldam identidades e subjetividades com base em desigualdades de gênero.

Essa compreensão teórica permite analisar a realidade local investigada. Em São João dos Patos, por exemplo, ser bordadeira é uma prática cultural tradicionalmente associada às mulheres, o que ajuda a explicar a ausência da figura masculina nos dados levantados. Essa atribuição de gênero revela como determinadas atividades manuais são socialmente condicionadas e reforçadas por padrões culturais que delimitam os espaços de atuação de homens e mulheres.

Dessa forma, o romper os limites culturais impostos por essa construção social é afrontar as estruturas instituídas também pelo determinismo biológico. Assim, o homem que se propõe a trabalhar com atividades tidas como femininas a exemplo do bordado, também terá sua masculinidade questionada.

Robert Connell e James Messerschmidt (2013) compreende a masculinidade hegemônica como um conjunto de práticas, representações e expectativas sociais atribuídas à figura masculina, nas quais se espera que o homem exerça poder e dominação, especialmente em relação às mulheres. No entanto, esse padrão não se limita às relações entre os sexos: ele também estabelece uma hierarquia entre os próprios homens, em que certas masculinidades são valorizadas enquanto outras são marginalizadas.

Ao propor essa reflexão, os autores não têm a intenção de impor um modelo único de masculinidade, mas sim de demonstrar como esse padrão dominante pode ser opressivo e violento com aqueles que não se encaixam nele. Trata-se de um reflexo direto das estruturas de poder mantidas pelo patriarcado na sociedade.

Diante das discussões sobre as construções sociais de feminilidade e masculinidade, foi proposta uma reflexão com os(as) estudantes a respeito da invisibilidade histórica das mulheres, bem como das limitações e restrições impostas à sua presença nos espaços de trabalho e de poder público. A partir dessa abordagem e em diálogo com a história local e a tradição dos bordados, os(as) estudantes foram convidados(as) a responder à seguinte pergunta investigativa: “Você acredita que as atividades artesanais, como o bordado, são marcadas por uma divisão de gênero? Justifique sua resposta com base em sua experiência ou opinião.” As respostas obtidas foram as seguintes:

Tabela 1: Você acredita que as atividades artesanais, como o bordado, são marcadas por uma divisão de gênero? Justifique sua resposta com base em sua experiência ou opinião.

<b>ESTUDANTES</b>	<b>RESPOSTAS</b>
Estudante 1	Sim, pois muitas pessoas acreditam que o bordado seja especialmente para mulheres
Estudante 2	Sim, acham que bordados é só para mulheres, quando na verdade é algo que podemos colocar em prática como algo normal.
Estudante 3	Sim, o bordado por ser mais uma fonte de renda para mulheres donas de casa, que não trabalhavam fora, apenas o marido. Essa visão acabou se estendendo até os dias atuais, onde essa prática é vista como feminina.
Estudante 4	Sim, as pessoas veem muito esse tipo de trabalho como sendo apenas feminino que cria um estereotipo de ser uma atividade apenas feminina e não algo que tem que fazer.
Estudante 5	Sim, pois enxergam o bordado como uma prática exclusivamente feminina e criam preconceito com homens que tentam aprender a bordar

Fonte: Questionário pesquisa de campo – Ano (2025)

Observa-se que os(as) estudantes expressam uma compreensão socialmente construída sobre a divisão de espaços entre o que é considerado "próprio" das mulheres e o que é atribuído aos homens. Essa percepção reforça a análise de que o gênero não é uma essência natural, mas sim uma construção social que, em grande medida, restringe, silencia e oprime formas diversas de existência, especialmente aquelas que rompem com os padrões normativos.

Pensando nesse romper dos padrões normativos de gênero, foi realizado uma oficina de Bordados com o senhor José Almeida Vieira de Sousa, homem negro e periférico que sofreu e sofre com a violência interseccional por trabalhar e viver do bordado. Sobre este conceito Patrícia Collins (2024) ressalta que:

Considera a violência como interseccional sugere que ela assume formas diferentes para as mulheres conforme sua raça, classe, orientação sexual, etnia, idade e capacidade. Além disso, a violência também assume diversas formas para homens, baseadas nessas mesmas categorias (Collins, 2024, p. 18)

Durante sua participação em uma das aulas, o senhor José Almeida Vieira de Sousa compartilhou com os estudantes um pouco de sua trajetória pessoal e profissional. A seguir, transcrevemos um fragmento de sua fala:

Sou José Almeida, sou do interior da Malhada da Areia. Eu sei fazer crochê, ponto cruz e bordado de máquina. Eu enfrentei muitas batalhas, mas aquilo que a gente quer, a gente nunca desiste. Não vai olhar para o que o outro vai dizer. Eu fui muito criticado pela minha família, pelos meus amigos. Primeiramente, meu pai. Eu saí da casa do meu pai, eu tinha 9 anos. Daí eu nunca mais voltei pra morar com ele. Eu tive lutas e vitórias, mas nunca eu recebi os parabéns. Meu avô, naquele tempo mais preconceituoso, não me chamava pelo meu nome, ele me chamava de “modista”. Não era nem alfaiate, pois ele achava que essa profissão de costurar era só pra mulher. (José Almeida Vieira de Sousa. 26 de maio de 2025)

As marcas da interseccionalidade na vida de Seu José Almeida revelam como raça, classe, gênero e sexualidade se entrelaçam em sua história. Por ser um homem que vive do bordado, ele tem sua sexualidade constantemente colocada em dúvida, como se o simples ato de bordar o tirasse do lugar que a sociedade espera dos homens. Isso nos mostra o quanto ainda estamos presos a uma estrutura patriarcal, racista e heteronormativa, que determina quem pode ou não ocupar certos espaços. Caminhar por caminhos contrários a essas normas significa enfrentar uma série de opressões. Mas, no caso de Seu José, bordar é também um gesto de resistência. É através do bordado que ele reafirma sua escolha, sua identidade e seu direito de existir do seu jeito com dignidade, orgulho e paixão.

Após a apresentação do artesão, teve início a oficina de bordado, na qual ele pôde transmitir seus saberes aos estudantes. Atentos, os(as) alunos(as) se dedicaram a executar as ações orientadas pelo senhor José Almeida, em um ambiente de troca, escuta e valorização do conhecimento tradicional.

Imagem 1: José Almeida compartilha saberes em oficina de bordado.



Fonte: Arquivo fotográfico da autora da pesquisa.

As atividades desenvolvidas ao longo dessa experiência mostraram-se exitosas, uma vez que os(as) estudantes demonstraram compreender a importância da tradição dos bordados para a identidade cultural da cidade. Essa percepção foi registrada nas respostas apresentadas por eles(as) durante a investigação, cujos dados foram organizados em uma tabela que expressa as opiniões dos(as) participantes sobre a associação entre bordado, cultura local e relações de gênero.

Tabela 2: Percepções dos(as) estudantes sobre bordado, cultura local e gênero.

<b>Estudantes</b>	<b>Respostas</b>
Estudante 1	Eu acho, sim, que devemos preservar a tradição dos bordados da nossa cidade e, principalmente, incentivar os jovens de hoje em dia a levar essa cultura mais adiante
Estudante 2	Eu acho também importante preservar essa cultura da nossa cidade, também porque, hoje em dia, nós, que somos mais jovens, não temos muito essa prática de fazer o bordado.
Estudante 3	Porque o bordado é um trabalho que faz parte da nossa cidade e porque ele é da nossa cultura. Todos podem fazer, independentemente do sexo, pois trabalho não tem gênero.
Estudante 4	Eu acho importante a gente preservar, porque nossa cidade é conhecida como a capital dos bordados. Se o povo continuar fazendo bordado, ela vai continuar sendo reconhecida como capital dos bordados. Todos podem fazer, tanto mulheres quanto homens

Fonte: Questionário pesquisa de campo – Ano (2025)

Nota-se, pelas respostas obtidas, o sentimento de pertencimento que os(as) estudantes demonstraram em relação à história local e à cultura da cidade. Além disso, foram capazes de reconhecer a importância de preservar o bordado como expressão identitária e cultural, valorizando-o como patrimônio coletivo.

Os(as) estudantes também evidenciaram uma compreensão crítica sobre a construção das relações de gênero em São João dos Patos, ao afirmarem que o bordado

não deve ser visto como uma prática exclusivamente feminina, mas sim como um ofício acessível a todas as pessoas, independentemente do sexo.

Foi possível perceber, ainda, que refletiram sobre como as normas sociais de gênero podem oprimir indivíduos que não se enquadram nos padrões normativos, reforçando a importância de se promover o respeito à diversidade e a desconstrução de estereótipos.

### **Considerações Finais**

Este artigo teve como finalidade apresentar o bordado como uma prática pedagógica no ensino de História, a partir dos saberes culturais locais, bem como analisar e problematizar a construção das relações de gênero na sociedade de São João dos Patos – MA.

Ao longo da investigação, foram discutidos os desafios e as possibilidades de se abordar a temática de gênero no currículo de História. A análise dos documentos oficiais que orientam a educação brasileira revelou fragilidades quanto à presença dessa temática, frequentemente direcionada apenas às disciplinas de Filosofia e Sociologia. Contudo, compreende-se que as relações de gênero são atravessamentos estruturais da vida social e, por isso, devem ser tratadas de maneira transversal, especialmente no ensino de História.

A partir da tradição cultural dos bordados em São João dos Patos – MA, foi possível evidenciar como essa prática está historicamente associada ao feminino, revelando uma divisão social de tarefas sustentada por estereótipos de gênero. Aqueles(as) que desafiam essas normas, como o senhor José Almeida, tornam-se alvo de estigmatização, o que revela a interseção entre raça, classe, gênero e sexualidade como elementos estruturantes das opressões.

A experiência pedagógica desenvolvida mostrou-se potente e significativa. Fundamentada na pedagogia crítica freiriana e na interculturalidade de Vera Candau, a proposta permitiu aos(as) estudantes reconhecer os saberes locais como fonte legítima de conhecimento, além de promover reflexões críticas sobre a construção social do gênero. A valorização das memórias familiares, das práticas culturais e da escuta dos sujeitos contribuiu para um aprendizado mais conectado à realidade dos(as) estudantes, despertando o sentimento de pertencimento e o respeito à diversidade.

No decorrer das atividades, os(as) estudantes perceberam que a construção social de sua cidade está atravessada por relações de gênero que impõem papéis com base em um determinismo biológico. Quando esses papéis são rompidos, a reação social é marcada por opressões como no caso de Seu José Almeida, homem negro que resiste ao sistema hegemônico por meio da prática do bordado.

Como educadora, reafirmo a importância de inserir permanentemente essas temáticas no ensino de História. Ações como essa têm o potencial de combater desigualdades, dar visibilidade a vozes silenciadas e fortalecer o compromisso com os direitos humanos e a educação emancipadora.

## REFERÊNCIAS

### Fontes Primárias

José Almeida Vieira de Sousa [63 anos]. **Entrevista oral** [gravada e transcrita]. Entrevistadora: Tainah Myrene de Lima Oliveira. São João dos Patos, MA, 26 de maio de 2025

### Documentos

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2017.

### Bibliografia

BUTLER, Judith. **Quem tem medo do gênero?** Boitempo Editorial, 2024.

CANAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, p. 802-820, 2016.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**. Vol. 31. N.1. jan/abril, 2016. p. 99-127. <https://www.scielo.br/j/se/a/MZ8tzzsGrvmFTKFqr6GLVMn/>

COLLINS, Patricia Hill. **Intersecções letais: Raça, gênero e violência**. Boitempo Editorial, 2024.

CONNELL, Robert W.; Messerschmidt, James W. **Masculinidade hegemônica: repensando o conceito**. Rev. Estud. Fem., v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. In: Revista Estudos Feministas, 2002, vol.10,

n.1, p.171-188. [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2002000100011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)

DA SILVA, Luísa Saraiva Leão Leite. **Do bordado tradicional ao contemporâneo: processos de ressignificação**. 2021. Dissertação de Mestrado. Universidade da Beira Interior (Portugal).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. O gênero da docência. In: **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.


GANDELMAN, Luciana M. **Gênero e ensino: parâmetros curriculares, funcionalismo biológico e teorias feministas**. In: SOIHET, Rachel (org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. [209 - 2020].

LUGONES, María. **Rumo a um feminismo descolonial**. Revista estudos feministas, Florianópolis, Setembro-dezembro 2014.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, v.20, n.2, jul/dez., 1995.

SEGADILHA, Daniele B.; NASCIMENTO, Sandra Maria S. Memórias Feitas à Mão: Mulheres que bordam em São João Dos Patos-Maranhão. **Encontro da Associação Brasileira de História Oral**,v. 12. 2014.

SOARES, Ana Carolina Eiras Coelho. **Feminilidade/feminino**. IN: *Dicionário crítico de gênero* / Ana Maria Colling, Losandro Antônio. Tedeschi, org.; prefácio [de] Michelle Perrot. – 2.ed. – Dourados, MS. Disponível no Portal da UFGD: <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Frepositorio.ufgd.edu.br%2Fjspui%2Fbitstream%2Fprefix%2F1097%2F1%2Fdicionario-critico-de-genero.pdf&psig=AOvVaw3rRRA3Kh4P3o3G4MQXDMuT&ust=1740572464949000&source=images&cd=vfe&opi=89978449&ved=0CAYQrpoMahcKEwjA2tat6d6LAXUAAAAAHQAAAAQBA>



**Capítulo 4**  
**PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**DE LITERATURA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM**  
**LETRAS**

*Emilly Anne Ferreira da Costa*

*Ewerton de Sá Kaviski*

*Rebeca Letícia Colaço Dias*



## **PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LITERATURA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LETRAS**

***Emilly Anne Ferreira da Costa***

*Graduada em Letras Português- Inglês pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), email: emillyanne.f25@gmail.com*

***Ewerton de Sá Kaviski***

*Professor na área de Literatura Brasileira, Teoria literária e Ensino de literatura no curso de Letras Português-Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).  
Graduado em Letras Português- Inglês pela Universidade Federal do Paraná (UFPR),  
Mestre e Doutor em Letras pela UFPR, email: ewerton.kaviski@pucpr.br*

***Rebeca Letícia Colaço Dias***

*Graduada em Letras Português- Inglês pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), email: rebecadias.30@gmail.com*

### **RESUMO**

O Estágio Supervisionado em Letras da PUCPR oferece aos licenciandos muitas possibilidades de experiências ligadas às práticas profissionais, sendo a docência a principal delas. Nesse contexto, a formação de professores de Literatura é um dos grandes desafios a ser enfrentado. Esse desafio se deve a um conjunto de diversos fatores, tais como o apagamento/ocultamento da disciplina nos currículos escolares, a permanência de métodos tradicionais baseados no discurso da historiografia literária, a presença da tecnologia como concorrente na atenção dos alunos ou, permeando todos esses fatores, a emergência de uma visão neoliberal no campo da educação que coloca a experiência estética em posição secundária. Levando em conta esse cenário problemático, o presente texto tem por objetivo apresentar um relato reflexivo sobre uma prática de resistência: uma experiência de ensino de literatura proporcionada pela disciplina Estágio Supervisionado II. Essa prática consistiu na construção de um projeto de estágio e de uma

sequência didática a ser realizada em quatro regências, a partir de um texto literário selecionado, o conto “O edifício”, de Murilo Rubião. O intuito dessa prática foi contribuir para o desenvolvimento do letramento literário dos estudantes. Serviram como fundamentação teórica Bueno (2002), Cosson (2021) e Petit (2009). Ao final da experiência, concluiu-se que é possível, com sucesso, ler e debater textos literários complexos em sala de aula, de modo a promover o letramento literário na escola. Os estudantes, quando bem conduzidos do ponto de vista teórico-metodológico durante as aulas de literatura, engajam-se na experiência estética, conseguindo ler a si e ao mundo a partir do texto literário.

**Palavras-chave:** Ensino de Literatura. Estágio Supervisionado. Letramento literário. Formação de leitores. Murilo Rubião.

### **ABSTRACT**

The Supervised Internship in Literature at PUCPR offers students many opportunities for experiences related to professional practices, with teaching being the main one. In this context, the training of literature teachers is one of the great challenges to be faced. This challenge is due to a combination of factors, such as the erasure/concealment of the subject in school curricula, the persistence of traditional methods based on literary historiography discourse, the presence of technology as a competitor for students' attention, and, permeating all these factors, the emergence of a neoliberal vision in the field of education that places aesthetic experience in a secondary position. Taking this problematic scenario into account, the present text aims to present a reflective account of a practice of resistance: an experience of teaching literature provided by the Supervised Internship II discipline. This practice consisted of the construction of an internship project and a didactic sequence to be carried out in four teaching sessions, based on a selected literary text, the short story “O edifício” (The Building), by Murilo Rubião. The purpose of this practice was to contribute to the development of students' literary literacy. Bueno (2002), Cosson (2021), and Petit (2009) served as the theoretical basis. At the end of the experiment, it was concluded that it is possible to successfully read and discuss complex literary texts in the classroom in order to promote literary literacy in school. When students are well guided from a theoretical and methodological point of view during literature classes, they engage in the aesthetic experience, managing to read themselves and the world through the literary text.

**Keywords:** Teaching Literature. Supervised Internship. Literary literacy. Reader training. Murilo Rubião.

## **INTRODUÇÃO**

A experiência de estágio supervisionado obrigatório nos cursos de licenciatura é indispensável para a formação de professores, conforme estabelece a Lei Federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008). Essa prática proporciona aos licenciandos a oportunidade de vivenciar o ambiente profissional, antecipando desafios do cotidiano escolar. Além disso, ao promover uma relação dialética entre teoria e prática, o estágio supervisionado possibilita ao futuro docente desenvolver competências essenciais para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, compreender as dinâmicas do contexto escolar e construir sua autonomia enquanto futuro professor regente. Assim, mais do que aplicar teorias, o estágio fomenta, por parte dos licenciandos, a apropriação e adaptação desses conhecimentos às realidades específicas da sala de aula.

No curso de Letras Português-Inglês da PUCPR, as disciplinas de estágio supervisionado oferecem oportunidades em diversas áreas de atuação e parte da premissa de que os licenciandos devem passar pela maioria delas. No segundo semestre de 2024, a experiência das professoras em formação focou em práticas de estágio voltadas ao ensino de literatura. Trata-se de uma decisão que busca trabalhar um problema inerente à Educação Básica: o enfrentamento do texto literário em sala de aula.

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaque o papel da fruição literária, as práticas de sala de aula não parecem apostar no enfrentamento com o texto literário. As razões são diversas, mas podemos destacar, pensando no contexto paranaense, que a plataformização da educação, orientada por uma concepção neoliberal e tecnocrática, reduz a sala de aula a um ambiente pouco propício à reflexão crítica, pois há um empenho ideológico de formar mão de obra para o mercado de trabalho. Nessa conjuntura, a literatura parece funcionar como adorno, distração ou mesmo entrave em relação ao que se considera o mais importante<sup>5</sup>.

Nesse contexto, o objetivo da presente comunicação é apresentar um relato reflexivo sobre uma prática de resistência. Fundamentando-se no conceito de letramento literário e na abordagem teórico-metodológica proposta por Cosson (2021), foi elaborada

---

<sup>5</sup> Cabe destacar que, ao negociar os temas das regências no campo de estágio, o professor-orientador foi informado de que no planejamento do trimestre não havia temas ligados à literatura. Ao que tudo indica, a leitura de obras literárias fica relegada ao uso do aplicativo Leia Paraná.

uma sequência didática (SD) para uma turma de 3º ano do Ensino Médio, cuja instituição não será nomeada aqui por questões éticas. As aulas tiveram como objetivo principal desenvolver o letramento literário dos estudantes por meio da leitura e análise do conto “O Edifício” (2021 [1974]), de Murilo Rubião. Para tanto, buscou-se explorar o texto literário em dois sentidos: por um lado, as licenciandas sensibilizaram os estudantes em relação às questões formais e estilísticas, tendo como pano de fundo o modernismo e a literatura fantástica; por outro, promoveram, a partir do conto, reflexões sobre temáticas pessoais e contemporâneas. Dessa forma, foi possível delinear uma abordagem que, na perspectiva do letramento literário, articulou análise estética, contexto histórico e reflexão crítica, de modo a mobilizar, em sala de aula, os elementos centrais do ensino de literatura: os leitores, o texto literário e a leitura de mundo.

### **BREVE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

No Estágio Supervisionado II, a experiência com a prática de ensino de literatura consistiu em quatro regências. Para realizá-las, as licenciandas elaboraram um projeto de estágio e quatro planos de aula, cuja articulação formou uma sequência didática (SD). Esses materiais seguiram as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de modo a alinhar os conteúdos das aulas às diretrizes educacionais vigentes. Assim, as quatro regências visaram desenvolver, em especial, a habilidade EM13LP46 do eixo artístico-literário, que propõe “compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre formas pessoais e coletivas de apreensão, exercitando o diálogo cultural e a perspectiva crítica” (BRASIL, 2018, p. 525). Para a preparação dos planos, os licenciandos também contaram com o auxílio do professor-orientador e da reflexão teórico-metodológica de alguns autores, em especial Bueno (2002), Petit (2009) e Cosson (2021).

Bueno (2002) discute que o ensino de literatura nas escolas tem sido tradicionalmente associado à ideia de subordinar o texto literário à História social e política do período do qual ele faz parte. Segundo o autor, o ensino de literatura, em especial no Ensino Médio, se reduz à transmissão de informações históricas, características estilísticas de movimentos literários e nomenclaturas genéricas. Tal abordagem teórico-metodológica deixa o texto literário em segundo plano, devido à “dissociação entre ensino de literatura e leitura” (BUENO, 2002, p. 02). Em consonância,

Cosson (2021) compreende que essa abordagem pode apresentar lacunas, pois tende a pecar pelo excesso de generalidade. É fundamental que o professor não desconsidere os períodos literários, mas entenda que a história é construída a partir do texto, e não o contrário (BUENO, 2002). Assim, é possível promover discussões em sala de aula que ampliem o repertório cultural dos estudantes e os tornem leitores autônomos, superando a limitação de uma abordagem que se restringe à transmissão de informações históricas e coloca o texto literário como mero coadjuvante.

Nessa perspectiva, a abordagem teórico-metodológica proposta por Cosson (2021) alinha-se a uma concepção de ensino de literatura que privilegia o texto literário. Essa abordagem consiste em aprofundar a leitura a partir do próprio texto, e não do período histórico. Dessa forma, o autor propõe dois modelos de sequência didática que visam assegurar a aproximação e o contato sistemático do estudante com o texto literário, promovendo a escolarização da literatura de maneira gradual e estruturada a partir da obra selecionada pelo docente. Para essa abordagem, as aulas de literatura devem, portanto, promover o encontro do estudante com o texto literário.

Nessa perspectiva, a sequência didática construída pelas licenciandas fundamentou-se na premissa segundo a qual a experiência estética é um direito inalienável (CANDIDO, 2011), pois proporciona, na sala de aula, um momento privilegiado para que o leitor se pense enquanto sujeito e analise criticamente a realidade que o cerca (PETIT, 2009, 2013, 2019). Portanto, a leitura de textos literários representa uma forma de construir e fortalecer subjetividades e de pensar o lugar que cada um ocupa na ordem social, não para conformar-se, mas para que seja possível lutar por mudanças sociais. Nesse sentido, letramento literário deve ser entendido como o conjunto de habilidades que fazem com que o leitor não só leia o texto, mas se aproprie dele para relacioná-lo a práticas sociais mais amplas (COSSON, 2021) – e transformadoras.

Para encerra a presente seção, cabe destacar que, para realizar as quatro regências, as licenciandas adaptaram os modelos de SD básica e SD expandida, sugeridos por Cosson (2021), ajustando-os às especificidades das demandas do campo de estágio. Entretanto, buscou-se sempre articular as questões formais e estilísticas do conto escolhido ao período no qual foi escrito, evidenciando o diálogo intrínseco entre texto e história, mas sempre tendo a leitura da obra como o ponto de partir das aulas. Em parte, essa adaptação também se deve ao que se acredita como limitações dos modelos de SD propostas por Cosson (2021), já que alguns de seus pressupostos se mostraram inviáveis no contexto da

educação paranaense, pois diretrizes educacionais padronizadas restringem a autonomia docente e impõem exigências que dificultam a implementação e comprometem elementos que são determinantes para que a proposta do autor seja bem-sucedida. Apesar das dificuldades encontradas, a experiência de estágio se mostrou relevante para um aprendizado proveitoso às licenciandas em Letras que tiveram oportunidade de mediar às aulas que serão detalhadas a seguir.

## **NA SALA DE AULA: A PRÁTICA E A REFLEXÃO**

A primeira regência foi o primeiro contato das licenciandas, na condição de docentes, com os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio; o que a torna especialmente significativa, pois se trata de um momento decisivo para se estabelecer um vínculo com os estudantes – vínculo esse importante, como ensina Petit (2009), para estabelecer uma relação mais próxima e personalizada com aqueles que os professores-mediadores desejam aproximar do texto literário<sup>6</sup>. Com base na SD adaptada da proposta de Cosson (2021), a aula foi dedicada às etapas de *Motivação* e *Introdução* do texto literário selecionado: o conto "O edifício" (2021), de Murilo Rubião.

Em um primeiro momento, conduzido por umas das licenciandas, foi apresentado o mito de Sísifo de forma lúdica e descontraída. Foi possível observar o interesse e a curiosidade dos estudantes. Em seguida, foram expostas no quadro negro duas imagens impressas que representavam diferentes interpretações do mito: uma clássica, pintada por Tiziano Vecellio (1473?-1576), e outra criada por inteligência artificial, reinterpretando Sísifo em um contexto social contemporâneo. A partir de perguntas norteadoras, a turma começou a perder a timidez e a participar ativamente da discussão. Os estudantes se posicionaram diante de uma temática crítica e reflexiva. Esse momento destacou a importância da etapa de Motivação, cujo objetivo é exatamente instigar os alunos a refletirem sobre temas presentes no texto literário a ser lido, de modo a despertar interesse pelo universo que será explorado a seguir (COSSON, 2021). Durante a mediação, as professoras estimularam a discussão e anotaram os tópicos levantados pelos alunos, conduzindo a turma a uma reflexão coletiva sobre a solidão e a falta de perspectiva humana diante da civilização moderna, tema central do conto selecionado.

---

<sup>6</sup> É preciso registrar que essa relação mais personalizada antecede à primeira regência, pois as licenciandas realizaram duas observações participativas para poder conhecer a turma.

O segundo momento da aula, conduzido pela segunda licencianda, foi dedicado à etapa de Introdução, que, conforme Cosson (2021), consiste em apresentar de forma sucinta o autor e a obra, destacando apenas as informações essenciais para a compreensão do texto. Nesse contexto, foi exibido o livro *Obra completa*, de Murilo Rubião (2021), que contém o conto “O edifício”, juntamente com uma imagem do autor. A estagiária apresentou um breve panorama da trajetória de Rubião e, em seguida, conduziu junto aos estudantes a leitura e análise da epígrafe bíblica que abre o conto. A turma conseguiu relacionar a epígrafe ao mito abordado na primeira etapa da aula, demonstrando curiosidade e participando ativamente, com discussões e questionamentos pertinentes.

A conclusão da primeira aula deixou uma sensação de objetivo alcançado. Segundo relato das próprias licenciandas, que cursaram outras disciplinas de Estágio Supervisionado, foi a primeira vez na trajetória acadêmica que um plano de aula foi implementado de forma tão eficaz, evidenciado pelo envolvimento e interesse genuíno dos estudantes. Conforme destaca Cosson (2021), as atividades realizadas nessa etapa são fundamentais para despertar nos alunos o interesse pela obra. Nesse caso, não apenas os estudantes demonstraram curiosidade e engajamento com o texto literário, mas as professoras em formação se sentiram motivadas pelo interesse geral. Na intenção de instigar os alunos a lerem Rubião, elas encontraram em si mesmas um entusiasmo pela educação literária, comprometendo-se ainda mais com as aulas seguintes.

A segunda aula foi integralmente dedicada à leitura do conto selecionado. Para criar um ambiente acolhedor e propício à fruição estética, como sugere Petit (2009), as professoras organizaram a sala em círculo, permitindo que os estudantes escolhessem a posição na qual se sentissem mais confortáveis. Após a distribuição das cópias do conto, as professoras em formação mediarão a leitura do texto literário. Nesta etapa, foi possível perceber a importância de distinguir claramente os conceitos de compreensão e interpretação. À medida que a leitura avançava, identificou-se, por meio das perguntas norteadoras, as dificuldades dos alunos em sintetizar as informações. Menegassi (1995), ao refletir sobre as etapas de leitura, diferencia compreensão de interpretação, destacando o impacto dessa distinção na prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa e no processo de aprendizagem dos estudantes. O autor explica que a compreensão consiste em captar as informações essenciais do texto, como “depreender a significação de palavras novas” (MENEGASSI, 1995, p. 3), e fazer inferências. Sem a

compreensão não é possível alcançar a interpretação, que envolve a apropriação crítica e reflexiva do texto. Apesar do interesse, as dificuldades de concentração atrapalharam o processo de leitura do texto. À medida que foram percebidas as dificuldades na compreensão das informações essenciais do texto, as licenciandas faziam retomadas e contextualizavam o conteúdo que ainda não fazia parte do repertório dos estudantes. Além disso, foi possível estabelecer reflexões críticas sobre o texto e fazer conexões com a aula de Motivação.

Cabe fazer uma reflexão sobre a segunda aula antes de dar continuidade ao relato. Cosson (2021, p. 81) propõe que a leitura seja realizada "prioritariamente extraclasse", após as etapas de Motivação e Introdução. Contudo, no contexto das regências, optou-se por realizar a leitura em sala de aula, pois o gênero literário foi escolhido considerando essa abordagem. Apesar de ser essencial ao estudante ter um momento de leitura individual – respeitando seu ritmo pessoal de compreensão e a experiência singular que cada leitor em formação vivencia –, essa prática encontra desafios na educação básica. Pedir aos estudantes que leiam textos fora da escola e depender disso para a condução das aulas nem sempre é viável. Fatores como a falta de incentivo à literatura nos currículos escolares e a rotina dos alunos dificultam esse engajamento.

A terceira aula teve por objetivo promover a sensibilização dos estudantes aos aspectos estilísticos de Murilo Rubião, de modo a atender à solicitação do professor supervisor de abordar o Modernismo. Partindo das impressões de leitura dos estudantes, a regência consistiu em uma aula mais expositiva à luz do conceito de literatura fantástica (ROAS, 2019; SCHWARTZ, 1981). Como observado na aula anterior, a dificuldade de concentração permaneceu. Considerando que se tratava de uma aula expositiva, que exige maior atenção, foi sugerido que os estudantes fizessem anotações durante a aula. Alguns estudantes elaboraram as anotações com base no que haviam compreendido do conteúdo abordado, enquanto outros apenas copiaram as informações do quadro. Esta aula foi a mais desafiadora da SD, pois, além de ser completamente expositiva, exigia a articulação entre a leitura e a contextualização estilística da obra, o que demandou um intenso preparo prévio. Apesar das inseguranças e da ansiedade que antecederam a regência, o resultado foi extremamente proveitoso. Os estudantes conseguiram relacionar as questões teóricas ao texto literário. Por conta da interação, alguns deles trouxeram contribuições valiosas para a discussão e a turma demonstrou clara compreensão do debate histórico-estilístico e dos conceitos abordados.

A quarta e última aula foi dedicada à etapa de Interpretação. Essa aula consistiu na produção de textos coletivos através da escrita criativa individual. Foi solicitado aos alunos que organizassem a sala em círculo e foram distribuídas cópias do conto “O edifício”. Segundo Cosson (2021), o sentido é construído quando o leitor consegue estabelecer uma conexão entre o que lhe é apresentado no texto e o que ele já conhece. Assim, por meio da interpretação – que ocorre após a compreensão – o leitor firma um contrato com o sentido da obra e estabelece uma interação entre o autor e a comunidade interpretativa da qual ele faz parte. Para Cosson (2021), a etapa da Interpretação se completa quando os sentidos são compartilhados entre os leitores, de modo a formar uma comunidade. Por isso, a atividade de interpretação proposta envolveu a produção de textos coletivos, por meio da escrita criativa individual, e foi concluída com o compartilhamento dos textos entre os alunos.

A atividade começou com uma das professoras em formação convidando os alunos a se imaginarem em uma situação misteriosa de "encontro com o desconhecido". Nesse exercício imaginativo, os estudantes deveriam situar-se em um ambiente familiar, mas com a presença inquietante de algo estranho. Após visualizarem esse cenário, os alunos tiveram 10 minutos cronometrados na televisão para escrever um parágrafo inicial. Sem aviso prévio, os textos foram trocados entre os colegas, que continuaram a narrativa com novos parágrafos, realizando três rodadas ao todo. Os estudantes demonstraram grande entusiasmo e engajamento com a proposta. Alguns, inicialmente desinteressados ou atrasados, ao observarem o envolvimento da turma, pediram para participar da dinâmica e se inserir no rodízio de textos. Como não havia mais espaço para inserção, as licenciandas adaptaram a atividade para grupos de três, o que também se mostrou eficaz. Ao final da produção, as professoras convidaram um aluno para ler seu texto, e outra estudante se voluntariou para compartilhar sua produção. As leituras foram surpreendentes, trazendo à tona questões pessoais profundas, como abandono, transtornos, reflexões existenciais e familiares. A dinâmica revelou o impacto das questões subjetivas dos alunos, mostrando como essas experiências podem ser transformadas por meio da criação coletiva.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente texto teve como objetivo refletir criticamente sobre uma experiência de prática de ensino de literatura proporcionada pela disciplina Estágio Supervisionado II. Partindo da proposta metodológica de Cosson (2021), o conto "O edifício" (2021), de Murilo Rubião, escolhido como texto literário principal, serviu como base para o planejamento das quatro regências, orientando a construção das aulas e proporcionando um ponto de partida para as reflexões e atividades propostas, cuja intenção principal foi contribuir para o desenvolvimento do letramento literário dos estudantes. Como balanço final, é possível afirmar que os objetivos da SD foram alcançados, pois a aposta em enfrentar o texto literário com os estudantes resultou em engajamento coletivo, discussões empolgadas e leitura sensível do conto por parte dos envolvidos.

Essa experiência permite fazer algumas considerações mais gerais. Ela evidenciou a importância da Literatura como componente curricular, o que levou as licenciandas a refletir sobre os impactos negativos da ausência de uma educação literária mais robusta na Educação Básica. No contexto paranaense, a escola, como instituição social decisiva na formação de cidadãos, tem sido forçada a se tornar um instrumento de formação de mão de obra para o mercado por conta de uma pressão tecnocrática e neoliberal. Tal orientação ideológica parece apostar na redução do papel transformador da escola, pois componentes curriculares que instigam o pensamento crítico, como é o caso da Literatura, são relegados a segundo plano, quando não excluídas, do cotidiano escolar, apesar de estarem nos documentos orientadores, como a BNCC.

A experiência aqui relatada revela que, quando abordada, a literatura tem o potencial de mobilizar os estudantes no sentido de engajá-los e fazê-los pensar sobre o mundo e sobre si mesmos. Para tanto, é preciso abandonar abordagens tradicionais, como as inspiradas nas Histórias da Literatura, e adotar propostas novas, como a de Cosson (2021) e de Bueno (2002), que promovem interações entre os alunos e o texto literário. É preciso voltar à experiência estética como prática de resistência.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Federal nº 11.788. Brasília, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm). Acessado em 08 jul 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 29 ago. 2024.

BUENO, Luís. **Literatura na história e não história da literatura**. Educar, Curitiba, n. 20, p. 127-136, 2002. Editora UFPR.

CANDIDO, Antonio. **O direito a literatura**. In: Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

MENEGASSI, Renilson José. **Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor**. Revista Unimar, v. 17, n. 1, p. 85-94, 1995.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: Editora 34, 2019.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**. São Paulo: Editora 34, 2019.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**. São Paulo: Editora 34, 2009.

ROAS, David. **A ameaça do fantástico**. São Paulo: Editora da Unesp, 2014.

RUBIÃO, Murilo. **Obra completa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

SCHWARTZ, Jorge. **Murilo Rubião: A Poética do Uroboro**. São Paulo: Editora Ática, 1981.



**Capítulo 5**  
**“MULHERES NA CIÊNCIA” COMO TEMÁTICA NO ENSINO**  
**MÉDIO: DO RELATIVISMO CULTURAL À FACE PERVERSA**  
**DO CAPITALISMO**

*Michelle Rodrigues e Rocha*  
*Wallas Gomes Zoteli*



## **“MULHERES NA CIÊNCIA” COMO TEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO: DO RELATIVISMO CULTURAL À FACE PERVERSA DO CAPITALISMO**

***Michelle Rodrigues e Rocha***

*É, desde 2013, professora de ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Graduação em Química, mestrado e doutorado em Ciências Naturais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf). E-mail: michelle.rocha@ifes.edu.br*

***Wallas Gomes Zoteli***

*Atua, desde 2012, como professor de ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Graduado em Letras Português/Inglês. Coursou mestrado e doutorado em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). E-mail: wallas.zoteli@ifes.edu.br*

### **RESUMO**

O presente trabalho tem como objetivo problematizar os riscos do caráter sedutor do relativismo cultural no desenvolvimento de atividades escolares voltadas à diversidade, sobretudo quando tal abordagem resulta na perda da objetividade do conhecimento e no esvaziamento do papel da educação escolar. Parte-se do pressuposto de que a valorização das diferenças culturais, quando dissociada da análise das determinações históricas e materiais da realidade, pode obscurecer as raízes estruturais da exploração e das múltiplas formas de opressão produzidas no interior da sociedade capitalista. Nesse sentido, o artigo busca revelar essas determinações sob a ótica do capital, evitando leituras que reduzam a ciência e o conhecimento a construções relativizadas. Ancorado nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, conforme sistematizada por Saviani (2021), apresenta-se o uso da temática “Mulheres na Ciência” como eixo articulador de atividades pedagógicas desenvolvidas com estudantes do Ensino Médio. A análise fundamenta-se em referenciais do materialismo histórico-dialético e em experiências didáticas realizadas em cursos técnicos integrados, nas quais a trajetória de cientistas, com destaque para mulheres latino-

americanas, é mobilizada para problematizar as relações de gênero, a colonialidade do saber e a divisão internacional do trabalho científico. Defende-se que essa abordagem possibilita, simultaneamente, o reconhecimento das contribuições históricas das mulheres para a ciência e a compreensão crítica das formas pelas quais o capital se apropria das desigualdades de gênero.

**Palavras-chave:** Mulheres na Ciência. Pedagogia Histórico-Crítica. Relativismo Cultural.

#### **ABSTRACT**

The present study investigates the risks posed by the seductive appeal of cultural relativism in the development of school-based activities addressing diversity, particularly when such an approach leads to the loss of epistemic objectivity in knowledge production and the weakening of formal education's role. It is grounded in the assumption that the emphasis on cultural differences, when dissociated from the analysis of the historical and material determinations of reality, may obscure the structural roots of exploitation and the multiple forms of oppression produced within capitalist society. In this sense, the article reveals these determinations from the perspective of capital, avoiding interpretations that reduce science and knowledge to relativized constructions. Grounded in the principles of historical-critical pedagogy, as systematized by Saviani (2021), the study presents the theme "Women in Science" as an organizing axis for pedagogical activities developed with upper secondary education students. The analysis draws on scholarship in historical-dialectical materialism and on didactic experiences carried out in integrated technical education courses, in which the trajectories of scientists—particularly Latin American women—are mobilized used to critically examine gender relations, the colonality of knowledge, and the international division of scientific labor. This article argues that this approach enables both the recognition of women's historical contributions to science and a critical understanding of the ways in which capital appropriates gender inequalities.

**Keywords:** Women in Science. Historical-Critical Pedagogy. Cultural Relativism.

## **INTRODUÇÃO**

O debate sobre a equidade de gênero na Ciência vem ganhando crescente destaque na comunidade acadêmica. Em 2015, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) publicou a Resolução 70/212, que estipulou o dia 11 de fevereiro como o Dia Internacional das Mulheres e Meninas na Ciência, com o objetivo de ressaltar a importância da participação das mulheres para o desenvolvimento científico. Ainda

assim, em 2020, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) apontou que a média global de mulheres pesquisadoras é de apenas 33,3%.

Mais recentemente, o relatório Bori-Elsevier publicado em março de 2024, intitulado *Em direção à equidade de gênero na pesquisa no Brasil*, apontou um decréscimo da participação das mulheres proporcional ao aumento da “idade acadêmica”. O conceito de “idade acadêmica”, utilizada nessa análise, consistiu no somatório dos anos desde a primeira publicação, encontrada na plataforma *Scopus*, considerando o período de 2002 a 2022. De maneira geral, foi observado um aumento de 38% para 49% com relação a presença de mulheres na autoria das publicações científicas brasileiras, encontradas na plataforma, durante as duas décadas analisadas. Porém, de 2018 a 2022, observou-se a diminuição significativa na proporção entre autores homens e mulheres, de 51% relativo às autoras mais jovens para 36% quando se analisou as autoras mais experientes, ou seja, que publicaram há mais tempo nessa plataforma (Bori-Elsevier, 2024).

Sobre a notoriedade e relevância da temática na atualidade, um levantamento realizado por Conceição e Teixeira (2018) apresentou um total de 126 publicações internacionais (56 artigos e 70 livros) sobre o tema “Mulheres na Ciência”, entre 2007 e 2017. Os artigos publicados foram classificados em função do conteúdo abordado nas categorias: biografias; história das mulheres, dos seus silêncios e invisibilidade na ciência; questões feministas e gênero na ciência; empoderamento e teto de vidro. Um segundo levantamento desenvolvido pelas mesmas autoras elencou um total de 193 artigos publicados em periódicos científicos nacionais sobre essa temática, durante a mesma década mencionada acima (Conceição, 2020).

Nesse contexto, Londa Schiebinger (2001), ao discutir sobre os estudos de gênero na Ciência, reforça que somente há um século as mulheres começaram a ser admitidas nas universidades americanas e europeias e, ainda mais recentemente, começaram a ocupar cargos de chefia. Um exemplo é a biomédica Helena Nader, que, em 2022, foi a primeira mulher a presidir a Academia Brasileira de Ciências (ABC) desde os 105 anos da sua fundação. Em consonância, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) criou o Prêmio Mulheres e Ciência, em 2024, com o intuito de reconhecer as contribuições e a trajetória de importantes pesquisadoras brasileiras e fortalecer as políticas de igualdade de gênero.

Assim, fica nítida a pertinência de ações e atividades que busquem não só valorizar as contribuições das mulheres para o desenvolvimento científico, como também compreender as relações de gênero como uma construção social, portanto histórica.

Além das reflexões iniciais sobre a participação das mulheres na ciência, nas próximas seções, organizam-se ponderações sobre a contribuição do multiculturalismo, principalmente a perspectiva de interculturalidade, para o ensino escolar. Mais adiante, apresenta-se uma proposta do uso da temática “Mulheres na Ciência” no desenvolvimento de atividades que permitam revelar a face violenta do capital para a construção da sociedade contemporânea. Nas considerações finais, sintetiza-se o que a autora julga pertinente para uma educação emancipadora rumo à superação do capitalismo.

## **AS BOAS INTENÇÕES DO MULTICULTURALISMO E O ENSINO ESCOLAR**

As décadas de 1980 e 1990 foram cenários de muitas transformações sociais que suscitaram uma forte discussão sobre as questões relacionadas à diversidade. No âmbito da educação escolar, Marsiglia (2012) enumera alguns marcos dessa movimentação, sendo um deles, a Cúpula Mundial de Educação, em 2000, responsável pela Declaração de Dakar: a educação para todos, a qual estipula uma aprendizagem que ensine a aprender, conviver e ser.

Silva e Brandim (2008) apontam que, na década de 1990, observa-se o fortalecimento dos estudos sobre o multiculturalismo. Os autores elencam o ideário neoliberal, a universalização do capital e a intensificação dos intercâmbios culturais como causas do acirramento dos preconceitos e das discriminações, já que as lutas pelo poder também atingem a esfera cultural. Dessa forma, tendo a sua origem no século XIX e nos movimentos culturais negros nos Estados Unidos da América, esse conceito agora rompe fronteiras e embasa a necessidade de uma educação multicultural para se aprender a lidar com a diversidade e evitar as práticas discriminatórias dos grupos que fogem do padrão imposto “euroamericano de ser e viver”.

Nesse cenário de reconhecimento e valorização das diferenças culturais, Candau (2008) divide o multiculturalismo em duas abordagens: a descritiva e a prescritiva. A primeira apenas assume o caráter multicultural da sociedade vigente e enfatiza a sua descrição, considerando as questões específicas de cada contexto; a segunda compreende o multiculturalismo como um meio para transformação da dinâmica social.

Ademais, a autora classifica o multiculturalismo prescritivo em três principais vertentes: assimilacionista, diferencialista e interativo (ou também denominado como interculturalidade). Ela explica que, na primeira abordagem, buscam-se meios de assimilar todos os grupos sociais à cultura hegemônica vigente e que, na segunda, compreende-se que para respeitar as diferenças é necessário manter as identidades culturais separadas, como, por exemplo, oferecer locais e eventos específicos para as manifestações das diferentes culturas. Ao se situar na terceira vertente, Candau defende a interculturalidade como “[...] um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (p. 51).

Para Walsh (2019), uma das principais pesquisadoras do grupo “Modernidade-Colonialidade”, é imprescindível a compreensão do conceito de interculturalidade conforme cunhado pelo movimento indígena equatoriano, sobretudo por sua origem ao sul do globo. Assim:

[...] interculturalidade representa uma lógica, não simplesmente um discurso, construída a partir da particularidade da diferença. [...] Em outras palavras, a lógica da interculturalidade compromete um conhecimento e pensamento que não se encontra isolado dos paradigmas ou das estruturas dominantes; por necessidade (e como um resultado do processo de colonialidade) essa lógica “conhece” esses paradigmas e estruturas. E é através desse conhecimento que se gera um “outro” conhecimento. Um pensamento “outro”, que orienta o programa do movimento nas esferas política, social e cultural, enquanto opera afetando (e descolonizando), tanto as estruturas e os paradigmas dominantes quanto a padronização cultural que constrói o conhecimento “universal” do Ocidente (Walsh, 2019, p. 15-16).

Dessa forma, a autora deixa claro que a interculturalidade compreendida em conjunto com a diferença colonial pressupõe uma ação transformadora da sociedade que possibilite a criação de um novo “espaço epistêmico”. Admite, no entanto, que o termo tem sido largamente empregado como sinônimo de multiculturalismo como estratégia do Estado e dos grupos dominantes no sentido de manter a “diversidade na unidade”. No campo educacional, cita como exemplo a incorporação da “interculturalidade” nos livros didáticos, nos currículos escolares e na formação de professores, que na prática servem para desviar o foco da necessidade de desenvolvimento de um novo “sistema de pensamento”, além de reforçarem os estereótipos dos povos indígenas e negros. Assim,

ao analisar a reforma constitucional de 1998 do Equador, a autora alerta que o “discurso da interculturalidade é cada vez mais utilizado pelo Estado e pelos projetos das fundações multilaterais como um novo ‘gancho’ do mercado” (p. 23).

Della-Fonte (2011) também reforça a dificuldade do caráter polissêmico do termo e, ao dissecar sobre os impactos dos “multiculturalismos” na educação escolar, principalmente sobre a abordagem multicultural crítica ou interculturalidade, alerta que, apesar das boas intenções dos defensores dessa corrente, não se alcançam na prática os objetivos anunciados. Haja vista, segundo a autora, que a defesa da valorização das narrativas e o relativismo ontológico, presentes no discurso multicultural, resultam na perda da objetividade e do conhecimento do real. Dessa forma, “entrelaçam-se a isso problemas de ordem ética e política, pois a relativização da verdade também envolve o relativismo da própria justiça” (p. 189). Nessa perspectiva do incognoscível do real, Della-Fonte alerta que as propostas da crítica e da hibridização cultural servem apenas para igualarem os conhecimentos elaborados a qualquer outra narrativa e criarem discursos culturais. Assim, a educação escolar sofre um duro golpe, pois “[...] caberia à escola fomentar sofismas, depurados de qualquer pretensão de representar propriedades e qualidades objetivas do real [...]” (p. 189).

Nesse horizonte, Duarte (2022) observa como o relativismo cultural é perigoso para a objetividade e socialização do saber elaborado e, ainda assim, segue permeando e despertando o interesse do pensamento de esquerda. Ao fazer referência ao historiador inglês Eric Hobsbawm, expõe de forma cristalina:

Segundo o multiculturalismo, toda vez que algum conhecimento é apresentado como uma verdade objetiva, trata-se tão somente da versão de um grupo cultural que tenta se impor ao restante da sociedade. Esse tipo de argumento é empregado em busca de empoderamento das vozes culturais silenciadas por práticas colonialistas, mas como explicou Hobsbawm [*sic passim*], há aí dois problemas. Um é a falta de coerência dos relativistas que se veem obrigados a admitir a existência de verdades objetivas em assuntos que envolvem fatos históricos negados pela ultradireita. Isso ocorre, atualmente, quando se faz necessário confrontar as notícias falsas (*fake news*). Para se afirmar que algo é mentira, é preciso contrapor a mentira à verdade, o que exige que se reconheça que a verdade não é somente uma questão subjetiva de interpretação, nem somente uma imposição decorrente de poder político. O segundo problema para o qual alerta a citada passagem de Hobsbawm é o de que são os culpados que lançam mão de argumentos subjetivistas e relativistas. E eles agem dessa forma porque, evidentemente, não têm interesse na descoberta da verdade objetiva (Duarte, 2022, p. 58).

Para além da questão sobre a importância de se conhecer a realidade objetiva e sobre o esvaziamento do papel da educação escolar acerca do ideal democrático apresentado pelo multiculturalismo, Della-Fonte (2011) pondera:

[...] não é um aliado na luta ideológica contra o capitalismo, contra as desigualdades sociais. Apesar do inegável ímpeto democrático, anti-imperialista, anticolonial do multiculturalismo crítico, aqueles que mais se beneficiam de suas formulações são grupos conservadores cujos interesses podem, por um lado, ser criticados quanto à sua pretensão de verdade universal; porém, por outro, são preservados, na medida em que, mesmo assim, possuem sua verdade contextual, podem conviver e se *mesclar* com outras narrativas. Com isso, os objetivos políticos anunciados não podem ser alcançados pelos meios teóricos multiculturalistas. Desse modo, o multiculturalismo crítico alimenta toda sorte de dogmatismo e conservadorismo que supostamente combateria (Della-Fonte, 2011, p. 190).

Assim, apesar de a abordagem intercultural inicialmente aparentar uma afinidade com as pautas políticas dos intelectuais de esquerda, após um estudo mais criterioso, o que se observa são pontos em comum com o pensamento de direita, sobre isso Della-Fonte (2011) enfatiza:

Definir como eixo de luta a construção de uma sociedade mais plural, intercultural, híbrida é um modo sutil de subtrair da agenda política da esquerda a superação do capitalismo. Afinal, um capitalismo híbrido ou plural não deixa de ser capitalismo. Portanto, estamos diante de um pensamento de direita renovado e refinado em suas formulações, surpreendentemente abraçado por intelectuais que se pretendem de esquerda (Della-Fonte, 2011, p. 180).

## **A TEMÁTICA “MULHERES NA CIÊNCIA” NO ENSINO MÉDIO: REVELANDO A FACE PERVERSA DO CAPITAL**

Há alguns anos, a autora principal se viu diante da necessidade de realizar alguma atividade sobre a temática “Mulheres na Ciência”, quando, ao desenvolvermos um jogo didático multidisciplinar no estilo *trading cards* em um projeto de iniciação científica – cujos resultados podem ser lidos em Rocha *et al.* (2024) –, percebemos que os estudantes orientandos selecionaram poucas cientistas para comporem as cartas dos *decks*/baralhos. Após essa reflexão, também se constatou a falta de referências a mulheres cientistas nas próprias aulas da disciplina de Química lecionadas pela referida autora.

Em 2022, realizou-se a atividade intitulada “Mulheres na Ciência: Conhecendo Histórias” com alunos dos 3º Anos de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes) – Campus Guarapari, na disciplina de Química III. No decorrer dessa atividade, debateu-se sobre o histórico das dificuldades enfrentadas pelas mulheres e sobre as relações de gênero em uma sociedade capitalista. Ao final da atividade, uma das observações foi que a maioria das cientistas selecionadas pelos estudantes tinham origem europeia ou norte-americana. Diante disso, no ano letivo seguinte, executou-se a atividade “Mulheres na Ciência: América Latina em Foco”, nessa mesma disciplina.

Baseada no método pedagógico histórico-crítico como momentos articulados durante todo o trabalho pedagógico, conforme Saviani (2021) explica:

Assim, entendida, a educação é vista como mediação no interior da prática social global. A prática é o ponto de partida e o ponto de chegada. Essa mediação explicita-se por meio daqueles três momentos que no texto chamei de problematização, instrumentação e catarse. Assinalo também que isso corresponde, no processo pedagógico, ao movimento que se dá, no processo do conhecimento, em que se passa da síncrese à síntese pela mediação da análise, ou, dizendo de outro modo, passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato (Saviani, 2021, p. 120-121).

Antes mesmo de apresentar a atividade, iniciou-se um debate com os estudantes problematizando os resultados obtidos pela atividade “Mulheres na Ciência: Conhecendo Histórias”, com as seguintes perguntas:

- Por que a maioria das vinte cientistas selecionadas eram europeias ou estadunidenses?
- De outras regiões do globo, foram selecionadas apenas as brasileiras Nise de Oliveira e Jaqueline de Jesus e a brasileira naturalizada Johanna Dobereiner, será que não existem mais cientistas que mereçam destaque?
- Se existem cientistas competentes na América Latina, por que tão poucas foram selecionadas?

Nesse sentido, Oliveira e Candau (2010), ao se debruçarem sobre a produção do grupo de pesquisadores “Modernidade-Colonialidade”, ponderam que, mesmo após o término do colonialismo, ainda perdura a noção de progresso, do qual a Europa se encontra como o exemplo de maior desenvolvimento a ser seguido. Para eles, esse “fetichismo cultural” pode ser compreendido como a colonização de poder, que provoca a subalternização dos conhecimentos e da cultura dos não europeus. Em conjunto, a colonialidade do saber naturaliza uma “geopolítica do conhecimento, ou seja, o poder, o

saber e todas as dimensões da cultura definiam-se a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa” (p. 21). Dessa forma, os autores defendem a necessidade da prática pedagógica decolonial através de uma perspectiva intercultural que evidencie histórias e conhecimentos “outros” e promova a descolonização epistêmica.

No entanto, apesar desse caráter sedutor do multiculturalismo em suas diferentes vertentes, ao discutir sobre a pauta dos movimentos sociais e as práticas educativas escolares, Santos (2012) alerta:

A retórica de que a ciência moderna é ocidental, colonialista, machista, racista e homofóbica, necessitando de uma reposta étnica não ocidental por partes dos “povos do sul”, vem ganhando espaço há algum tempo nas universidades e nos movimentos sociais populares. Essa visão pode ser compreendida tomando-se como referência o fato real de que a dominação imperialista nos continentes periféricos trouxe consigo um rastro de violência física e cultural inerente à lógica do capital. Porém, esse fato não justifica reduzir a ciência moderna a uma construção cultural intersubjetiva do ocidente, tampouco configurá-la como mais uma das tantas “etnociências” (Santos, 2012, p. 192).

Marsiglia (2012) coaduna com essa posição ao explicar que, a partir do referencial pós-moderno da década 1990, o relativismo cultural ganha força e se faz cada vez mais presente como um dos elementos das pedagogias do “aprender a aprender”. Assim, sobre o relativismo cultural, a autora afirma:

[...] imprime uma atitude de fragmentação dos indivíduos, atendendo, assim, aos interesses capitalistas, que necessitam do esfacelamento do reconhecimento dos humanos como membros do gênero humano para naturalizar as relações de exploração e dominação (Marsiglia, 2012, p. 119).

Nesse contexto, Duarte (2006) esclarece que, ao despir a riqueza humana das forças do capital, todos os indivíduos do gênero humano poderão se apropriar da riqueza material e intelectual historicamente acumulada pela humanidade, assim alcançando a sua forma mais desenvolvida. Por conseguinte, nos termos do próprio autor, “tal processo possibilitará a constituição de uma cultura universal, que supere os limites das culturas locais, incorporando toda a riqueza nelas contida e elevando essa riqueza a um nível superior” (p. 610).

Em vista disso, fica nítida a importância do papel da educação escolar para a socialização do saber elaborado e na emancipação da classe trabalhadora. Dessa forma, tendo a sua própria prática social como ponto de partida, utilizei os questionamentos

mencionados como recurso didático para problematizar as dificuldades enfrentadas pelas mulheres na ciência, como o preconceito de gênero e a desvalorização do trabalho reprodutivo, e mais especificamente a falta de visibilidade das cientistas latinas. Isso ajudou a demonstrar a relevância da atividade proposta na formação acadêmica dos estudantes e de cidadãos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em seguida, apresentou-se a metodologia da atividade “Mulheres na Ciência: América Latina em Foco”, que consistiu em uma série de seminários, com duração média de 20 a 25 minutos, sobre as biografias de mulheres cientistas oriundas da América Latina. Os estudantes foram organizados em trios e orientados a pesquisar sobre as principais contribuições científicas e desafios enfrentados ao longo da carreira dessas mulheres. O processo de escolha foi monitorado para que não houvesse mais de um grupo com a mesma cientista por turma.

Vale ressaltar que o desenvolvimento dessa metodologia considerou as condições objetivas de trabalho, como a infraestrutura e a carga horária da disciplina de Química III, e o público-alvo, na maioria estudantes entre 17 e 18 anos de idade. Para além de propor etapas fixas, essa é uma sugestão de atividade que, aliada ao ensino dos conteúdos curriculares, visa a aprofundar conhecimentos científicos e fomentar debates pertinentes para a sociedade atual.

Assim, é imprescindível considerar as condições reais de trabalho e articular os cinco momentos do método pedagógico histórico-crítico (prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social), não apenas como uma sequência fixa de passos. Sobre a dinâmica entre esses momentos, os autores Galvão, Lavoura e Martins (2019) asseguram:

[...] movimento e mudança das categorias do método pedagógico de uma para outra, ou seja, o movimento de transformação da problematização em instrumentalização e desta em catarse, que por sua vez pode levar as novas problematizações e instrumentalizações, de modo que a prática social no ponto de partida e chegada seja e não seja a mesma (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 142).

No total, foram apresentadas as biografias de nove cientistas brasileiras, quatro colombianas, duas mexicanas, uma argentina e uma boliviana. São, respectivamente, as brasileiras Celina Turchi, Dolores Tomé, Elisa Frota Pessoa, Ester Sabino, Graziela Barroso, Jaqueline Goes de Jesus, Lelia Gonzalez, Sônia Guimarães e Vivian Miranda; as

colombianas Ângela Restrepo, Diana Trujillo, Nubia Munoz e Solimary Garcia Hernandez; as mexicanas Evangelina Villegas e Maria Elena Caso; a argentina Alicia Dickenstein e a boliviana Kathrin Barboza.

Durante as apresentações, a variedade das biografias dessas cientistas proporcionou discussões capazes de aprofundar os conhecimentos sobre vários conteúdos curriculares. Um exemplo foi a apresentação da biografia da epidemiologista brasileira Celina Turchi, responsável por identificar a relação entre o vírus da Zika com o aumento dos casos de microcefalia. Também é possível citar a apresentação sobre a química mexicana Evangelina Villegas, que, em 2000, tornou-se a primeira mulher ganhadora do Prêmio de Segurança Alimentar, por atuar no desenvolvimento de uma nova espécie de trigo com altos níveis proteicos e mais resistente a ação de patógenos: essa nova espécie foi utilizada no combate à desnutrição em diversos países dependentes do cultivo desse cereal.

Dessa forma, foi possível conduzir as discussões de maneira a ressaltar a importância da educação escolar e do conhecimento científico para a sociedade, além de enfatizar a necessidade do apoio constante para o desenvolvimento da pesquisa científica em todas as regiões do globo, em todas as frentes – sobretudo para atuar na solução de problemas específicos de uma região ou país, como, por exemplo, no enfrentamento de doenças endêmicas e na preservação do meio ambiente.

Mantendo a lógica dialética entre o empírico e o concreto pensado através das múltiplas abstrações (Saviani, 2021), as discussões foram mediadas em busca de desvendar as sutilezas dos interesses do capital por detrás da opressão das mulheres e da violência física e cultural sofrida pelos povos colonizados.

Ressaltando a relevância da contribuição da filósofa Rosa Luxemburgo, pioneira na compreensão da importância dos países situados na periferia do capitalismo ao destacar a unidade dialética entre metrópole e periferia, Isabel Loureiro (2017) pontua que Luxemburgo entende essa relação para além do período da acumulação primitiva, conforme apontado por Marx, mas como uma das características e necessidade para “a ampliação mundial do capital”. A autora, ao analisar a “acumulação por expropriação”, conceito alcunhado por David Harvey, demonstra que essa perspectiva tende a se tornar progressivamente mais coerente, uma vez que,

tendo em mente a observação de Rosa Luxemburgo sobre a permanência da acumulação primitiva, Harvey também constata que as práticas

predatórias e violentas que ocorreram na Europa entre os séculos XV e XVIII, descritas por Marx (remoção dos camponeses de suas terras, mercantilização da força de trabalho, trabalho forçado, comércio de escravos, fim dos commons, extração do ouro e da prata e aniquilamento dos povos indígenas na América, apropriação violenta de ativos, inclusive de recursos naturais, sistema de crédito), não são restritas a uma etapa original do capitalismo, que inclusive não são externas ao capitalismo como sistema fechado, como supunha Rosa Luxemburgo (ou seja, a violência é intrínseca, cada vez mais, ao próprio processo de trabalho), mas fazem parte desse processo em andamento. Os exemplos são irrefutáveis: expulsão de camponeses e formação de um proletariado sem terra no México e na Índia (também no Brasil) desde os anos 1970; privatização de recursos naturais como a água; privatização de indústrias nacionais; substituição da agropecuária familiar pelo agronegócio; persistência da escravidão (sobretudo no comércio sexual); o sistema de crédito e o capital financeiro, “grandes trampolins de predação, fraude e roubo” (LOUREIRO, 2015, p. 100-101).

Álvares (2017) também aponta para o “olhar singular” de Rosa Luxemburgo sobre as experiências de comunismo primitivo, observadas nas regiões colonizadas da América do Sul, principalmente no que tange às “markas” peruanas. Acerca disso, o autor reforça a importância da filósofa em duas frentes: “não só voltando seu olhar ao comunismo primitivo como uma civilização mais igualitária que a moderna, como também a inclusão da perspectiva periférica na análise econômica do capitalismo moderno” (p. 268).

Além do mais, faz-se importante enfatizar que o capital se beneficia com as práticas discriminatórias contra pessoas LGBTQIAP+, negros, mulheres ou outras minorias, pois resultam em salários menores e na redução de direitos, além de que pulverizam a classe trabalhadora em torno de diferentes reivindicações e lutas. Esse fator é crucial para a manutenção do sistema capitalista, uma vez que as suas próprias contradições não permitem a garantia do desenvolvimento e dos direitos para todos. E, mesmo que, em alguns momentos da história, a sociedade capitalista tenha acolhido a pauta da igualdade de gênero, como na inserção das mulheres no mercado de trabalho, só o faz visando a máxima exploração e ganho de lucros maiores para a burguesia (Siqueira e Pereira, 2020).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo em mente o papel da educação escolar para a socialização do conhecimento sistematizado, fica evidente a pertinência da seleção dos conteúdos a serem ministrados pelo professor. Considerando as possibilidades sociocognitivas dos estudantes, a objetividade e o enfoque científico do conhecimento e a contemporaneidade e relevância

social do conteúdo, conforme elencados por Gama (2015), entende-se que não foi equívoco o desenvolvimento da atividade “Mulheres na Ciência: América Latina em Foco”.

Destarte, essa atividade mostrou-se uma boa opção para organizar o trabalho educativo, tendo em vista a transmissão-assimilação do conhecimento científico nas suas formas mais desenvolvidas e promovendo o debate sobre as relações de gênero e as muitas formas de violência que atuam a serviço dos interesses do capital. Esse debate é imprescindível para o ensino escolar, uma vez que contribui para o desenvolvimento de senso crítico e de uma concepção de mundo para além das aparências fenomênicas, mas considerando a historicidade das relações de gênero e da exploração na sociedade capitalista.

Afora apresentar uma sequência didática baseada em etapas fixas, este trabalho soma-se aos esforços coletivos em desenvolver estratégias capazes de transpor o método pedagógico histórico-crítico para a práxis docente atual. Ademais, é necessário estar vigilante para não sucumbir ao caráter sedutor do relativismo cultural ao abordar temas que suscitam os debates sobre diversidade. Decerto, o que torna tão sedutora a proposta da interculturalidade crítica é o seu apelo pelo respeito às diferenças e pela criação de uma sociedade mais igualitária e democrática. Contudo, quando se analisam os fundamentos dessa corrente de pensamento, para além da defesa das multiplicidades de cultura, é possível observar os ideais de direita que usam o relativismo cultural como forma de validar a perda da objetividade do conhecimento, o esvaziamento do papel da educação escolar e da figura do professor como um dos meios para manter a opressão sobre a classe trabalhadora.

## **REFERÊNCIAS**

ÁLVARES, L. P. Comunismo primitivo e transição capitalista no pensamento de Rosa Luxemburgo. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 08, n. 1, p. 262-284, 2017.

ASSEMBLEIA GERAL DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Resolução 70/212**. Nova York, 2015. Disponível em: [https://digitallibrary.un.org/record/821065/files/A\\_RES\\_70\\_212-EN.pdf](https://digitallibrary.un.org/record/821065/files/A_RES_70_212-EN.pdf). Acesso em: 06/02/2026.

BORI-ELSEVIER. **Em direção a equidade de gênero no Brasil**. 2024. Disponível em: <https://abori.com.br/relatorios/em-direcao-a-equidade-de-genero-na-pesquisa-no-brasil/>. Acesso em: 06/02/2026.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CONCEIÇÃO, J. M. da; TEIXEIRA, M. do R. F. Mulheres na ciência: um estudo da presença feminina no contexto internacional. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 7, n. 1, p. 1-18, 2018.

CONCEIÇÃO, J. M. da; TEIXEIRA, M. do R. F. A produção científica sobre as mulheres na ciência brasileira. **Contexto & Educação**, Ijuí, ano 35, n. 112, p. 280-299, set./dez. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). **CNPq cria Prêmio Mulheres e Ciência para homenagear trajetória científica de pesquisadoras**. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/noticias/premios/cnpq-cria-o-premio-mulheres-e-ciencia-para-homenagear-trajetoria-cientifica-de-pesquisadoras>. Acesso em: 06/02/2026.

DELLA-FONTE, S. S.; LOUREIRO, R. Educação escolar e o multiculturalismo intercultural: crítica a partir de Simone de Beauvoir. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 22, n. 3 (66), p. 177-193, set./dez. 2011.

DUARTE, N. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 607-6018, set./dez. 2006.

DUARTE, N. O significado político da objetividade do conhecimento e de sua difusão: argumentos contra o negacionismo e o relativismo. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, BA, v. 14, n. 3, p. 55-72, dez. 2022

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GAMA, C. N. **Princípios Curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani**. 2015. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

LOUREIRO, I. A menos eurocêntrica de todos: Rosa Luxemburgo e a acumulação primitiva permanente. In SCHÜTRUMPF, J. (org.). **Rosa Luxemburgo: ou o preço da liberdade**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2015, p. 97-107.

MARSIGLIA, A. C. G. O tema da diversidade na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G; BATISTA, E. L. (org). **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 109-146.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Uma equação desequilibrada**: participação crescente de Mulheres em STEM na América Latina e Caribe. Paris, 2021. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/policypapers-cilac-gender-pt.pdf>. Acesso em: 06/02/2026.

ROCHA, M. R. e; ZOTELI, W. G.; NASCIMENTO, R. C. do; PAULA FILHO, M. F. F. de; TESSAROLO, H. X.; LIMA, M. M. de S. L.; CATRINCK, P. D.; SIQUEIRA, L. B. Apresentação de um novo jogo didático de cartas colecionáveis para o Ensino Médio. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 51-80, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/4734>. Acesso em: 07/02/2026.


SANTOS, C. F. dos. Pedagogia histórico-crítica e movimentos sociais populares: para além das dicotomias entre práticas educativas escolares e não escolares. In MARSIGLIA, A. C. GALVÃO; BATISTA, E. L. (org.). **Pedagogia histórico-crítica**: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 181-205.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.


SCHIENBINGER, L. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru: EDUSC, 2001.

SILVA, Maria José Albuquerque da; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**, n. 1, p. 51-66, jan./jun. 2008. SIQUEIRA, S. M. M.; PEREIRA, V. B. M. Aportes para a compreensão da opressão da mulher no capitalismo. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, BA, v. 12, n. 1, p. 114-125, abr. 2020.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, v. 05, n. 1, p. 06-39, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 06/02/2026.



**Capítulo 6**  
**MORTE E LUTO NA ESCOLA: LITERATURA, ESCUTA E**  
**RESISTÊNCIA AO SILÊNCIO CURRICULAR**  
*Rah Abreu Amado Jasper Soares*



# MORTE E LUTO NA ESCOLA: LITERATURA, ESCUTA E RESISTÊNCIA AO SILÊNCIO CURRICULAR

***Rah Abreu Amado Jasper Soares***

*Escritora e Professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação; Especialista em Gestão Escolar - Centro Universitário Leonardo da Vinci; Mestra em Educação - Universidade da Região de Joinville (Univille), rahparapsico2013@gmail.com*

## **RESUMO**

Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida no âmbito do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (PPGE/Univille), cuja dissertação foi defendida em fevereiro de 2025. A investigação, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, objetivou compreender o lugar da Tanatopedagogia na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, e analisar as implicações de sua aplicação a partir de discussões intermediadas por textos literários. Partiu-se do reconhecimento de que a escola, historicamente, silencia temas como morte, luto e adoecimento, negligenciando dimensões fundamentais da formação humana. O cenário pandêmico e pós-pandêmico intensifica tal silêncio, exigindo práticas pedagógicas mais sensíveis e humanizadoras. Fundamentou-se a exploração nos aportes teóricos de Grzybowski (2009), Incontri (2010, 2011), Cosson (2021), Freire (2021) e Bardin (2021). O estudo foi realizado em uma escola pública estadual, na cidade de Joinville/SC, com participação de estudantes do terceiro ano do ensino médio e docentes da área de Letras. Os dados foram gerados entre março e abril de 2024, por meio de grupos de discussão mediados por textos literários de temas tanáticos e analisados pela técnica da análise de conteúdo, a partir da qual emergiram quatro categorias: O Lugar da Tanatopedagogia na Educação Básica, A Literatura como Ferramenta para Instauração da Tanatopedagogia na Educação Básica, Inadequação do Sistema Educacional no Período Pandêmico e Necessidade de Formação Docente. Os resultados evidenciaram a valorização, pelos alunos, da abordagem de temas complexos e do manejo das emoções na escola; bem como a disposição dos professores em incorporar a Educação para a Morte, desde que respaldados por formação adequada. Sob esse enfoque, a

pesquisa revelou que o tanatoletramento literário se configura alternativa potente e urgente à negação da dor no espaço escolar.

**Palavras-chave:** Luto Escolar. Tanatopedagogia. Letramento Literário. Práticas Pedagógicas. Formação Docente.

### **ABSTRACT**

This academic paper presents the results of a research study conducted within the scope of the Master's Program in Education of the Graduate Program in Education at the University of the Region of Joinville (PPGE/Univille), whose dissertation was defended in February 2025. The investigation, grounded in a qualitative and exploratory approach, aimed to understand the place of Thanatopedagogy in Basic Education — particularly in Upper Secondary Education — and to analyze the implications of its application through discussions mediated by literary texts. The study was based on the recognition that schools have historically silenced themes such as death, grief, and illness, thereby neglecting fundamental dimensions of human formation. The pandemic and post-pandemic contexts have intensified this silence, demanding more sensitive and humanizing pedagogical practices. The theoretical framework drew on contributions by Grzybowski (2009), Incontri (2010, 2011), Cosson (2021), Freire (2021), and Bardin (2021). The research was carried out in a public state school in the city of Joinville, Santa Catarina, Brazil, involving third-year upper secondary students and teachers from the field of Language and Literature. Data were generated between March and April 2024 through discussion groups mediated by literary texts addressing thanatological themes and were analyzed using content analysis techniques. From this process, four analytical categories emerged: The Place of Thanatopedagogy in Basic Education; Literature as a Tool for the Implementation of Thanatopedagogy in Basic Education; Inadequacy of the Educational System during the Pandemic Period and the Need for Teacher Education. The results revealed students' appreciation of the school's engagement with complex themes and emotional management, as well as teachers' willingness to incorporate Education for Death, provided they receive adequate training. From this perspective, the study demonstrates that literary thanatoliteracy constitutes a powerful and urgent alternative to the denial of suffering within the school context.

**Keywords:** School Grief. Thanatopedagogy. Literary Literacy. Pedagogical Practices. Teacher Education.

## **1 INTRODUÇÃO**

A pesquisa em questão, vinculada à linha de pesquisa Currículo, Tecnologias e Práticas Educativas do PPGE/Univille, propõe como objeto de investigação a Tanatopedagogia — abordagem educativa voltada à significação da morte, do morrer e

dos lutos — e, mais especificamente, sua articulação com práticas de letramento literário, o que a pesquisadora denomina de *tanatoletramento*. A escolha pelo tema advém da constatação de que a escola, historicamente, silencia tais experiências, relegando-as a um espaço de interdição e tabu; quando, na verdade, representam dimensões inexoráveis da existência humana. Assim, reconhecer a morte como parte da vida, portanto, não é uma concessão, mas uma urgência pedagógica e emocional.

Partimos da premissa de que estudantes e profissionais da educação também atravessam vivências de dor, perda e sofrimento e, deste modo, merecem acesso a conteúdos e práticas que os auxiliem a ressignificá-las. O afastamento dos temas tanáticos do ambiente educacional não apenas restringe o desenvolvimento integral dos sujeitos, como acentua estados de ansiedade e desamparo emocional. Nesse contexto, é fundamental que docentes e demais trabalhadores da educação sejam preparados para lidar com o luto e com os afetos que os circundam, de modo ético e comprometido com a escuta e o acolhimento.

Tornou-se ainda mais evidente nos cenários pandêmico e pós-pandêmico a urgência da tematização da morte, que escancarou a insuficiência de práticas pedagógicas meramente tecnicistas, descoladas da realidade emocional dos educandos. É nesse horizonte que a presente pesquisa se insere, na busca de compreender o lugar da Tanatopedagogia na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, bem como analisar as implicações de sua aplicação a partir de discussões mediadas por textos literários. Ao lançar mão da literatura como mediadora de sentidos, a proposta assume o texto artístico como via de mediação cultural da finitude e de reinvenção do próprio currículo escolar.

A questão que orienta tal estudo pode ser assim formulada: Como a Tanatopedagogia se insere no contexto da Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, e quais são as implicações de sua efetivação a partir de práticas de letramento literário? O objetivo geral é compreender o lugar da Tanatopedagogia no Ensino Médio; desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos: (1) identificar em que contexto a Tanatopedagogia ocorre (ou não) na escola, (2) inferir em que medida ela pode ser aplicada na escola e (3) averiguar os desafios e benefícios de sua efetivação em unidades de educação básica. Em perspectiva, propomos uma reinvenção curricular pautada na escuta ativa, na sensibilidade e na formação de uma comunidade escolar mais empática e afetivamente consciente.

## **2 O CURRÍCULO COMO CAMPO DE SILÊNCIO E DISPUTA**

A escola, enquanto espaço social de formação, opera como instância simbólica que tanto permite quanto restringe as possibilidades de expressão e de vivência dos sujeitos que a compõem. No interior do currículo — e, sobretudo, do chamado currículo oculto — instauram-se silenciamentos e interditos que moldam formas de pensar, sentir e agir. A exclusão sistemática dos temas relacionados à morte, ao morrer e aos processos de luto evidencia um projeto educacional racionalista, utilitarista e fragmentado, que desconsidera as dimensões subjetivas da existência humana e mantém, por sua omissão, uma pedagogia da negação. Como afirma Silva (2011), ao suprimir experiências limítrofes do viver, o currículo sugere, ainda que de forma implícita, que adversidades como o sofrimento e a perda devem ser enfrentadas de maneira individualizada, naturalizando as desigualdades que as atravessam.

Nesse sentido, a morte e suas confluências aparecem como não-temas na maioria das propostas curriculares. Müller (2005), ao analisar documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), constatou a quase ausência do tema morte, com raríssimas ocorrências nos livros didáticos, especialmente no Ensino Médio. Para a autora, o apagamento dessa temática é sintoma de uma fragilidade estrutural do currículo em contemplar questões de vida e de finitude (MÜLLER, 2005). A ausência do tema nos materiais pedagógicos e nas formações docentes configura-se, portanto, como estratégia de invisibilização de experiências reais e recorrentes na trajetória dos estudantes, tornando o luto uma vivência solitária e marginalizada no ambiente escolar.

Essa lógica excludente se ancora, como aponta Althusser, em mecanismos ideológicos que operam por meio da escola e da mídia como aparelhos de Estado voltados à manutenção do *status quo* (apud SILVA, 2011). A educação escolar, ao adotar uma postura voltada exclusivamente à formação para o mercado, conforme analisam Alves e Oliveira (2020 apud DANTAS; PEREIRA, 2022), afasta-se de seu papel formativo integral, esvaziando o currículo de sentidos humanos e afetivos. Tal projeto se manifesta de modo exemplar na disciplina Projeto de Vida, presente no Novo Ensino Médio, que, embora concebida como espaço promissor à abordagem de temas tanáticos, tem se restringido a práticas voltadas ao empreendedorismo e ao autogerenciamento. Assim, o que poderia

ser um campo fértil para a Tanatopedagogia transforma-se em terreno de reafirmação da lógica neoliberal.

Nesse panorama, compreende-se que a recusa curricular à tematização da morte está vinculada a um modelo social que valoriza a produtividade, a juventude e o capital social, em detrimento da empatia e do cuidado. Como observa Paula (2009), o idoso — símbolo da finitude — é frequentemente excluído dos currículos, e sua marginalização reflete a lógica de descarte vigente em uma sociedade que mede o valor do sujeito por sua capacidade de produção. Saraiva (2019, p. 147), ao refletir sobre os interditos curriculares, adverte que “não pode haver temas interditos no ambiente da escola, sob o grande risco de se perpetuar atitudes discriminatórias que inibem o jogo democrático e atentam contra a autonomia do estudante e o desenvolvimento de seu criticismo.”

Por fim, a manutenção do silêncio curricular sobre a morte constitui o que Freire (2021, p. 132) compreende como uma “situação-limite” de opressão, em que estudantes e professores se encontram mais imersos que emersos. A negação pedagógica da dor não é apenas epistemológica, mas política e simbólica: impede a constituição de sujeitos críticos, éticos e sensíveis. A Tanatopedagogia, ao reintegrar o tema da finitude ao campo escolar, desafia as estruturas de silenciamento e propõe um currículo emancipador e comprometido com a formação de sujeitos integrais.

### **3 LITERATURA E MORTE: O TANATOLETRAMENTO COMO ABERTURA DE SENTIDOS**

A proposta de tanatoletramento literário delineada nesta pesquisa emerge como um imperativo ético, estético e formativo diante do silenciamento sistemático da morte e do luto no currículo escolar. Como desdobramento do letramento literário de base freireana (2021) e da Tanatopedagogia de Grzybowski (2009), trata-se de uma prática que articula leituras e escritas literárias como vias de elaboração simbólica da finitude, em uma perspectiva que acolhe o sofrimento como parte constitutiva da existência. Como argumenta Soares (2009), novos termos tornam-se necessários diante de novas realidades, e o vocábulo *tanatoletramento* justifica-se pela ausência de expressões que deem conta, na educação, da articulação entre morte e linguagem em sua potência formadora. A literatura, nesse contexto, é compreendida como suporte legítimo para discussões sobre o adoecer e o morrer (GRZYBOWSKI, 2009), e práticas como cartas,

rodas de conversa e homenagens configuram-se como formas pedagógicas de acolhimento da dor (ALVES, 2023).

Mais do que nomear uma inovação, o tanatoletramento se constitui como resistência à lógica neoliberal e à negação da vulnerabilidade no espaço escolar. Ele recusa a redução da literatura à decodificação técnica e a reinventa como linguagem legitimadora de afetos e significações humanas. Ao introduzir no ambiente escolar a presença simbólica da morte por meio da literatura, viabiliza-se uma travessia pedagógica da dor — densa, delicada e politicamente necessária.

A realização dos grupos de discussão com professores e estudantes, precedida por um *workshop* literário com textos de Dalton Trevisan (1972), Ferreira Gullar (2013) e Peter Schossow (2008), permitiu observar como a literatura tanática pode inaugurar outras possibilidades de expressão e elaboração subjetiva. A escolha metodológica da seleção por conveniência (DUARTE, 2012) possibilitou à pesquisadora acesso ampliado às rotinas escolares, favorecendo um olhar imersivo e escuta atenta das experiências e discursos. Tal proximidade revelou o quanto os temas da morte, do adoecer e do luto estavam presentes no cotidiano, ainda que à margem, aguardando uma oportunidade segura e mediada para emergirem em sua potência.

As questões geradoras promoveram discussões dentre os grupos e, a partir da análise das transcrições das falas dos sujeitos da pesquisa, bem como de uma revisitação dos objetivos geral e específicos da investigação, efetivou-se a delimitação de quatro temas recorrentes: (1) O Lugar da Tanatopedagogia na Educação Básica, (2) A Literatura como Ferramenta para Instauração da Tanatopedagogia na Educação Básica, (3) Inadequação do Sistema Educacional no Período Pandêmico e (4) Necessidade de Formação Docente. Esses núcleos temáticos serviram de base para a análise de produção de sentidos dos sujeitos e para a aproximação das percepções, inquietações e perspectivas em relação à inserção da Tanatopedagogia no ambiente escolar — com destaque no Ensino Médio — e pelo intermédio da arte literária.

A condução dos encontros foi permeada por questões geradoras que instigaram os participantes a revisitar suas dores e refletir sobre o lugar da morte na escola. Durante a leitura do livro *Mas por quê?! – A História de Elvis*, de Schossow (2008), a professora Aria<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Os nomes atribuídos aos colaboradores da pesquisa são fictícios, assegurando a confidencialidade de suas identidades, em conformidade com os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

expressou que a abordagem poética e lúdica da obra despertava múltiplas interpretações, permitindo falar da morte de “*uma forma gostosa*”, menos agressiva. Já o professor Orion destacou o valor do livro como proposta para o trabalho com crianças, o que sinaliza a aplicabilidade do tanatoletramento para diferentes faixas etárias, em contraponto ao receio comum de que falar da morte possa ser traumático. Por meio dessas falas, os educadores indicam que a literatura cria um espaço de abertura, sendo acessível e eficaz para abordar a morte no contexto escolar.

No grupo de estudantes, também foi perceptível a aceitação da proposta. O aluno Florian sugeriu que o tema poderia ser tratado na escola de forma interativa, com o uso de livros, poemas, filmes e teatro. Para ele, a delicadeza seria fundamental, pois “*a maioria dos alunos têm problemas psicológicos*”. Já a aluna Helena trouxe uma reflexão potente: “*acho que é muito importante, desde pequeno já ser introduzido em filmes, na literatura até mesmo, pra gente se familiarizar com essa ideia de que a vida é um passeio [...] e não ver a morte como uma coisa ruim*”. Nessas falas, evidencia-se não só a pertinência do tema, mas também a potência do literário como mediação para um novo olhar sobre a finitude.

A literatura, assim, opera como um espelho simbólico em que alunos e professores podem se ver e se reconhecer, em sua humanidade, com suas dores e potencialidades. Como assinala Saraiva (2019), não pode haver temas interditos na escola sob o risco de se perpetuar o silenciamento e a inibição do criticismo. O tanatoletramento, ao propor a escuta da dor pelo viés estético da literatura, não apenas amplia o repertório simbólico dos sujeitos escolares, como também legitima a dor como experiência de aprendizagem. Trata-se de uma pedagogia que não se furta à travessia do sofrimento, mas oferece trilhas para sua elaboração. A presença do tanatoletramento na escola pública, especialmente no Ensino Médio, é, portanto, um gesto de resistência às lógicas curriculares que preferem o adestramento à formação integral.

#### **4 A ÉTICA DO CUIDADO E O TANATOLETRAMENTO LITERÁRIO**

A ética do cuidado, quando atravessada pelo literário, revela-se como dimensão pedagógica indispensável à formação humana, especialmente quando o tema em pauta é a finitude. A literatura, ao dar forma simbólica à dor, à memória e à ausência, constitui-se como espaço de elaboração subjetiva e empática. É o que evidenciam as falas das alunas Solana e Alba, ao relatarem como os textos *Uma vela para Dario* e *Mas por quê?! – A*

*História de Elvis* evocaram nelas emoções profundas e processos de identificação com situações de perda. As reações das estudantes apontam para o potencial da arte literária de catalisar a empatia, promovendo aquilo que Aguiar (2006, p. 245) denomina de “consciência do outro”. Nesse contexto, o tanatoletramento literário não apenas humaniza o currículo, mas instaura espaços de escuta e reconhecimento, operando como ferramenta de cuidado emocional.

As falas dos alunos Sereno e Dante reforçam esse entendimento, ao conectarem literatura, memória e legado. Ao elaborarem suas leituras, reconhecem que a permanência simbólica dos que se foram pode ser ressignificada pela arte e pela palavra. A constatação de que “às vezes a nossa vida se vai assim, em questão de duas horas” (Sereno) e de que “a pessoa não vai sumir porque está na sua cabeça ainda” (Dante) ressoam com a reflexão de Bosi (2023), segundo a qual os projetos de vida transcendem a existência física por meio da memória coletiva. Assim, a literatura se torna via de transmissão de afetos, continuidade simbólica da presença e ferramenta pedagógica de resistência à desumanização do luto. A empatia suscitada pelos textos literários, nesse cenário, emerge como manifestação do cuidado que sustenta a convivência sensível no espaço escolar.

Por sua vez, a mediação docente revela-se central no processo de instauração do tanatoletramento literário. Os professores, ao dialogarem com os textos durante o *workshop*, expressaram reconhecimento do potencial formativo da literatura diante das perdas — como demonstra Orion ao mencionar que “é possível rir, mesmo estando tristes”. No entanto, também evidenciaram a necessidade de preparo técnico, emocional e ético para lidar com tais temas. Aria enfatiza que “tem que ter uma técnica, um procedimento”, enquanto Gaia destaca que é preciso ter “propriedade do que se está falando”. As falas das educadoras convergem para uma concepção de cuidado que não se limita à intenção, mas exige formação continuada e apropriação crítica das ferramentas pedagógicas. Trata-se de assumir o papel de curador de experiências subjetivas, capaz de construir um espaço protegido de escuta e elaboração simbólica da dor.

Nesse sentido, o cuidado docente se configura como ação política e formativa, que requer intencionalidade, sensibilidade e preparo. Ao reconhecerem que a morte é um “tema muito sensível” e “tabu” (Orion), e que deve ser tratado com “leveza e delicadeza” (Celeste), os professores apontaram para a necessidade de um ambiente seguro, em que a abordagem da finitude não viole subjetividades, mas as acolha. As reflexões dos

docentes alinham-se às ponderações de Gatti (2016), ao evidenciar que a formação continuada seria condição para o exercício qualificado da prática pedagógica. Dessa forma, o cuidado na escola não se reduz a um afeto espontâneo, mas se institui inclusive como compromisso ético e profissional com a escuta, com o simbólico e com a dignificação dos processos de viver e morrer.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Embora a Tanatopedagogia não figure como componente curricular oficial na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nem nos principais documentos normativos da educação nacional, a pesquisa revelou que tanto alunos quanto trabalhadores em educação podem estar abertos à sua instauração, ao reconhecer sua riqueza enquanto abordagem promotora de uma educação mais humana, integral e voltada ao cuidado das emoções. Os quatro temas emergentes nos grupos de discussão — (1) O Lugar da Tanatopedagogia na Educação Básica, (2) A Literatura como Ferramenta para Instauração da Tanatopedagogia na Educação Básica, (3) Inadequação do Sistema Educacional no Período Pandêmico e (4) Necessidade de Formação Docente – evidenciaram que a ausência de uma abordagem sobre a finitude da vida nas redes de educação básica colaboram para a promoção do sofrimento dos que se deparam com o adoecer, os lutos e a morte, posto que o silêncio desfavorece a atenuação ou a ressignificação de dores; ao contrário, pode intensificá-las, ao desnaturalizar elementos do universo tanático e, por consequência, impedir o manejo das aflições. Ao mesmo tempo, demonstraram que a literatura pode constituir-se espaço legítimo de elaboração simbólica e proteção psíquica, abrindo caminho ao estabelecimento de um letramento que possa abarcar as narrativas do padecimento e do fim, sobretudo pelo suporte da promoção de formação docente para a realização de tal prática.

Isso porque a ética do cuidado fora elemento em destaque nas expressões tanto do alunado quanto dos educadores – a empatia às experiências de vulnerabilidade, o respeito à diversidade de crenças e o interesse em exercer uma tanatopedagogia em associação ao letramento literário de modo a não macular subjetividades. Nesse sentido, faz-se fundamental que se empreenda esforços na dissolução do silenciamento institucionalizado, que historicamente marginalizou os temas da finitude, e se estabeleça

um currículo que comporte a abordagem tanatopedagógica, comprometido com a escuta ativa, a significação das perdas, a criticidade e a humanização das relações.

Na edificação do referido cenário, as figuras do pesquisador e do professor replicador desse modelo de pedagogia em sala de aula se fazem fundamentais, pois ambos se implicam afetivamente na construção de uma escola mais dialógica e comprometida com a vida em sua inteireza. Ao primeiro, o papel de acender a luz nas frestas do silêncio curricular; ao segundo, o ofício de mantê-la acesa diante das dores que adentram os portões da escola.

## **REFERÊNCIAS**

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura Literária na Escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; Machado, Maria Zélia Versiani. **Escolarização da Leitura Literária – o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 235-255.

ALVES, Elaine Gomes dos Reis. Educação para a morte: é preciso falar sobre morte, suicídio e luto na escola. In: LIMA, Luciana Ribeiro de; NUNES, Liliane dos Guimarães Alvim; SILVA, Silvia Maria Cintra da; SOUZA, Mariane Proença Rebello de (org.). **Práticas Críticas em Psicologia Escolar e Educacional: experiências vividas no chão da escola e suas complexidades**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 441-464.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5. ed. São Paulo: Editora Edições 70, 2021.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade – Lembranças de Velhos**. 20. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário – Teoria e Prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

DANTAS, Jéferson Silveira; PEREIRA, Thalia Gonçalves. Novo Ensino Médio de Santa Catarina: organização curricular, implicações e sentidos formativos. **PerCursos**, Florianópolis, v. 23, n.53, p. 290 - 319, set./dez. 2022.

DUARTE, J. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 80.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores: Condições e Problemas Atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/716/345>. Acesso em: 12 jan. 2025.

GRZYBOWSKI, Przemyslaw Pawel. **Objetivos e aspectos práticos da educação tanatológica para pedagogos e professores**. Tradução: Renato Andrioli. Gdańsk, 2009. p. 7-19. Disponível em:

<https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/191/Grzybowski%20%20Tanatopedagogia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 25 maio 2023.

GULLAR, Ferreira. Um Pouco Antes. In: GULLAR, Ferreira. **Em alguma parte alguma**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

INCONTRI, Dora. (org.) **Educação e Espiritualidade, interfaces e perspectivas**. Bragança Paulista: Editora Comenius, 2010.

INCONTRI, Dora; SANTOS, Franklin Santana. As Leis, a Educação e a Morte: Uma proposta pedagógica de Tanatopedagogia no Brasil. **International Studies on Law and Education**. p. 74-82, 2011, 9 set.- dez. Disponível em: <http://www.hottopos.com/isle9/73-82Dora.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2024.

MÜLLER, Giane Carla Kopper. Alcances e Fragilidades: os temas de vida e morte nos livros didáticos. **UFSM Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 01, p. 165-180, 2005.

PAULA, Rouseane da Silva. O não-lugar da pessoa idosa na educação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 29-43, jul.-dez. 2009.

SARAIVA, Vandemberg Simão. Livros e Liberdade: reflexões sobre literatura e sala de aula. **Revista Entrelaces**. v. 1. n. 15. jan./mar. 2019.

SCHOSSOW, Peter. **Mas por quê?! - A história de Elvis**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade – uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento em Verbete – O que é Letramento?**. In: SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 13-25.

TREVISAN, Dalton. Uma vela para Dario In: TREVISAN, Dalton. **Cemitério dos Elefantes**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.



**Capítulo 7**  
**A FORÇA DA COOPERAÇÃO: UNIÃO DOCENTE,  
RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM E INGRESSO NO IFAL**

*Roselliny Araujo Soares Rocha*

*Ana Paula Santos Teixeira*

*Alessandra Ramos dos Santos Miranda*



## **A FORÇA DA COOPERAÇÃO: UNIÃO DOCENTE, RECOMPOSIÇÃO DA APRENDIZAGEM E INGRESSO NO IFAL**

### ***Roselliny Araujo Soares Rocha***

*Diretora Adjunta (SEDUC -AL), Graduada em Pedagogia (UFAL), Especialista em Gestão Escolar (UFAL), Especialista em Neuropsicologia e Neuropsicopedagogia (FACUMINAS),  
roselliny.araujo@gmail.com.br*

### ***Ana Paula Santos Teixeira***

*Coordenadora Pedagógica (SEDUC-AL), Graduação em Ciências Biológicas (UFAL), Especialista em Biodiversidade e Manejo de Unidades de Conservação (UFAL), Advogada (OAB/14.131), Graduada em Direito com ênfase em Educação e Meio Ambiente, Direito Civil, Direito do Consumidor e Direito Ambiental (UNIT),  
ana.teixeira@professor.educ.al.gov.br*

### ***Alessandra Ramos dos Santos Miranda***

*Professora de Língua Portuguesa (SEDUC-AL), Mestra em Letras (PROFLETRAS-UFAL),  
aleletrasufal@otlook.com.*

### **RESUMO**

Este artigo trata de práticas de ensino realizadas na Escola Estadual José Oliveira Silva, localizada no bairro Vergel do Lago, em Maceió, Alagoas. O trabalho, de natureza qualitativa, objetiva apresentar, por meio de um relato de experiência pedagógica, ações exitosas da escola, evidenciadas pelo compromisso de seus professores em apoiar os alunos do 9º ano na preparação para o processo seletivo do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). A iniciativa envolve um conjunto de ações estruturadas para garantir que os estudantes estejam bem informados e preparados, resultando em um crescimento no número de aprovados. O suporte inicia-se com a orientação sobre o período de inscrição, conduzida por um professor responsável por analisar e explicar o edital, garantindo que os alunos compreendam os requisitos e etapas do processo seletivo.

Além disso, a equipe docente auxilia diretamente na realização das inscrições na escola, facilitando o acesso dos estudantes ao certame. Outro pilar fundamental da iniciativa é a oferta voluntária de aulas preparatórias, abrangendo disciplinas essenciais para a seleção, como Matemática, Língua Portuguesa e Atualidades. Essa abordagem pedagógica considera que, por meio das interações com os outros (VYGOTSKY, 1989) que as pessoas vão tecendo formas próprias de se enlaçar com as experiências, que por sua vez, passam a figurar como elementos de uma grande experiência coletiva, fortalecendo o aprendizado e ampliando significativamente as chances de aprovação dos estudantes. Os resultados evidenciam o impacto positivo desse trabalho coletivo, refletido no aumento progressivo de alunos aprovados a cada edição do processo seletivo. Nesse contexto, o compromisso com a educação se estende além da seleção: ex-alunos que ingressaram no IFAL retornam à escola para desenvolver projetos, incluindo reforço escolar, promovendo um ciclo contínuo de cooperação e aprendizagem. Dessa forma, a escola reafirma seu papel na promoção de oportunidades acadêmicas e profissionais, consolidando-se como uma instituição comprometida com a formação integral de seus estudantes.

**Palavras-chave:** Recomposição da aprendizagem. Apoio escolar. Ensino. Parceria. Ingresso no IFAL.

#### **ABSTRACT**

This article discusses teaching practices implemented at the José Oliveira Silva State School, located in the Vergel do Lago neighborhood of Maceió, Alagoas. This qualitative study aims to present, through a report of pedagogical experience, successful actions taken by the school, evidenced by the commitment of its teachers in supporting 9th-grade students in preparing for the selection process of the Federal Institute of Alagoas (IFAL). The initiative involves a set of structured actions to ensure that students are well-informed and prepared, resulting in an increase in the number of successful applicants. The support begins with guidance on the registration period, conducted by a teacher responsible for analyzing and explaining the application guidelines, ensuring that students understand the requirements and stages of the selection process. In addition, the teaching staff directly assists in the registration process at the school, facilitating students' access to the exam. Another fundamental pillar of the initiative is the voluntary offering of preparatory classes, covering essential subjects for the selection, such as Mathematics, Portuguese Language, and Current Events. This pedagogical approach considers that, through interactions with others (Vygotsky, 1989), people weave their own ways of engaging with experiences, which in turn become elements of a larger collective experience, strengthening learning and significantly increasing students' chances of success. The results demonstrate the positive impact of this collective work, reflected in the progressive increase in students admitted with each edition of the selection process. In this context, the commitment to education extends beyond selection: former students who have entered IFAL return to the school to develop projects,

including academic support, promoting a continuous cycle of cooperation and learning. In this way, the school reaffirms its role in promoting academic and professional opportunities, consolidating itself as an institution committed to the comprehensive education of its students.

**Keywords:** Learning restructuring. School support. Teaching. Partnership. Admission to IFAL.

## **1. INTRODUÇÃO**

A transição do ensino fundamental para o ensino médio é um momento crucial na trajetória educacional dos estudantes. A busca por uma educação de qualidade se concretiza, para muitos, por meio do ingresso em instituições técnicas e federais, como o Instituto Federal de Alagoas (IFAL). No entanto, o acesso a esses espaços de excelência é frequentemente desafiador, exigindo uma preparação diferenciada que muitas escolas públicas não conseguem oferecer em sua totalidade (SANTANA, 2019). O sistema público de ensino, muitas vezes criticado pela sua qualidade, impõe barreiras que tornam os processos seletivos dessas instituições uma verdadeira prova de fogo para os estudantes (UNIMES, 2018).

Este trabalho busca apresentar as estratégias e as práticas pedagógicas inovadoras implementadas na Escola Estadual José Oliveira Silva, em Maceió, que tem como foco a preparação e o apoio aos alunos do 9º ano para o processo seletivo do IFAL. A escola, que atende 510 estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, está situada no bairro Vergel do Lago, às margens da Lagoa Mundaú. A maioria dos alunos reside em áreas com problemas urbanos crônicos, como a Vila Brejal, Bom Parto e adjacências, que sofrem com precariedade na infraestrutura, saneamento básico deficiente, risco de alagamentos e violência urbana, fatores que impactam diretamente na infrequência escolar.

Considerando o contexto de vulnerabilidade social dos estudantes, a iniciativa da escola se destaca por sua abordagem holística, que vai além do conteúdo programático e se alinha com uma visão mais ampla do processo de ensino-aprendizagem, onde a colaboração e o apoio mútuo são centrais. O objetivo deste trabalho é relatar e refletir sobre como o engajamento do corpo docente, o suporte direto aos alunos e a criação de um ambiente de aprendizado coletivo contribuem para a recomposição da aprendizagem e para o êxito dos estudantes. A partir dessa experiência, pretendemos ressaltar a

importância de iniciativas escolares que fortalecem o elo entre a educação básica e as oportunidades de ensino superior, reafirmando o papel da escola como um agente de transformação social.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A iniciativa da Escola Estadual José Oliveira Silva pode ser compreendida à luz de duas grandes vertentes teóricas que se complementam: a Teoria Sociocultural de Vygotsky e a Pedagogia da Cooperação. Essas perspectivas convergem ao reconhecer o papel central das interações sociais, do diálogo e da colaboração na construção do conhecimento e na formação integral do sujeito.

### **2.1. A Teoria Sociocultural de Lev Vygotsky**

Os resultados da iniciativa estão intrinsecamente ligados aos princípios de Lev Vygotsky (1989). Para o autor, o desenvolvimento cognitivo não ocorre de forma isolada, mas é mediado pelas interações sociais e pelo contexto cultural. O aprendizado é um processo colaborativo, no qual a experiência coletiva é fundamental para a construção do conhecimento individual.

A escola, ao promover aulas de reforço e o apoio entre pares, cria um ambiente que se assemelha à **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**. A ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real (o que a criança consegue fazer sozinha) e o nível de desenvolvimento potencial (o que ela consegue fazer com a ajuda de um adulto ou de um par mais experiente). A atuação voluntária de professores e o retorno de ex-alunos para auxiliar os estudantes preenchem essa lacuna, oferecendo o suporte necessário para que os alunos do 9º ano alcancem seu potencial máximo. Em sua obra "Pensamento e Linguagem" (1987), Vygotsky aprofunda a ideia de que a linguagem e a interação são os principais instrumentos de mediação que permitem ao indivíduo se apropriar do conhecimento social e culturalmente produzido.

## **2.2. A Pedagogia da Cooperação**

A iniciativa da escola também se alinha com a pedagogia da cooperação, que se baseia na ideia de que a educação não deve ser um processo competitivo, mas colaborativo. A educação pela cooperação visa a formação de atores sociais, sujeitos construtores de uma sociedade democrática, livre e justa (FRANTZ, 2001). Autores como Paulo Freire (2011) e José Carlos Libâneo (1998) ressaltam que o processo de educação é, por essência, uma troca mútua entre educando e educador.

A oferta de aulas voluntárias, o apoio nas inscrições e o retorno de ex-alunos demonstram a prática de valores cooperativos. Esses valores, segundo Frantz (2001), auxiliam na formação de um novo indivíduo, comprometido com a construção de um mundo mais justo. O trabalho em equipe e a ajuda mútua, vivenciados na Escola José Oliveira Silva, promovem habilidades sociais e emocionais como a empatia e a resiliência (MundoCoop, 2023), que são cruciais para a formação integral do aluno.

## **3. METODOLOGIA**

A iniciativa da Escola Estadual José Oliveira Silva é estruturada em pilares principais, que funcionam de forma interligada para favorecer o desenvolvimento dos estudantes:

### **3.1. Planejamento e Sensibilização**

A escola organiza reuniões de sensibilização com professores e alunos e planeja, junto à coordenação pedagógica, articuladora de ensino e equipe docente, um cronograma de aulas preparatórias. Eles também aplicam simulados e analisam os resultados com os professores e promovem grupos de estudo durante o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo).

**Figura 1 – Planejamento da equipe docente durante o HTPC.**



Fonte: autores (2025)

### **3.2. Orientação e Apoio nas Inscrições**

Um professor responsável se dedica a analisar detalhadamente o edital do IFAL, traduzindo as informações burocráticas para uma linguagem acessível aos alunos e suas famílias. Além disso, a escola oferece auxílio direto nas inscrições realizadas na própria escola, acompanha a aprovação das inscrições no sistema, elabora e envia recursos, se necessário. A comunicação é facilitada pela criação de grupos de WhatsApp.

**Figura 2 – Orientações sobre o edital e inscrições.**





Fonte: autores (2025)

### **3.3. Aulas Preparatórias Voluntárias**

Um dos pontos mais relevantes da iniciativa é a oferta de aulas de reforço em disciplinas essenciais para o certame, como Matemática, Língua Portuguesa e Atualidades. Essas aulas são ministradas de forma voluntária pelos professores, que estimulam o uso de metodologias ativas.

**Figura 3 - Aulas preparatórias - oferecidas voluntariamente pelos professores de Matemática, Língua Portuguesa e Atualidades**



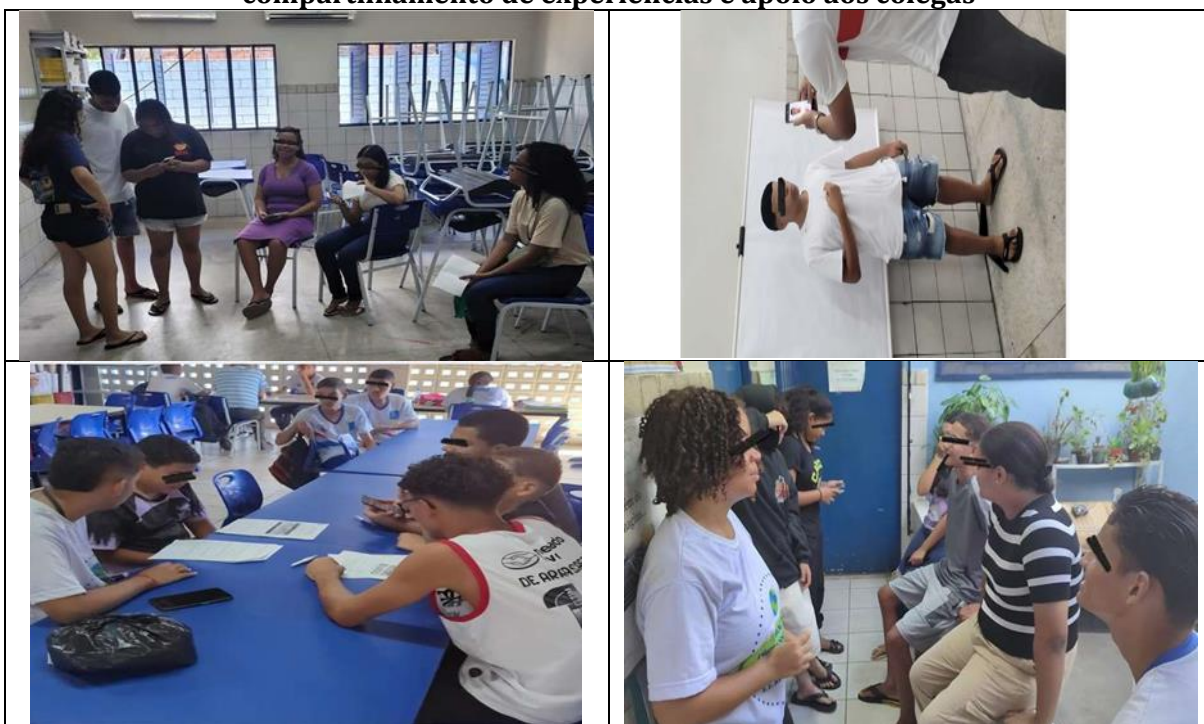
Fonte: autores (2025)

### **3.4. Ciclo de Cooperação e Aprendizagem**

A escola estabeleceu um modelo sustentável e inspirador de apoio. Ex-alunos que foram aprovados no IFAL retornam à escola para desenvolver projetos e compartilhar experiências, servindo de mentores e apoio aos colegas.

Destaca-se, por exemplo, que o procedimento de heteroidentificação constitui uma das etapas do processo seletivo em que os estudantes enfrentam maiores dificuldades, principalmente devido à limitação de acesso à internet e à complexidade das normas que orientam essa fase. Soma-se a isso o fato de que muitos alunos apresentam dificuldades na produção dos vídeos exigidos, bem como na edição e no salvamento dos arquivos no formato solicitado pelo edital. Desse modo, o apoio de ex-alunos e professores para auxiliar os estudantes nesse processo — seja no uso de recursos digitais, na compreensão das normas do edital ou na orientação técnica para a gravação e edição dos vídeos — mostra-se fundamental, como é possível observar na imagem a seguir.

**Figura 4 - Ex-alunos auxiliando estudantes no processo de heteroidentificação, com compartilhamento de experiências e apoio aos colegas**



**Fonte:** autores (2025)

Nessa dinâmica, o conhecimento é construído de forma colaborativa, fortalecendo a autonomia dos estudantes e promovendo maior segurança em sua participação no

processo seletivo. Ao nosso ver, essa prática educativa dialoga com a perspectiva de Paulo Freire (2013), ao compreender a educação como um processo de conscientização e emancipação do sujeito. Ao favorecer o diálogo, a cooperação e o protagonismo estudantil, a escola promove uma prática pedagógica libertadora, em que professores e estudantes constroem juntos o conhecimento. Assim, as conquistas alcançadas são celebradas coletivamente pela comunidade escolar, reforçando o sentimento de pertencimento e a continuidade de um ciclo de cooperação, no qual os alunos que foram beneficiados pela iniciativa retornam à escola para contribuir com a formação de novos estudantes.

### **3.5. Acompanhamento Pós-Aprovação**

O apoio se estende após a seleção, com orientações e acompanhamento do processo de matrícula dos aprovados e acompanhamento bimestral dos boletins escolares dos alunos matriculados.

**Figura 5 – Ações de apoio após a seleção, com orientação e acompanhamento da matrícula**



**Fonte:** autores (2025)

## **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O impacto da iniciativa da Escola Estadual José Oliveira Silva pode ser observado nos resultados alcançados pelos estudantes. Observa-se que as ações implementadas pela instituição têm contribuído para o ingresso dos alunos no IFAL, conforme ilustrado no gráfico a seguir.

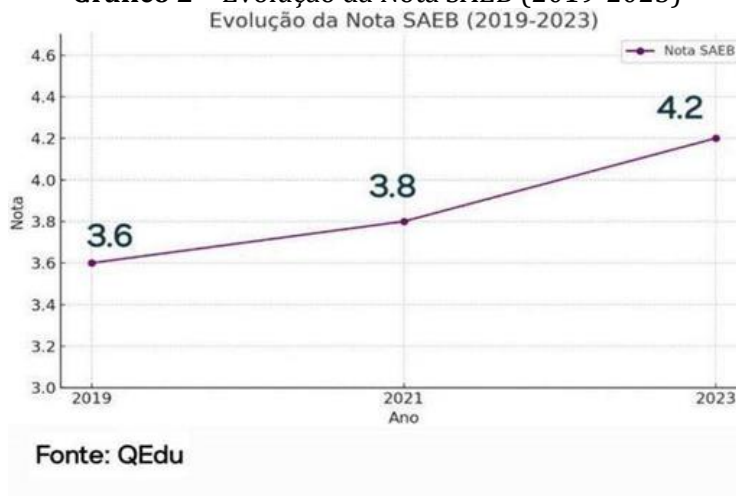
**Gráfico 1 – Estudantes Aprovados no IFAL (2021-2025)**



Conforme o gráfico, o número de alunos aprovados no IFAL passou de 1 em 2021 para 5 em 2022, 13 em 2023 e alcançou 17 aprovados em 2024. Em 2025, a escola registrou 16 estudantes com resultado positivo no processo seletivo, sendo 11 classificados e 5 suplentes. Cabe destacar que, embora o quantitativo de aprovações em 2025 se mantenha próximo ao do ano anterior, houve redução no número de turmas de 9º ano, passando de quatro turmas em 2024 para três turmas em 2025, o que confere ainda maior relevância aos resultados obtidos.

Além das aprovações, a escola também demonstrou uma evolução positiva no desempenho educacional geral, como mostra a evolução da nota SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) no gráfico 2.

**Gráfico 2 – Evolução da Nota SAEB (2019-2023)**



A nota do SAEB da escola apresentou crescimento contínuo, passando de 3,6 em 2019 para 3,8 em 2021, alcançando 4,2 em 2023. Esse avanço progressivo evidencia a

contribuição das práticas pedagógicas desenvolvidas e do trabalho coletivo na recomposição da aprendizagem, processo que vai além das aprovações e reflete uma melhora geral na qualidade do ensino oferecido pela instituição.

Os resultados da iniciativa apontam para a relevância da abordagem pedagógica baseada na colaboração e no apoio mútuo. Ao criar um ambiente onde a aprendizagem é vista como uma experiência coletiva (Vygotsky, 1989), a escola promove a recomposição de saberes e fortalece a autoestima dos estudantes. A parceria entre professores, alunos e ex-alunos cria uma rede de apoio que vai além da sala de aula, construindo um senso de comunidade e pertencimento.

Assim, as práticas desenvolvidas pela escola reafirmam que a educação ultrapassa a mera transmissão de conteúdos. Trata-se de um processo de formação e fortalecimento dos estudantes, que os prepara não apenas para um exame, mas para a trajetória acadêmica e profissional. A Escola Estadual José Oliveira Silva, ao promover o acesso a oportunidades educacionais, configura-se como referência para outras escolas que enfrentam desafios semelhantes. Desse modo, iniciativas dessa natureza contribuem para a redução das desigualdades históricas no acesso à educação de qualidade, favorecendo a inclusão de jovens da rede pública em instituições de excelência (SCIELO PREPRINTS, 2023).

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho evidencia o papel transformador de iniciativas escolares que, por meio de uma visão colaborativa e engajada, conseguem superar desafios e impactar positivamente a trajetória de seus alunos. A experiência da Escola Estadual José Oliveira Silva na preparação para o IFAL demonstra que, com o compromisso do corpo docente e a criação de um ambiente de apoio favorecem o desenvolvimento das aprendizagens e a ampliação das possibilidades de inserção acadêmica dos alunos.

As práticas desenvolvidas, fundamentadas na compreensão da aprendizagem como processo social e interativo, oferecem contribuições relevantes para a educação pública. A articulação entre professores, estudantes e ex-alunos constitui um movimento contínuo de cooperação, que se retroalimenta e fortalece a comunidade escolar. A escola, ao ir além da preparação para um exame, favorece a construção de trajetórias formativas

mais amplas, reafirmando seu papel na promoção da equidade educacional e no desenvolvimento social.

## 6. REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRANTZ, L. M. Educação e cooperação: práticas que se relacionam. **Sociologias**, v. 3, n. 6, p. 118-137, jul.-dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/HfHsN49JQ3yPzd75kFMq6Hg/>. Acesso em: 19 ago. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1998.

MundoCoop. Educação cooperativista tem impacto direto na formação da nova geração. **MundoCoop**, 1 set. 2023. Disponível em: <https://mundocoop.com.br/destaque/educacao-cooperativista-tem-impacto-direto-na-formacao-da-nova-geracao/>. Acesso em: 19 ago. 2025.


SANTANA, L. A. Acesso às instituições federais de ensino superior brasileiras após a Lei de Cotas. **Educ@**, v. 28, n. 55, p. 127-141, 2019. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010470432019000200127](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010470432019000200127). Acesso em: 19 ago. 2025.

SciELO Preprints. Estímulo à inclusão de estudantes PPIs no ensino médio integrado do Instituto Federal de Brasília. **SciELO Preprints**, 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/6315/12071/12637>. Acesso em: 19 ago. 2025.


UNIMES. O ingresso de estudantes do sistema público de ensino fundamental na rede federal de educação. **Portal de Periódicos da Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES**, v. 3, n. 5, p. 43-48, nov. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/formacao/article/download/927/775>. Acesso em: 19 ago. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.



**Capítulo 8**  
**APRENDENDO A APRENDER FAZENDO: O**  
**CONSTRUCIONISMO DE PAPERT ALIADO AS MÚLTIPLAS**  
**INTELIGÊNCIAS DE GARDNER**  
*Filipe Wiltgen*



## **APRENDENDO A APRENDER FAZENDO: O CONSTRUCIONISMO DE PAPERT ALIADO AS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS DE GARDNER**

***Prof. Dr. Filipe Wiltgen***

*Escritor, Pesquisador, Professor e Engenheiro Eletricista (1994) pela Universidade de Taubaté (UNITAU em Taubaté). Mestre (1998) e Doutor (2003) em Dispositivos e Sistemas Eletrônicos, na área de Fusão Termonuclear Controlada, pelo Instituto de Tecnologia de Aeronáutica (ITA em São José dos Campos). Considerando apenas o tempo mais recente na docência, de 2017 a 2023 como professor no Programa de Mestrado em Engenharia, e Coordenador no Curso Especialização em Energia Solar Fotovoltaica na Universidade de Taubaté. Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Estado de São Paulo (IFSP em Campinas) durante 2022 e 2023, nos cursos de técnico em Eletrônica e graduação em Eng. Elétrica. Professor, Coordenador de Curso e Diretor Substituto na Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC de Pindamonhangaba), desde 2021. Foi professor nas unidades da FATEC de Cruzeiro e Bauru. Professor nos cursos de Projetos Mecânicos, Manutenção Industrial, Processos Metalúrgicos, Processos Mecânicos de Soldagem, Gestão da Produção Industrial e Automação Industrial. Atualmente Editor-Chefe da Revista de Pesquisa Aplicada e Tecnologia (REPATEC) da FATEC de Pindamonhangaba.*

*Currículo Lattes CNPq ([lattes.cnpq.br/9415670242620093](http://lattes.cnpq.br/9415670242620093)).*

*Base de Documentos ResearchGate ([www.researchgate.net/profile/Filipe-Wiltgen](http://www.researchgate.net/profile/Filipe-Wiltgen)).*

*Google Acadêmico ([scholar.google.com.br/citations?user=WQM6aIYAAAAJ&hl=pt-BR&oi=ao](https://scholar.google.com.br/citations?user=WQM6aIYAAAAJ&hl=pt-BR&oi=ao)).*

*Currículo FAPESP ([bv.fapesp.br/pt/pesquisador/45358/luis-filipe-de-faria-pereira-wiltgen-barbosa](http://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/45358/luis-filipe-de-faria-pereira-wiltgen-barbosa)).*

<https://orcid.org/0000-0002-2364-5157>

*E-mails: [ProfWiltgen@gmail.com](mailto:ProfWiltgen@gmail.com) ou [Filipe.Wiltgen@fatec.sp.gov.br](mailto:Filipe.Wiltgen@fatec.sp.gov.br)*

## **RESUMO**

Não é de hoje que os professores sabem que o processo de aprendizagem está intimamente ligado a uma tênue proporção quase “mágica” entre a teoria e a prática. Fortalece o conhecimento uma abordagem prática no ensino, mesmo e principalmente, quando dosado da forma correta e protagonizado pelo estudante sob supervisão do professor. Qual a proporção correta entre teoria e prática? Isso é sem dúvida um dilema, no qual apenas o processo de aprendizagem pode dizer. Fomentar o interesse teórico com a prática pode ser de certa forma interessante para as mentes atuais que preferem ser desafiadas a perceber a importância quando necessário. O construcionismo do Prof. Seymour Papert é sem dúvida um caminho para realizar o aprendendo a aprender fazendo. Estimular os estudantes a entender sua importância no processo de aprendizagem pode sem dúvida levar à construção do conhecimento. Quando o construcionismo é influenciado e aliado às ideias das múltiplas inteligências do Prof. Howard Gardner, no qual cada indivíduo possui seu próprio tempo e aptidão, permite entender que a forma de elaborar seu próprio conhecimento vem a partir de suas vocações naturais, que se estimuladas corretamente com a prática pode levar a resultados inesperadamente interessantes. Este artigo aborda o construcionismo e as múltiplas inteligências sob a óptica da engenharia, adotando a prática e a prototipagem no processo evolutivo da construção do conhecimento. **Palavras-chave:** Construcionismo, Múltiplas Inteligências, Prática, Laboratórios, Protótipos.

## **ABSTRACT**

Teachers have known for some time that learning process is closely linked to a subtle, almost “magical” proportion between theory and practice. A practical approach to teaching strengthens knowledge, especially when it is correctly measured and led by student under supervision of teacher. What is the correct proportion between theory and practice? This is undoubtedly a dilemma, which only learning process can determine. Fostering theoretical interest with practice can be somewhat interesting for today’s minds who prefer to be challenged to perceive importance when necessary. Prof. Seymour Papert’s constructionism is undoubtedly a way to make learning by doing a reality. Encouraging students to understand their importance in learning process can undoubtedly lead to construction of knowledge. When constructionism is influenced na allyed by Prof. Howard Gardner’s ideas of multiple intelligences, in which each individual has his or her own time and aptitudes, it allows us to understand that the way to develop one’s own knowledge comes from one’s natural vocations, which, if correctly stimulated with practice, can lead to unexpectedly interesting results. This paper addresses constructionism and multiple intelligences from perspective of engineering, adopting practice and prototyping in evolutionary process of knowledge construction.

**Keywords:** Constructionism, Multiple Intelligences, Practical, Laboratories, Prototypes.

## **1. INTRODUÇÃO**

O conhecimento transferido de geração para geração é que permite a evolução constante da espécie. Na sociedade este papel cabe em primeiro lugar ao núcleo familiar e a interação entre as diversas gerações com os ensinamentos básicos do comportamento em sociedade, respeito mútuo e a formação ética e moral. Depois com o crescimento do indivíduo o conhecimento adquirido por nossos antecessores na ciência é transferido pelo Professor.

Cada professor em uma determinada área do conhecimento científico é responsável por ensinar este vasto conhecimento humano aos estudantes durante várias décadas, seja no ensino fundamental, ensino médio, profissionalizante ou técnico, graduação e pós-graduação.

Como cada professor transfere seu conhecimento aos estudantes depende basicamente de uma receita “mágica” para dosar a teoria e a prática. Entretanto, as mudanças de gerações humanas, é claro dependentes da tecnologia de cada época faz com que a dosagem entre teoria e prática permaneça sempre um desafio para cada professor, que depende também de cada turma e de cada estudante.

Ao longo destas últimas três décadas é possível notar uma clara distinção das gerações de estudantes, tanto em seu empenho e desempenho, quanto em seu comprometimento para com a sua própria aprendizagem. É fato que não há como explicar e ensinar alguém que não tem vontade ou simplesmente não quer aprender. É fato também que não é possível ensinar todos da mesma forma e com as mesmas ferramentas. Também é fato que, assim como o paladar, que o apetite pelo conhecimento deve ser instigado de tal forma que pareça ser saboroso e atraente ao indivíduo fazendo com que o mesmo tenha vontade de experimentar.

Quase sempre ao experimentar o conhecimento, os estudantes percebem como é fascinante abrir as portas para a aprendizagem, e mais que isso, deve ser algo estimulado e protagonizado pelo próprio estudante que faz desta responsabilidade um universo repleto de oportunidades.

No decorrer deste artigo, tem-se o construcionismo aliado às múltiplas inteligências e observado de forma prática na construção do conhecimento utilizando como ferramentas o fazer, colocando a prática e suas dificuldades como um estímulo ao conhecimento teórico individualizado para cada estudante e em diferentes tempos e

“dosagens”, no qual cada um perceba e entenda suas próprias habilidades, talentos e possa absorver a responsabilidade na formação do seu próprio conhecimento.

## **2. METODOLOGIA APLICADA**

A metodologia aplicada é do tipo exploratória qualitativa baseada em estudo científico testado e aplicado ao longo de várias décadas. De tal forma que a pesquisa permite argumentar o estudo por meio de percepções qualitativas investigadas dentro de um determinado contorno do problema circunstanciado. Apresentando hipóteses baseadas nos resultados vividos e lidos nas pesquisas para facilitar a compreensão do tema abordado proposto neste presente artigo.

## **3. O CONSTRUCIONISMO DE PAPERT**

O *Prof. Seymour Papert*, em seu profundo conhecimento na área de tecnologia percebeu a necessidade de desenvolver linguagens de programação como ferramentas para o ensino dos jovens na área de exatas. O *Prof. Papert* enxergava a tecnologia como um meio para alcançar e potencializar a aprendizagem ativa e criativa. Ele acreditava que ferramentas utilizadas em computadores poderiam ser adaptadas às necessidades de cada indivíduo para cada disciplina (PAPERT, 2020; PAPERT and HAREL, 1991).

No construcionismo, o estudante pode escolher construir algo que possa refletir a sua própria forma de inteligência. Isso permite que o aprendizado seja mais significativo, atraente e motivador. Ele acreditava que os estudantes deveriam ser incentivados a explorar suas aptidões e interesses, com o professor atuando como um orientador direcionando e encurtando o caminho. Melhor do que aprender sobre algo é aprender fazendo algo, uma ideia que o *Prof. Papert* sempre cultivou e preservou no conceito fundamental do construcionismo (PAPERT, 1986; ACKERMANN, 2001; BADA, 2015).

Algo muito interessante e que faz parte de qualquer aprendizado é o erro. Para o *Prof. Papert* o erro é uma etapa valiosa no aprendizado, cometer erros é natural, e ajuda os estudantes a descobrir e elaborar novas estratégias e novas táticas para alcançar novas soluções. As pesquisas do *Prof. Papert* moldaram as abordagens pedagógicas em educação do tipo *STEM* (Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática), inspirando práticas modernas de aprendizado baseadas em projetos, experiências em laboratórios e robótica

educacional.

#### **4. AS MÚTIPLAS INTELIGÊNCIAS DE GARDNER**

A teoria das Múltiplas Inteligências é amplamente utilizada na educação e em treinamentos corporativos, sempre como uma alternativa para desafiar a visão tradicional de inteligência e oferecendo uma nova perspectiva mais inclusiva e diversa sobre o potencial do ser humano. O *Prof. Gardner* demonstrou que o aprendizado não é único, e que a inteligência vai muito além da observação do raciocínio lógico e verbal (GARDNER, 1995).

Cada tipo de inteligência funciona de forma independente, mas pode interagir com outras. Um indivíduo pode ser excepcional em uma inteligência e em outras nem tanto. O interessante é que cada um tem uma proporção diferente de cada uma das múltiplas inteligências. O *Prof. Gardner* sugere que as inteligências podem ser desenvolvidas ao longo da vida com a prática e oportunidades adequadas, o que vai de encontro com o processo construcionista.

#### **6. O ENSINO PRÁTICO EM EXPERIÊNCIAS EM LABORATÓRIOS DE ROBÓTICA**

O construcionismo do *Prof. Seymour Papert* e a teoria das inteligências múltiplas do *Prof. Howard Gardner* apesar de diferentes na essência, compartilham pontos de convergência muito significativos, pois ambas as teorias estão centradas no aprendizado prático e individualizado, além da valorização ampla e irrestrita diversidade de habilidades humanas (PAPERT, 1986; GARDNER, 1995).

O *Prof. Papert* acreditava que o aprendizado é mais eficaz quando os estudantes estão ativamente engajados na construção de algo significativo para eles, seja em um objeto físico ou concepção intelectual. Parece que as pessoas aprendem melhor quando têm a liberdade de explorar seus próprios interesses e/ou habilidades. O *Prof. Gardner* reforça a ideia de que diferentes indivíduos têm diferentes formas de inteligência, e por isso a individualidade tem importância na aprendizagem, o que desafia a ideia tradicional de que todos devem aprender da mesma forma. Ele argumenta em seus textos que o sistema educacional deve ser projetado para atender à diversidade de inteligências que cada indivíduo possui.

Em um ambiente construcionista, como de um laboratório, as práticas podem ser projetadas para estimular as múltiplas inteligências. Um espaço maker (construtivo) pode incluir diversos tipos de materiais para prototipagem incorporando a inteligência corporal-cenestésica, em programas de computadores utilizados para modelagens e simulações incorporam a inteligência espacial e ferramentas de colaboração em grupo atendem a inteligência interpessoal. Cada momento pode ser definido como uma forma de engajar diferentes formas de aprendizado na prática e valorizando a diversidade cognitiva de cada estudante.

A técnica chamada de Mãos à Obra (em inglês *Hands-On*) é uma forma de aplicar o “Aprendendo a aprender fazendo” que tem como base o construcionismo aliado diretamente pelas múltiplas inteligências. Utilizando de ferramentas computacionais para a modelagens 3D no desenvolvimento de projetos digitais em *CAD* (*Computer-Aided Design* ou Desenho Assistido por Computador) que se aliadas também a Manufatura Aditiva (MA via impressão 3D) podem conduzir a experimentações práticas as quais efetivam a teoria do construcionismo via a manipulação física de protótipos. Em MA é possível construir protótipos físicos reais que permitem aos estudantes desbravar uma experiência concreta de planejamento, montagem, fabricação e desenvolvimento (WILTGEN, 2008; WILTGEN, 2019; WILTGEN, 2021; WILTGEN, 2022 A; WILTGEN, 2023; SANTANA *et al.*, 2023 A; SANTANA *et al.*, 2023 B; WILTGEN, 2024 B; MARTINS *et al.*, 2023).

Os estudantes em um laboratório ao realizar uma experimentação devem aprender com os sucessos, tanto quanto com os fracassos, o erro leva a solidificação do conhecimento. A frustração momentânea pelo fracasso experimental, assim como, a euforia momentânea pelo sucesso experimental, irá permitir a estruturação da formação cognitiva baseada em experiência pessoal (WILTGEN, 2021; ROSENBLATT *and* CHOSET, 2000; SCHELLER *et al.*, 2014; SANTANA *et al.*, 2023 B; WILTGEN, 2024 B; TEIXEIRA *et al.*, 2006).

É com o aprendizado prático que o estudante consegue alcançar níveis consideráveis de senso crítico, autoconfiança, perspectivas e responsabilidades as quais são condições ideais para unir a teoria e a prática levando a evolução do seu próprio aprendizado.

A ideia é utilizar uma determinada disciplina que possa ter caráter multidisciplinar, interdisciplinar e/ou transdisciplinar que permita integrar diversos

conhecimentos diferentes e interdependentes que realizam a formação cognitiva ampla, indo de encontro com o que hoje vem sendo chamado de projeto integrador, pode ser tanto motivador, quanto desafiador estimulando e objetivando alcançar a autoaprendizagem (ALVARGONZALEZ, 2011; ANCHEVA, V. and VOINHOVSKA, 2019; SCHMALZ *et al.*, 2019; VON WEHRDEN *et al.*, 2018; WILTGEN, 2024 B; ANWAR *et al.*, 2019; AHLGREN and VERNER, 2002).

Durante estes últimos anos os resultados obtidos com a aplicação do ensino de laboratório de robótica prática utilizando o construcionismo, mostrou-se muito proveitoso, tanto na compreensão da disciplina, quanto na motivação dos estudantes em dar prosseguimento em seus estudos. Um experimento conduzido no ensino médio realizado em 2015 como a construção de um laboratório de robótica para uma disciplina extracurricular. A disciplina de robótica prática teve sucesso em tarefas misturando estudantes de todas as séries do ensino médio em diferentes equipes (WILTGEN, 2008; WILTGEN, 2019; WILTGEN, 2021; WILTGEN, 2022 A; WILTGEN, 2022 B; WILTGEN, 2022 C; WILTGEN, 2022 D; WILTGEN, 2024 A; WEINBERG *et al.*, 2001; RAWAT and MASSIHA, 2004).

Algo similar ocorreu muitos anos antes (~20 anos) com os estudantes de graduação em engenharia: houve um aumento progressivo do interesse nas turmas em fazer pesquisas de conclusão de curso em robótica com cerca de ~22% do número total de estudantes. Nos anos anteriores sem as experimentações em robótica prática, o número de estudantes interessados para realizar pesquisas de conclusão de curso não atingia se quer 2% do total de estudantes de cada turma (PEREIRA *et al.*, 2006; WILTGEN, 2022 B; WILTGEN, 2024).

Uma experiência semelhante foi realizada posteriormente em uma faculdade de engenharia na cidade de Taubaté no interior do estado de São Paulo no Brasil em dois cursos simultaneamente tanto em engenharia elétrica, quanto em engenharia de controle e automação durante os anos de 2013 a 2016 (WILTGEN, 2022 B) e mostrou números expressivos de estudantes que escolheram a área de controle, automação e robótica para o desenvolvimento da pesquisa de conclusão de curso.

## **7. DISCUSSÃO**

Os processos construcionistas, podem e devem incorporar em suas estruturas os estímulos necessários para viabilizar o entendimento para atender as múltiplas inteligências, mesclando cada uma das práticas experimentais com diferentes vieses, de tal forma, a permitir que os estudantes possam assimilar de diferentes formas o aprendizado prático, e assim, estimular de forma contundente a necessidade de buscar complementação de informações teóricas.

É fato que a busca de informação teórica aprofundada, permite o estudante ir muito além na prática experimental, inclusive permitindo observar seus sucessos, e assimilar seus fracassos como um processo natural de aprendizagem.

A utilização do construcionismo aliado as múltiplas inteligências permite ao professor ir além em sua missão de ensinar, pois em algum momento os estudantes vão perceber a responsabilidade em assumir grande parte de seu esforço de aprendizagem, e assim, estruturar seu próprio conhecimento.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O ensino do construcionismo aliado às múltiplas inteligências deve ser planejado e seguir na experimentação prática sempre alimentada pela curiosidade. É a curiosidade que fará a ponte entre a teoria e a prática, o que permite a consolidação do conhecimento. Ao integrar as múltiplas inteligências ao construcionismo é possível estruturar práticas com diferentes conjuntos de ideias para diferentes tipos de inteligências, incentivando e aguçando o estudante pelo prazer da descoberta de algo novo. E assim, promover a maturidade, a dedicação para com seu próprio conhecimento.

Em termos práticos o estímulo dado pelos professores nas tarefas de laboratório deve instigar o estudante a procurar por informações complementares ao estudo, quase sempre teórica, com a finalidade clara de subsidiar a alcançar os objetivos propostos em aula para cada tarefa prática e experimental.

Quer seja por métodos modernos, quer seja por métodos tradicionais, fato é que cada experimentação deve permitir a interação e participação de cada diferente grupo de inteligências, cada qual desenvolvendo suas habilidades de forma complementar a equipe e ao projeto.

A cada nova geração de estudantes, trará sempre novos desafios, quer sejam com a integração das novas tecnologias, quer sejam com a aplicação de novos processos educacionais que permitam integrar os estudantes a realidade de cada época.

Cabe aos professores a tarefa de sempre encontrar novas ideias para transferir o conhecimento de forma clara, objetiva, atraente e instigante.

Os professores sempre serão peças fundamentais no construcionismo principalmente quando aliado às múltiplas inteligências. O professor é quem deve delimitar o real contorno do conhecimento esperado em cada fase de aprendizagem do estudante, possibilitando o avanço progressivo no desenvolvimento intelectual efetivo de cada pessoa.

## **REFERÊNCIAS**

ACKERMANN, E. Piaget's Constructivism, Papert's Constructionism: What's the Difference?. **Conference Constructivism: uses and perspectives in education**, Geneva, September 01, p.01-11, 2001.

AHLGREN, D.J., VERNER, I.M. An International View of Robotics as an Education Medium. **International Conference on Engineering Education**, Manchester, August 18-21, p.1-5, 2002.

ALVARGONZALEZ, D. Multidisciplinarity, Interdisciplinarity, Transdisciplinarity, and the Sciences. **International Studies in the Philosophy of Science**. v.25(04), p.387-403, 2011.

ANCHEVA, V., VOINHOVSKA, V. Teacher Education for Using STEM Pedagogy in the Discipline Informatics and Information Technologies. **Proceedings of ICERI 2019 Conference**. 11th-13th November, Seville, p.6154-6158, 2019.

ANWAR, S., BASCOU, N.A., MENEKSE, M., KARDGAR, A. A Systematic Review of Studies on Educational Robotics. **J. Pre-College Eng. Educ. Res.**, v.9(02), p.01-26, 2019.

BADA, S.O. Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning. **OSR Journal of Research & Method in Education**. v.5(06), p.66-70, 2015.

GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática*. **Penso**. 1995. 356p.

MARTINS, T., WILTGEN, F., TEIXEIRA, B.E., DUARTE, E.A. Importância das Aulas Práticas para Minimizar Defasagens de Aprendizado. **2º SER – Seminário de Evasão e Reprovação no Ensino**, 14 de setembro, Nepomuceno, p.01-02, 2023.

PAPERT, S. *Constructionism: A New Opportunity for Elementary Science Education*. **Cambridge**. 1986.

PAPERT, S., HAREL, I. Situating Constructionism. **Centro Latino Americano para la Competitividad y el Desarrollo Sostenible and MIT Media Lab**. p.01-17, 1991.

PAPERT, S. Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas. **Basic Books**, Revised Edition. 2020. 288p.

PEREIRA, R.F.O., FREIRE, M.L. E WILTGEN, F. (BARBOSA, L.F.W.) Robô Bípede Simples e Autônomo para o Ensino de Robótica na Prática. **Encontro Nacional de Estudantes de Engenharia de Controle e Automação (6° ENECA)**. p.01-06, 2006.

RAWAT, K.S., MASSIHA, G.H. A Hands-On Laboratory Based Approach to Undergraduate Robotics Education. **IEEE 2004 International Conference on Robotics and Automation**, New Orleans, April 26 - May 01, p.1370-1374, 2004.

ROSENBLATT, M., CHOSSET, H. Designing and Implementing Hands-On Robotics Labs. **IEEE Intelligent Systems**. v.15(6), p.32-39, 2000.

SANTANA, N., SILVA, E., SECAFIM, V.P., WILTGEN, F., TEIXEIRA, B.E. Manufatura Aditiva no Construcionismo usando Modelagem Didática em 3D. **Jornada de Iniciação Científica e Tecnológica de 2023 FATEC Pindamonhangaba**, 08 de novembro, Pindamonhangaba, p.01-06, 2023 A.

SANTANA, N., SILVA, E., SECAFIM, V.P., WILTGEN, F., TEIXEIRA, B.E. Construcionismo Moderno – A Didática Prática. **Encontro de Iniciação Científica EIC-2023 FATEC Cruzeiro**, 08 de novembro, Cruzeiro, p.01-08, 2023 B.

SCHMALZ, D.L., JANKE, M.C., PAYNE, L.L. Multi-, Inter-, and Transdisciplinary Research: Leisure Studies Past, Present, and Future. **Journal of Leisure Research**. v.50(05), p.389-393, 2019.

TEIXEIRA, C.C., SANTOS, J.L., NASCIMENTO JR., C.L., WILTGEN, F. Laboratório Real Remoto Via Internet Aplicado a Robótica Móvel. **X Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba, São José dos Campos**. p.2430-2433, 2006.

VON WEHRDEN, H., GUIMARAES, M.H., BINA, O., VARANDA, M., LANG, J.D., JOHN, B., GRALLA, F., ALEXANDRE, D., RAINES, D. WHITE, A., LAWRENCE, R.J. Interdisciplinary and Transdisciplinary Research: Finding the Common Ground of Multi-Faceted Concepts. **Sustainability Science**. p.1-14, 2018.

WEINBERG, J.B., ENGEL, G.L., GU, K., KARACAL, C.S., SCOTT, R.S. WHITE, W.W., YU, X.W. A Multidisciplinary Model for using Robotics in Engineering Education. **American Society for Engineering Education**, Albuquerque, June 24-27, p.1-9, 2001.

WILTGEN, F. (BARBOSA, L.F.W.) A Utilização da Robótica como Ferramenta Multidisciplinar no Ensino da Engenharia Elétrica. **XVII Congresso Brasileiro de Automática**, 14 a 17 de agosto, Juiz de Fora, p.01-06, 2008.

WILTGEN, F. Protótipos e Prototipagem Rápida Aditiva sua Importância no Auxílio do Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **10º Congresso Brasileiro de Fabricação**, 5 a 7 agosto, São Carlos, p.01-05, 2019.

WILTGEN, F. Experimentação Prática em Robótica como Instrumento de Ensino e Aprendizagem. **XXIX CINTED 2021 - Ciclo de Palestras sobre Novas Tecnologias na Educação**. p.01-10, 2021.

WILTGEN, F. Fabricação de Protótipos para Testes Experimentais. **Revista de Engenharia e Tecnologia**. v.14(02), p.09-22, 2022 A.

WILTGEN, F. Robótica Prática como Ferramenta Mãos à Obra no Ensino. **Revista Engenharia e Tecnologia**. v.14(02), p.221-233, 2022 B.


WILTGEN, F. Practical Robotics as a Hands-On Tool in Teaching. **Transformacje (e-Transformation)**. v.4 (115), p. 72-87, 2022 C.

WILTGEN, F. Prototypes are Important. **Transformacje (e-Transformation)**. v.4 (115), p. 109-125, 2022 D.

WILTGEN, F., MARTINS, T., TEIXEIRA, B.E. Manufatura Aditiva no Construcionismo usando Modelagem Didática em 3D. **2º SER – Seminário de Evasão e Reprovação no Ensino**, 14 de setembro, Nepomuceno, p.01-02, 2023.

WILTGEN, F. A Importância dos Laboratórios na Formação Profissional dos Estudantes. **Notícia publicada no Jornal Tribuna do Norte de Pindamonhangaba**, edição 10.057, 28 de março, 2024 A.

WILTGEN, F. Construcionismo o “Aprender a Aprender Fazendo” – A Epistemologia do Ensino Prático em Laboratório. **Revista de Administração do UNIFATEA (RAF)**. v.26(01), p.99-112, 2024 B.



**Capítulo 9**  
**MÉTODOS CONTRACEPTIVOS NO LIVRO DIDÁTICO DE**  
**CIÊNCIAS DA NATUREZA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE**  
**LITERATURA**

*Pablo Dias Schechtel*  
*Micheli Bordoli Amestoy*



# MÉTODOS CONTRACEPTIVOS NO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

***Pablo Dias Schechtel***

*Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), e-mail: 22009846@uepg.br*

***Micheli Bordoli Amestoy***

*Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Professora do Departamento de Biologia Geral e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), e-mail: mbamestoy@uepg.br*

## **RESUMO**

Este texto é o recorte de uma pesquisa maior na qual foi abordada a presença do tema “métodos contraceptivos” em livros didáticos de ciências da natureza distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) entre os anos de 2021 a 2024, a fim de fazer um levantamento e análise da sua presença e abordagem da temática. Publicam-se aqui os achados da Revisão Sistemática de Literatura acerca do tema, com análise de trabalhos entre 2015 e 2025, no portal Oasisbr e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. As produções encontradas, após processo de seleção e análises mais rigorosas, apresentam informações sobre o tema, somam 7, o que evidencia a pequena fomentação e problematização do tema, sendo que todas as publicações encontradas no período descrito retratam livros de coleções anteriores aos disponíveis no Programa de 2021. A última análise foi do ano de 2019, o que evidencia uma lacuna de cerca de 6 anos sem pesquisas semelhantes. Além disso, o tema da contracepção passa por altos e baixos dentro dos livros didáticos analisados, ora sendo mais rico nesta ou naquela característica, ora sendo insuficiente em outras. Analisar constantemente é o primeiro passo rumo à uma fiscalização adequada dos materiais didáticos que chegam às mãos dos alunos e que serão guia para o planejamento e atuação docente em sala de aula, bem como o respaldo de suas atividades nas escolas.

**Palavras-chave:** Biologia. Ensino médio. Educação sexual. Sexualidade. Adolescência.

## **1 INTRODUÇÃO**

O Livro Didático (LD) se constitui como importante ferramenta utilizada nas atividades docentes em sala de aula, sendo “determinante na organização curricular e na prática pedagógica dos professores” como afirmado por Xavier, Freire e Morais (2006, p. 275). Muito embora não deva ser o único material utilizado pelo docente, o LD tem se tornado “[...] um dos principais recursos utilizados, pelos professores, no seu trabalho diário” (Santos *et al.*, 2007, p. 312). Além disso, “apoia o planejamento das atividades de ensino e fundamenta o seu desdobramento em aprendizagem, no processo pedagógico desenvolvido por professor(a) e estudantes” (Marpica; Logarezzi, 2010, p.116). Ademais, um de seus objetivos e papel exercido na instituição escolar é o de reduzir a lacuna entre a Ciência e a cidadania (Xavier; Freire e Morais, 2006, p. 276).

Exatamente por sua importância e valor no processo de ensino-aprendizagem, elaboração de currículos e planejamento de atividades, o LD deve ser, segundo Xavier, Freire e Morais (2006, p. 276), “objeto de constante pesquisa na qualidade de seu serviço à educação”. Nota-se que, além da constante verificação da sua qualidade, é necessária uma escolha adequada e condizente com as realidade e necessidades do aluno, uma vez que é um eficiente recurso de aprendizagem, exigindo escolha e utilização adequadas (Romanatto, 2004, p.5).

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) tem assegurado o acesso ao conhecimento e a materiais didáticos de qualidade para as redes públicas de ensino (Zambon; Terrazzan, 2013), constituindo-se como uma política de Estado, com rigoroso processo de elaboração, seleção e distribuição de materiais. Um importante documento que tem como objetivo auxiliar os professores na escolha dos Livros Didáticos (LD) é o Guia Digital do PNLD (Nascimento; Amestoy; Tolentino-Neto, 2018).

A escolha do LD, conforme informações do guia, deve seguir um processo criterioso de análise por parte do professor, visto que as obras recomendadas diferem entre si “quer no grau de adesão aos critérios de qualidade, quer na forma com que organizam suas propostas didáticas, propiciando dinâmicas de trabalho às vezes bastante diferenciadas” (Brasil, 2007, p. 13). Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular

(BNCC) destaca a importância de incorporar temas contemporâneos e interdisciplinares, reconhecendo a necessidade de uma educação mais contextualizada e alinhada às demandas da sociedade atual (Brasil, 2018).

Nesse contexto, a análise de LD torna-se fundamental para compreender como os temas são integrados aos currículos. Ademais, Nilles e Leite (2023) consideram que as mudanças nos LD para adaptá-los à proposta da BNCC (PNLD/2021 - Ensino Médio) não surtiram efeito, pois os currículos escolares continuaram com a lógica disciplinar e sem a reflexão docente sobre essa condição. No entanto, é fundamental superar essas concepções e reconhecer o papel dos professores como construtores de currículos (Roso; Auler, 2016), o que envolve uma análise crítica dos materiais e sua “adequação” à realidade dos estudantes.

Diante disso, a temática “métodos contraceptivos” foi escolhida devido ao fato dos temas relacionados à sexualidade estarem de maneira recorrente no cotidiano e no imaginário dos adolescentes. Apresentar aos estudantes LD que abordem essa temática pode ser um passo importante para garantir uma melhor qualidade de vida e segurança dos direitos sexuais e reprodutivos dos adolescentes, pois como é destacado por Bernardino (2023, p.19):

Nossa realidade atual nos aponta para um despreparo, muitas vezes mencionado pelos pais, para discutirem sobre questões delicadas como as que envolvem gênero e sexualidade. Tentando fugir de tal função, muitos tentam se eximir e transferir para a escola a tarefa de promover o diálogo sobre as questões de sexualidade com os adolescentes, por entenderem que os professores estejam mais preparados para esta tarefa. Em contrapartida, os professores também se sentem inseguros para orientar seus alunos quanto ao assunto.

Assim, busca-se fazer um levantamento, por meio de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), acerca das produções publicadas, a fim de investigar como está a abordagem dessa temática nas publicações mais recentes.

## **2 PERCURSO METODOLÓGICO**

A RSL constitui-se em uma maneira de análise e interpretação de estudos já realizados acerca da temática de interesse (Kitchenham, 2004). De acordo com Ramos *et al.* (2014, p.20) para a realização desse tipo de pesquisa é preciso que se busque “[...] definir critérios, métodos precisos e sistemáticos, de forma a identificar e selecionar as

fontes bibliográficas com o máximo rigor, grau de eficiência e confiança no trabalho desenvolvido”.

No caso da presente pesquisa, foi utilizado o Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasis) que é mantido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para isso, a RSL segue padrões e protocolos que auxiliam na fidedignidade e na validação da pesquisa. O protocolo definido para esta revisão seguiu os passos apresentados no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Etapas da Revisão Sistemática

ETAPAS	AÇÃO
Objetivos	Definição da problemática de pesquisa
Equações de Pesquisa	Definição das palavras-chave e combinações (AND, OR, NOT)
Âmbito	Definição das bases de buscas
Crítérios de inclusão	Definição dos estudos aceitáveis
Crítérios de exclusão	Definição dos estudos não aceitáveis
Crítérios de validade metodológica	Verificação dos critérios de inclusão e exclusão
Resultados	Registro dos passos realizados
Tratamento de dados	Análise dos estudos selecionados

Fonte: Adaptado de Dias *et al.* 2018.

Analisando o Quadro 1 acima, em um primeiro momento temos a problematização, ou seja, o objeto de estudo: **De que forma os livros didáticos de Ciências da Natureza, em especial, os livros didáticos de Biologia, têm abordado a temática de contracepção no Ensino Médio?** Para responder à pergunta problema, a pesquisa foi realizada em dois momentos: primeiro tendo como palavras-chave os termos “livro didático”, “métodos contraceptivos” e “biologia”<sup>8</sup>, com recorte entre os anos de 2015 a 2025 e posteriormente, uma pesquisa baseada nos termos “adolescência”, “gravidez”, “evasão escolar” e “IST”. As buscas foram realizadas durante os meses de maio e junho de 2025. A plataforma Oasisbr ofereceu para a primeira busca 11 resultados e, para a segunda, 3; enquanto o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, ofereceu 4 trabalhos para a primeira pesquisa e nenhum para a segunda.

Após melhor análise de enquadramento na pesquisa e exclusão de alguns títulos que eram irrelevantes para a temática da pesquisa, restaram 7 trabalhos. Os trabalhos

---

<sup>8</sup> Nesta busca, optou-se pela definição de livro didático de Biologia, uma vez que pesquisa foi realizada anterior a reformulação dos LD de acordo com a BNCC em áreas do conhecimento.

foram organizados em três eixos temáticos, como se pode notar no Quadro 2. Entre os tipos de trabalhos encontrados, estavam Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Dissertação Mestrado Acadêmico (DMA), Dissertação Mestrado Profissional (DMP), Artigo (A).

Quadro 2: Trabalhos encontrados na busca

Eixo temático	Nome do trabalho	Autor(es)	Ano/ Tipo
Análise de livros	Os livros didáticos no Ensino Médio e suas representações sobre a sexualidade	Lima, A.C.B.	2015/ TCC
	Reprodução humana: o que dizem os livros didáticos de Ciências e Biologia?	Zimmer, J.	2017/ TCC
	O uso de realidade aumentada no desenvolvimento de um material didático para ensino de métodos contraceptivos no Ensino Médio	Bezerra, J. F. S.	2019/ TCC
Pesquisas de opinião e comportamento com docentes	Dificuldades na abordagem da pílula contraceptiva de emergência por docentes de Biologia do Ensino Médio do município de Campos dos Goytacazes/RJ	Arêas, I. M.R. L.; Almeida, S.R.; Gonçalves, G.F.	2021/ A
	Percepção de professores da educação básica sobre a Importância da educação sexual: um estudo feito em uma escola de educação básica no bairro Passaré, Fortaleza-CE	Bezerra, B. V.	2023/ TCC
Pesquisas de opinião e comportamento com alunos	Para além dos muros da escola: a importância das estratégias relacionadas à sexualidade em uma escola do estado do Rio de Janeiro	Bernardino, L. P. L.	2023/ DMA
	Educação em sexualidade na percepção de estudantes do Ensino Médio	Souza, A. T. A.	2024/ TCC

Fonte: Adaptado de Schechtel e Amestoy (2025).

\* Todas as coleções são pertencentes ao ano de 2020.

### 3 DISCUTINDO OS RESULTADOS

O primeiro grupo de trabalhos presentes no eixo temático ‘Análise de livros’, foram os que, de fato, abordaram em suas produções a análise de LD, e apresentaram um panorama geral das obras de 2009 a 2018. As obras analisadas por Lima (2015) foram livros produzidos entre 2009 a 2013. A análise centra-se em outros assuntos relativos à

sexualidade, inclusive em outras disciplinas, mas já constata a presença dos métodos contraceptivos dentro dos livros de Biologia. O assunto não é, porém, destrinchado ou analisado de maneira objetiva, embora se perceba a presença de imagens. Na ocasião da pesquisa, a pesquisadora não obteve acesso ao livro de Biologia utilizado na rede pública, apenas apostilas utilizadas pela rede privada, analisando a presença do tema em componentes como Filosofia, Sociologia, Artes e Língua Portuguesa, o que limitou a abrangência e presença do tema. No livro de Biologia, percebeu-se uma abordagem biologicista e higienista. Os métodos contraceptivos aparecem brevemente, em conjunto com as IST, sendo eles os preservativos, o diafragma, a ingestão hormonal e os métodos cirúrgicos.

A análise de Zimmer (2017) centra-se em 3 livros do Ensino Médio produzidos entre 2012 e 2013 Também foram analisados livros do Ensino Fundamental, mas estes não foram considerados devido ao foco da pesquisa. Os métodos contraceptivos foram analisados dentro da categoria “Temas transversais”. Nestes livros os métodos foram abordados, contendo inclusive ricas ilustrações e modos de utilizar alguns dos métodos contraceptivos, sendo todos bem conceituados pela autora. Percebeu-se, porém, que uma das obras não abarcava as IST.

Em Bezerra (2019) a análise volta-se aos livros do PNLD de 2018, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e no Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro. Os métodos contraceptivos foram apresentados de modo variado, havendo desde livros com apenas 4 métodos até livros com 14 métodos. Alguns livros eram ricamente ilustrados e outros faziam um uso mais contido de imagens. As orientações didáticas voltadas ao professor e as atividades continham informações muitas vezes relevantes, como forma de utilização e também reflexivas, como combinação de métodos. As abordagens tinham tanto tons mais acolhedores e reflexivos para o estudante quanto mais objetivos e diretos. Houve variação também na classificação dos métodos: um livro não fez distinção, outro classificou em uso livre e uso com acompanhamento médico e um classificou conforme a fase da reprodução que é afetada.

Os trabalhos de pesquisa com professores e alunos representantes dos eixos temáticos “*Pesquisas de opinião e comportamento com docentes*” e “*Pesquisas de opinião e comportamento com alunos*”, respectivamente, serviram como embasamento e suporte para a pesquisa descrita em tela, deixando clara a forma com a qual o tema é visto e abordado nas escolas. Arêas, Almeida e Gonçalves (2021) trabalharam com o tema

“contracepção de emergência”, ao qual os professores deram pouca atenção pelo que se nota na pesquisa. Muitos professores, inclusive, não lembravam se o assunto já havia sido trabalhado em sala ou não (20%), o que de certo modo é contraditório com outro dado do mesmo estudo, que diz que a maioria (cerca de 70%) afirmou que o tema era de grande relevância. Entre as dificuldades relatadas para a abordagem do tema figuram ainda questões relacionadas ao aborto e o fato deste ainda ser tratado como “tabu”.

Bezerra (2023) aborda em seu trabalho que muitos professores não tiveram acesso ao tema contracepção durante sua própria formação, além da abordagem ser, muitas vezes, influenciada pela visão e vivências do próprio docente. Também foi afirmada a necessidade de participação da comunidade escolar. Entre os dados da pesquisa, muitos professores afirmaram que a sexualidade deve ser tratada de modo interdisciplinar, não somente dentro de Ciências ou Biologia. Além disso, a pesquisa demonstrou que a maioria dos professores têm experiências positivas abordando temas ligados à sexualidade em sala, de modo que os alunos geralmente se engajam e abrem-se às discussões. Entre as metodologias mais sugeridas estavam uso de recursos audiovisuais, dinâmicas de grupo e uso de modelos. Dentre os tópicos mais votados em programas de educação sexual, com unanimidade estava em primeiro lugar Gravidez, Planejamento Familiar e Orientação Sexual.

As pesquisas com alunos de Bernardino (2023) foram feitas antes e após uma intervenção com alunos do Ensino Médio. A pesquisa pré-intervenção elucidou que os alunos acreditavam que a discussão sobre sexualidade é importante, admitindo a presença de “tabu” sobre o tema e que faz parte do desenvolvimento humano. Também foi apresentada na pesquisa a pessoa com quem o aluno se sentiria mais à vontade para falar sobre o assunto, estando em primeiro e segundo lugares amigos e pares amorosos, ressaltando mais uma vez a falta de diálogo em casa sobre o assunto.

Quando questionados sobre a fonte de acesso à informação, a internet foi a primeira colocada, com  $\frac{3}{4}$  dos votos. Outro dado é que quase 70% dos alunos considerou que a escola oferece pouca ou nenhuma instrução sobre o assunto. Sobre a quantidade de métodos conhecidos, muitos conheciam poucos métodos, citando apenas 4 antes da intervenção. Em relação à prevenção de IST cerca de 75% já tinha noção de que o preservativo era o método capaz de realizar este tipo de proteção, porém os demais acreditavam que qualquer método ajudaria ou simplesmente responderam “não sei”. Finalmente, cerca de 60% afirmou que acreditava não ter informações suficientes sobre

prevenção a IST ou gravidez.

Em contraposição, o estudo de Souza (2024) afirma que boa parte dos estudantes já havia tratado do assunto com os responsáveis. Isto, no entanto, não garante uma adequada utilização dos métodos ou sequer seu uso. Cerca de 30% dos alunos não utilizavam preservativo ou o utilizavam raramente em suas relações, além do fato de que 60% dos alunos entrevistados já possuía filhos, destacando que talvez o assunto não fosse abordado ou foi abordado sem a relevância que seria ideal.

Também, entre os trabalhos analisados, nenhum se tratava de pesquisa de doutorado. No que se refere ao conteúdo dos trabalhos encontrados, percebe-se que o tema central da pesquisa como métodos contraceptivos contidos no livro didático ocorreu somente uma vez, na pesquisa de Bezerra (2019) e que as demais apenas perpassam pelo tema.

A nuvem de palavras presente na Figura 1, a seguir, indica as palavras mais abordadas nas produções encontradas na RSL. Em maior destaque ficam as palavras “sexualidade”, “livro” e “professor”.

Figura 1: Nuvem de palavras gerada a partir da RSL



Fonte: Autores, 2025.

A “sexualidade” compreende-se como mais utilizada por ser o eixo que orientou todas as pesquisas, como tema amplo dentro do qual a contracepção insere-se. A grande presença da palavra “livro” também está diretamente relacionada ao tema da pesquisa, com foco nos livros didáticos e ressalta a importância deste como recurso promotor de uma educação de qualidade.

#### **4 PARA NÃO CONCLUIR...**

A análise de livros didáticos é de suma importância para a manutenção da qualidade e atualização da educação no país, colaborando para garantir o direito à Educação de qualidade, devendo ser uma constante nas linhas de pesquisa. O tema da contracepção nos livros didáticos tem sido abordado de maneira esparsa e, embora se conheça a relevância do tema, foram cerca de 6 anos sem nenhuma pesquisa com o mesmo propósito. A literatura indica que o tema da contracepção, tanto na visão dos docentes, quanto na visão dos estudantes, é um tema de importância e pertinência na vida dos alunos. Muitos ainda não têm acesso livre a este tipo de diálogo em casa, motivo pelo qual se ressalta mais uma vez o papel do professor e da escola. O despreparo dos professores em sua formação, que não abordou o tema, também é um fator de destaque. Muitos alunos consideraram que a escola também não forneceu as informações e o preparo para o tema.

Assim, relembra-se a importância do livro didático nas atividades docentes e no cotidiano do aluno, também a abordagem da contracepção de modo que o aluno tenha garantidos seus direitos sexuais e reprodutivos com segurança.

#### **REFERÊNCIAS**

ARÊAS, I. M. R. de L.; ALMEIDA, S. R. de; GONÇALVES, G. F. de. Dificuldades na abordagem da pílula contraceptiva de emergência por docentes de Biologia do Ensino Médio do município de Campos dos Goytacazes/RJ. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 2, p. e55910212768, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12768>. Acesso em: 24 jul. 2025.

BERNARDINO, L. P. L. **Para além dos muros da escola: a importância das estratégias relacionadas à sexualidade em uma escola do estado do Rio de Janeiro**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Agronomia, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Seropédica, 2023. Disponível em: <https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/21423>. Acesso em 24 jul. 2025.

BEZERRA, B. V. **Percepção de professores da educação básica sobre a importância da educação sexual: um estudo feito em uma escola de educação básica no bairro Passaré, Fortaleza-CE**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Ciências da Saúde, Fortaleza, 2023. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=112436> Acesso em 25 jul. 2025.

BEZERRA, J. F. S. **O uso de realidade aumentada no desenvolvimento de um material didático para ensino de métodos contraceptivos no ensino médio**. 2019. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia) – Instituto de Biologia Roberto Alcântara Gomes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/19317>. Acesso em 24 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008**: apresentação. Brasília: MEC, 2007.

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

DIAS, C. F. B.; PEREIRA, C. S.; TENÓRIO, M. M.; SANTOS JUNIOR, G. Formação continuada para o ensino de estatística: as pesquisas no cenário brasileiro. In: LOPES, R. P.; PIRES, M. V.; CASTANHEIRA, M. L. P.; SILVA, E. M.; SANTOS, G.; MESQUITA, C.; VAZ, P. M. F. (Org.). **III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)**: livro de atas. Bragança: Instituto Politécnico, 2018, p. 859-867. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/entities/publication/5a254385-e84a-45a8-a496-00f45546095a>. Acesso em: 10 ago. 2025.

KITCHENHAM, B. **Procedures for Performing Systematic Reviews**. Joint Technical Report: Keele University, 2004.

LIMA, A.C.B. **Os livros didáticos no ensino médio e suas representações sobre a sexualidade**. 2015. 61f. (Trabalho de Conclusão de Curso - Monografia), Curso de Bacharelado em Psicologia, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de Campina Grande, Campus Campina Grande - Paraíba - Brasil, 2015. Disponível em: <https://dspace.sti.ufcg.edu.br/jspui/handle/riufcg/15874>. Acesso em: 24 jul. 2025.

MARPICA, N. S.; LOGAREZZI, A. J. M. Um panorama das pesquisas sobre livro didático e educação ambiental. **Ciências e Educação**, Bauru – SP, v. 16, n. 1, p. 115-130, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132010000100007>, acesso em 24 jul. 2025.

NASCIMENTO, K.B.; AMESTOY, M.B.; TOLENTINO-NETO, L.C.B. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e o Programa Nacional do Livro Didático: aproximações necessárias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 18, n. 57, p. 526-550, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/23815>. Acesso em 10 jul. 2025

NILLES, J. H.; LEITE, F. A. Mapeamento de pesquisas brasileiras sobre o livro didático de Ciências e a Base Nacional Comum Curricular. **Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias**, v. 18, n. 1, p. 22-35, 2022. Disponível em: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/GDLA/article/view/19149>. Acesso em: 10

jul. 2025.

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, A. Revisão Sistemática da Literatura: uma revisão narrativa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 20-36, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2269/2185>. Acesso em 10 ago. 2025.

ROSO, C. C.; AULER, D. A participação na construção do currículo: práticas educativas vinculadas ao movimento CTS. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 22, n. 2, p. 371-389, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/gm3VrdMVSD8rDBG4rNXpqcZ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2025.

SANTOS, J. C. dos; ALVES, L. F. A.; CORREA, J. J. et al. Análise comparativa do conteúdo Filo Mollusca em livro didático e apostilas do ensino médio de Cascavel, Paraná. **Ciência e Educação**, Bauru – SP, v. 13, n. 3, p. 311-322, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132007000300003>, acesso em 24 jul. 2025.

SCHECHTEL, P. D.; AMESTOY, M.B. Métodos contraceptivos e o livro didático de ciências da natureza: uma análise de obra do Ensino Médio do PNLD 2021. In: Eyng, Ana Maria; Costa, Reginaldo Rodrigues da; Kowalski, Raquel Pasternak Glitz (org). **ANAIS do XVII Congresso Nacional de educação EDUCERE**, p.11566-11576, Curitiba, Paraná, 2025. Disponível em: [https://eventum.pucpr.br/static/anais\\_educere\\_2025.pdf](https://eventum.pucpr.br/static/anais_educere_2025.pdf). Acesso em: 4 fev. 2026.

SOUZA, A. T. A. de. **Educação em sexualidade na percepção de estudantes do ensino médio**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu – FECLI, Iguatu, 2024. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=116422> Acesso em 24 jul. 2025.


ROMANATTO, M. O livro didático: alcances e limites. São Paulo, 2004. Disponível em <http://www.sbempaulista.org.br/cpem/anai/mesas-redondasmr19-mauro.doc> , acesso: em 24 jul. 2025.

XAVIER, M. C. F.; FREIRE, A. S.; MORAES, M. O. A nova (moderna) biologia e a genética nos livros didáticos de biologia no ensino médio. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 12, n. 3, p. 275-289, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/FF3c9nw48sdF9f3hFBHGWD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2025.

ZAMBON, L.; TERRAZZAN, E. Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 237, 20 ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/4DgxPWYqB45jcHPYpnddVLv/?lang=pt>. Acesso em 05 jul. 2025.

ZIMMER, Jaqueline. Reprodução Humana: O que dizem os livros didáticos de Ciências e

Biologia. 2017. 66f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências Biológicas. Biologia. 2017. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/182254?show=full>, acesso em 24 jul. 2025.



**Capítulo 10**  
**MÚSICA, EDUCAÇÃO E GÊNERO EM DEBATE: REFLEXÕES A**  
**PARTIR DO I ENCONTRO DE MÚSICA EDUCAÇÃO E**  
**GÊNERO DA UFPI**

*Sâmia Maria Costa Rodrigues Lima Cantuário*



# MÚSICA, EDUCAÇÃO E GÊNERO EM DEBATE: REFLEXÕES A PARTIR DO I ENCONTRO DE MÚSICA EDUCAÇÃO E GÊNERO DA UFPI

*Sâmia Maria Costa Rodrigues Lima Cantuário*

*Licenciada em Música pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Pós-graduada em Produção e Arranjo Musical. Professora de Música, professorasamiacosta@gmail.com*

## **RESUMO**

Este artigo apresenta reflexões a partir da realização do I Encontro de Música, Educação e Gênero da Universidade Federal do Piauí (EMEG/UFPI), ocorrido em 2025. O trabalho tem como objetivo geral refletir sobre as experiências e debates promovidos durante o evento. O referencial teórico fundamenta-se em autoras que discutem gênero e sexualidade, como Joan Scott (1986) e Judith Butler (2003), além de perspectivas do Sul Global que articulam gênero às categorias de raça/etnia e classe social, como Sueli Carneiro (2020) e Lélia González (2020). Também dialoga com estudos sobre gênero, corpo e sexualidade no contexto universitário desenvolvidos por Laila Rosa e Isabel Nogueira (2015). Destaca-se ainda a contribuição de Lucy Green (2001), cuja obra *Music, Gender, Education* inspirou o nome do evento e oferece uma perspectiva interdisciplinar para a compreensão das relações entre Música, Gênero e Educação. Entre os principais encaminhamentos resultantes do I EMEG/UFPI destacam-se: a elaboração de um relatório final com a sistematização das atividades e debates realizados; a articulação com docentes, profissionais, estudantes e instituições para ampliar os diálogos sobre gênero; a produção de materiais educacionais, como publicações que reúnam as reflexões discutidas no evento; e o incentivo à pesquisa acadêmica sobre a temática, por meio da produção de trabalhos científicos. Desse modo, o encontro se constituiu como um espaço relevante de diálogo interdisciplinar e de fortalecimento das discussões sobre gênero no campo da Música e da Educação.

**Palavras-chave:** Música, Educação, Gênero.

## **ABSTRACT**

This article presents reflections based on the First Meeting on Music, Education and Gender at the Federal University of Piauí (EMEG/UFPI), held in 2025. The general objective of the study is to reflect on the experiences and debates promoted during the event. The theoretical

framework is grounded in authors who discuss gender and sexuality, such as Joan Scott (1986) and Judith Butler (2003), as well as perspectives from the Global South that articulate gender with the categories of race/ethnicity and social class, such as Sueli Carneiro (2020) and Lélia González (2020). It also engages with studies on gender, body, and sexuality in the university context developed by Laila Rosa and Isabel Nogueira (2015). The contribution of Lucy Green (2001) is also highlighted, particularly her work *Music, Gender, Education*, which inspired the name of the event and offers an interdisciplinary perspective for understanding the relationships between Music, Gender, and Education. Among the main outcomes resulting from the First EMEG/UFPI are: the preparation of a final report systematizing the activities and debates carried out; the articulation with faculty members, professionals, students, and institutions to expand dialogues on gender; the production of educational materials, such as publications bringing together the reflections discussed during the event; and the encouragement of academic research on the topic through the development of scientific works. In this way, the meeting became a relevant space for interdisciplinary dialogue and for strengthening discussions on gender in the fields of Music and Education.

**Keywords:** Music, Education, Gender.

## **Introdução**

O debate sobre as relações entre Música, Educação e Gênero tem ganhado crescente relevância nas pesquisas contemporâneas, sobretudo diante da necessidade de problematizar desigualdades historicamente presentes nos espaços de formação, produção e circulação musical. Nesse contexto, iniciativas acadêmicas que promovem espaços de diálogo e reflexão tornam-se fundamentais para ampliar a visibilidade dessas discussões e fomentar a construção de perspectivas mais inclusivas no campo musical e educacional.

Partindo dessa compreensão, este artigo apresenta reflexões decorrentes da realização do I Encontro de Música, Educação e Gênero da Universidade Federal do Piauí (EMEG/UFPI), realizado nos dias 30 de junho, 1º e 2 de julho de 2025. O evento teve como objetivo promover debates acerca das intersecções entre Música, Educação e Gênero, reunindo docentes, estudantes, profissionais da área e a comunidade em geral em torno da socialização de pesquisas, experiências e práticas relacionadas à temática.

Dessa forma, o presente trabalho busca refletir sobre as experiências e discussões promovidas durante o encontro, considerando tanto as atividades desenvolvidas quanto

os principais encaminhamentos resultantes da primeira edição do EMEG/UFPI. A análise também se articula à experiência da autora na coordenação e organização do evento, compreendendo o encontro como um espaço de produção de conhecimento, diálogo interdisciplinar e fortalecimento das discussões sobre gênero no campo da Música e da Educação.

O referencial teórico que sustenta as reflexões apresentadas fundamenta-se em autoras que discutem as categorias de gênero e sexualidade, como Scott (1986) e Butler (2003), cujas contribuições possibilitam compreender o gênero como uma construção histórica, social e cultural. Além disso, dialoga-se com perspectivas do Sul Global que articulam gênero às categorias de raça/etnia e classe social, como Carneiro (2020) e González (2020). No âmbito das discussões sobre gênero, corpo e sexualidade no contexto universitário, são consideradas ainda as contribuições de Rosa e Nogueira (2015). Destaca-se também a obra de Green (2001), que estabelece um importante diálogo interdisciplinar entre Música, Gênero e Educação e cuja publicação inspirou o nome do evento.

### **Gênero no contexto universitário: ampliando espaços de debate nos cursos de Música da UFPI**

Minha aproximação com os estudos de gênero teve início a partir da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC 2023/2024), por meio do projeto *Estudos de gênero e música: uma pesquisa bibliográfica sobre a participação feminina na composição musical instrumental*. Posteriormente, desenvolvi a monografia *Repertório para ensino de violão: uma proposta a partir de métodos, estudos e peças de violonistas compositoras*, pesquisa conduzida a partir de uma perspectiva crítica, feminista e decolonial. O trabalho surgiu como resposta ao recorrente desconhecimento e à exclusão de obras compostas por mulheres no ensino de violão.

Durante o processo de orientação da monografia, evidenciou-se a necessidade de ampliar os debates sobre gênero no âmbito dos cursos de Música. A realidade observada no contexto universitário dialoga com as reflexões de Isabel Nogueira e Laila Rosa (2015), que apontam como a formação acadêmica frequentemente naturaliza desigualdades de gênero. Segundo as autoras, é justamente no processo formativo que a invisibilização das

mulheres tende a se consolidar, contribuindo para a manutenção de assimetrias no campo musical.

Nesse sentido, a criação de espaços de discussão sobre gênero na música mostra-se fundamental para problematizar e desconstruir desigualdades reproduzidas na formação acadêmica. Lucy Green (2001), em seu livro *Música, género y educación*, demonstra como tais desigualdades historicamente contribuíram para a exclusão das mulheres de diferentes práticas musicais, especialmente aquelas associadas à composição, à regência e ao desempenho de determinados instrumentos tradicionalmente vinculados a estereótipos de masculinidade. A autora argumenta que a educação musical precisa reconhecer essas desigualdades e promover práticas pedagógicas mais inclusivas.

No contexto dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música da Universidade Federal do Piauí (UFPI), observa-se que ainda são escassos os espaços dedicados à discussão de gênero. Durante minha trajetória como estudante da licenciatura na instituição, tive contato com apenas duas iniciativas relacionadas ao tema, sendo essas também as únicas atividades das quais foram encontrados registros no site da universidade e no portal do curso de Música.

A primeira atividade foi o evento “Oca Translúcida”, realizado em junho de 2023, que abordou questões de gênero e sexualidade relacionadas à transgeneridade e à travestilidade. A segunda consistiu na palestra “Os desafios da infância e adolescência trans no Brasil: família, educação e saúde”, realizada em março de 2025, dedicada à discussão de aspectos da transgeneridade na infância e na adolescência. Ambas as atividades foram promovidas pelo projeto de extensão Oficina de Criação Artística (OCA), coordenado pela professora Dra. Deborah Oliveira.

Apesar das relevantes contribuições dessas iniciativas para a ampliação do debate sobre gênero no curso, não foram encontradas informações sobre a continuidade dessas ações. Diante desse cenário, identificou-se a necessidade de ampliar e fortalecer os espaços de discussão sobre gênero no âmbito da formação musical.

Nesse contexto, foi idealizada a realização do I Encontro de Música, Educação e Gênero da Universidade Federal do Piauí (EMEG/UFPI), com o objetivo de promover debates interdisciplinares entre a área da Música e outras áreas da Educação que compõem o Centro de Ciências da Educação, unidade à qual estão vinculados os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música da instituição.

## **O I Encontro de Música, Educação e Gênero da UFPI: bases teóricas, organização metodológica e reflexões**

A programação do I Encontro de Música, Educação e Gênero (EMEG/UFPI) foi concebida de modo a contemplar questões centrais dos debates contemporâneos sobre gênero. Partiu-se do entendimento de que essa categoria constitui um instrumento fundamental para a análise histórica das desigualdades sociais, sem desconsiderar, contudo, outras dimensões que a atravessam e a complexificam, tais como sexualidade, raça/etnia e classe social. Dessa forma, buscou-se estruturar uma proposta que dialogasse com abordagens teóricas interseccionais, capazes de problematizar diferentes formas de opressão presentes na sociedade e também nos espaços educacionais e artísticos.

O conceito de gênero mobilizado neste evento fundamenta-se na perspectiva apresentada por Joan Scott (1986), em seu texto clássico *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Para a autora, gênero deve ser compreendido como um elemento constitutivo das relações sociais, formado por símbolos culturalmente construídos e responsável por atribuir significados às relações de poder. Nesse sentido, as hierarquias sociais dependem da naturalização das diferenças entre homens e mulheres, inicialmente estruturadas no âmbito da família e posteriormente ampliadas para outras instâncias da vida social.

O avanço das discussões feministas também trouxe para o centro do debate temas relacionados à sexualidade. No livro *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*, Judith Butler (2003) propõe compreender a sexualidade, assim como o gênero, como uma construção social, histórica e discursiva. Para a autora, a sexualidade constitui um campo atravessado por normas sociais, discursos reguladores e práticas performativas que produzem e delimitam as possibilidades de existência dos sujeitos. Assim, as identidades de gênero e sexualidade não devem ser entendidas como dados naturais, mas como resultados de processos históricos e culturais que estabelecem normas de inteligibilidade e pertencimento.

Para além da sexualidade, os debates feministas contemporâneos incorporam perspectivas críticas oriundas do Sul Global, que enfatizam as articulações entre gênero, raça/etnia e classe social. Nesse contexto, destaca-se a contribuição da intelectual afro-brasileira Sueli Carneiro (2020), que, em seu artigo *Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero*, evidencia como a

violência colonial de gênero direcionada às mulheres negras e indígenas encontra-se na base da formação das identidades nacionais latino-americanas. Ao analisar o papel da mulher negra na cultura brasileira, a autora observa que suas contribuições foram frequentemente reduzidas à erotização de seu corpo, reforçando estereótipos e invisibilizando sua atuação em diferentes campos sociais.

Outra referência fundamental para a compreensão dessas interseções é Lélia González (2020), cuja obra *Por um feminismo afro-latino-americano* amplia o debate ao evidenciar como as relações entre gênero, raça/etnia e classe social estruturaram historicamente a sociedade brasileira. A autora demonstra que essas relações limitaram o acesso das mulheres negras a oportunidades de prestígio social, tanto no campo educacional quanto no mercado de trabalho. González (2020) também amplia sua análise para incluir as mulheres indígenas da América Latina e converge com Carneiro (2020) ao afirmar que a dupla condição racial e sexual dessas mulheres as posiciona na base da pirâmide social de uma região marcada por um capitalismo patriarcal e racista, no qual as diferenças sociais são convertidas em desigualdades estruturais.

Diante dessas perspectivas teóricas, compreende-se que os debates contemporâneos sobre gênero devem estar comprometidos com a pluralidade epistemológica, evitando a legitimação de um cânone teórico único e hegemônico. Conforme argumenta Laila Rosa et al. (2013), é fundamental ampliar os referenciais utilizados nas discussões acadêmicas, incorporando diferentes vozes, experiências e produções intelectuais. Nesse sentido, a organização do I EMEG/UFPI buscou construir uma programação que contemplasse, na medida do possível, essa diversidade de perspectivas.

O evento foi realizado entre os dias 30 de junho e 2 de julho de 2025 e contou com uma programação diversificada, composta por palestras, oficinas, mesas-redondas, roda de conversa e apresentações musicais. Essas atividades foram pensadas com o objetivo de valorizar o protagonismo de mulheres cisgênero e transgênero, tanto da área da Música quanto de outras áreas da Educação, reunindo profissionais e estudantes em um espaço de diálogo e troca de experiências. A defesa do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) também integrou a programação do evento, contribuindo para os debates propostos.

A abertura do encontro ocorreu no dia 30 de junho, às 18h, com a apresentação musical da dupla The Gingers, formada pela violonista e baterista Priscila Casey e pela

cantora Giuliette Miranda, artistas atuantes no cenário do rock na cidade de Teresina. Em seguida, foi realizada uma mesa de abertura com representantes do Centro de Ciências da Educação (CCE), da coordenação dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música e da organização do evento. Esse momento inicial permitiu observar de que maneira o tema das relações de gênero tem sido compreendido e abordado no âmbito institucional, a partir das perspectivas de pessoas que ocupam posições de gestão acadêmica.

Durante essa atividade, ocorreu uma manifestação contrária à autodeclaração de uma das representantes como mulher negra, situação que evidenciou a relevância de trazer para o debate acadêmico as categorias gênero, raça/etnia e classe social. O episódio revelou, ainda, como o desconhecimento acerca das questões raciais no ambiente universitário pode reproduzir diferentes formas de racismo articuladas às desigualdades de gênero.

A crítica elaborada por Sueli Carneiro (2020) contribui para compreender essa problemática, ao afirmar que a identidade da mulher negra não pode ser pensada como uma extensão da identidade feminina universal, uma vez que se constitui a partir de processos históricos específicos. De maneira semelhante, Lélia González (2020) argumenta que a identidade negra não é um dado natural, mas um processo construído historicamente por meio da luta política e da tomada de consciência.

Nesse sentido, o ato de se identificar e se autodeclarar como mulher negra constitui não apenas uma afirmação identitária, mas também um posicionamento político que remete à trajetória histórica de sujeitos e de seus ancestrais. Assim, o I EMEG/UFPI configurou-se como um espaço de enfrentamento de preconceitos e de afirmação de identidades diversas relacionadas a raça/etnia, gênero, sexualidade e classe social.

Ainda no primeiro dia do evento, foi realizada a palestra “Música, Educação e Gênero: entrelaces possíveis na construção de novas perspectivas em educação musical”, proferida pela professora convidada Yanaêh Mota, docente do campus da Universidade Federal do Ceará em Sobral. As discussões promovidas nesse momento contribuíram para evidenciar a importância de abordar as relações de gênero a partir de uma perspectiva interseccional, tanto no campo da Música quanto nas demais áreas da Educação.

As oficinas do evento ocorreram nos dias 1º e 2 de julho, nos horários de 9h e 10h30. A primeira delas, intitulada “Gênero e sexualidade na música orquestral: ênfase na liderança feminina”, foi conduzida pela professora, flautista e maestrina Adeline Stervinou, também vinculada ao campus da Universidade Federal do Ceará em Sobral. A

segunda oficina, “Educação musical, gênero e sexualidade na formação docente: temas para pensar a ética na profissão”, foi ministrada pela professora, pesquisadora e violoncelista Yanaêh Mota.

O público participante das oficinas foi bastante diverso, reunindo estudantes mulheres e homens dos cursos de Música, bem como discentes de outras áreas de formação. Em decorrência de parcerias estabelecidas para a realização do evento, também participaram dessas atividades estudantes da rede pública estadual de ensino. Durante as oficinas, os participantes foram estimulados a refletir sobre as relações entre gênero e sexualidade não apenas no campo da Música ou da Educação Musical, mas também no contexto mais amplo das desigualdades e violências presentes na sociedade.

No que se refere às desigualdades de gênero, por exemplo, discutiram-se os desafios enfrentados por mulheres cisgênero e transgênero, brancas e negras, para ocupar posições de liderança em diferentes espaços sociais. Conforme argumenta Joan Scott (1986), pensar o gênero é fundamental para compreender como as sociedades constroem e legitimam hierarquias, demonstrando que as desigualdades não são naturais, mas resultam de processos históricos e culturais.

Na segunda oficina, evidenciou-se como as questões de gênero e sexualidade estão presentes no cotidiano educacional e muitas vezes são naturalizadas na ausência de referências diversas, que ultrapassem a centralidade de sujeitos masculinos, cisgêneros, brancos e europeus. Nesse contexto, também se discutiu a naturalização de diferentes formas de violência contra minorias, que podem ser analisadas, por exemplo, por meio de letras de músicas que reproduzem discursos machistas ou preconceituosos.

As reflexões propostas nesse momento dialogam com a perspectiva de Judith Butler (2003), que, em interlocução com o pensamento de Michel Foucault, enfatiza a importância de compreender gênero e sexualidade como dimensões atravessadas por relações de poder. Para Foucault, a sexualidade não se limita a ser reprimida ou controlada; ela também é produzida, normatizada e constantemente tematizada por meio de discursos que estabelecem parâmetros de normalidade e anormalidade.

A primeira mesa-redonda do evento ocorreu no dia 1º de julho, às 14h30, com o tema “Representatividade de gênero na música: experiências na performance, na pesquisa, na educação musical e na produção cultural”. Participaram da atividade a professora, flautista e pesquisadora Camila Ropke (UFPI), a professora universitária e produtora cultural Ellem Brito (UFPI/SESC-PI) e a professora, flautista e maestrina

Adeline Stervinou, com mediação da professora e analista de música Joey Rodrigues (SESC-PI).

Na sequência, realizou-se a defesa do meu Trabalho de Conclusão de Curso, que dialogou diretamente com as demandas feministas voltadas à valorização das mulheres na música. A pesquisa apresentou uma proposta de repertório para o ensino de violão a partir de métodos, estudos e peças compostas por violonistas compositoras, contemplando níveis iniciantes, intermediários e avançados.

No segundo dia do evento, também se buscou dar visibilidade ao trabalho de mulheres na música por meio da apresentação da flautista Adeline Stervinou, acompanhada pelo violonista Marcelo Mateus, na formação Duo Girassol.

A segunda mesa-redonda ocorreu no dia 2 de julho, às 14h30, com o tema “Educação e igualdade de gênero no Ensino Superior e na Educação Básica”. A atividade contou com a participação da professora Marta Queiroz (DMTE/UFPI), da área da Pedagogia; da professora Socorro Borges (DEFE/UFPI), da área da Filosofia; e do pedagogo, escritor e doutorando em Educação Wesley Rodrigues (PMT/UFPI). A mediação foi realizada pelo professor e pesquisador Ednardo Monti (UFPI). Esse momento constituiu-se como um espaço significativo de troca de experiências e reflexões sobre as relações entre educação e igualdade de gênero.

Ainda no terceiro dia de evento, às 16h30, foi realizada uma Roda de Conversa com profissionais e estudantes da música sobre o tema “Atuações para a igualdade de gênero”. Participaram da atividade a analista de música Joey Rodrigues (SESC-PI), a trombonista e maestrina Brenda de Cássia (Banda da Prefeitura 16 de Agosto, maestrina da Banda Escola e instrutora de metais do SESC-PI), a cantora e empresária Edelane Carvalho, o drag music Gabriel Costa, a roadie e baixista Priscila Feitosa e a percussionista e professora Carol Dias, com mediação da cantora Alyssa Teixeira.

Essa atividade teve grande relevância ao dar visibilidade às trajetórias de mulheres e de sujeitos plurais que atuam em diferentes espaços da música, muitos dos quais marcados por desafios relacionados às desigualdades de gênero. Entre esses desafios estão, por exemplo, as práticas musicais femininas em instrumentos historicamente masculinizados, como os de sopro, os de percussão e o contrabaixo elétrico, situação que, conforme observa Lucy Green (2001), transgride os limites simbólicos que o patriarcado estabeleceu para mulheres e homens no campo musical.

Além disso, ao compartilhar trajetórias como a de Alyssa Teixeira — primeira aluna trans dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música da UFPI — e a de Gabriel Costa — estudante da licenciatura em Música que desenvolve um trabalho artístico como drag music — a roda de conversa evidenciou como esses percursos são atravessados por desafios e resistências em um contexto social no qual ainda se discute pouco sobre corpo, gênero e sexualidade.

O encerramento do evento ocorreu no dia 2 de julho, às 18h30, com apresentações musicais de duas cantautoras da música regional piauiense: a multi-instrumentista, cantora e compositora Tauana Queiroz e a cantora e compositora Kayla Airan. Conforme discutem Laila Rosa e Isabel Nogueira (2015), a atuação de cantautoras pode ser compreendida como uma prática política que articula composição e performance, produzindo saberes situados e atuando como forma de resistência às lógicas patriarcais presentes no campo musical. Nesse sentido, um dos objetivos do I EMEG/UFPI foi justamente contribuir para transformar a invisibilidade das mulheres no cenário artístico-musical, criando espaços de divulgação e valorização do trabalho dessas artistas.

Em todas as atividades do evento buscou-se promover diálogos marcados pela pluralidade, reunindo profissionais e estudantes com diferentes trajetórias, experiências e campos de atuação. O objetivo foi construir novas perspectivas para as discussões sobre gênero na Música e na Educação, reconhecendo a importância de integrar diferentes saberes e vivências nesse processo.

Entretanto, a construção desse espaço plural não ocorreu sem desafios. Entre as dificuldades encontradas, destaca-se a ausência de apoio por parte de alguns docentes e discentes dos cursos de Música e de outras áreas da Educação vinculadas ao Centro de Ciências da Educação. Apesar da intensa divulgação realizada e do esforço para envolver a comunidade acadêmica, percebeu-se que o tema ainda enfrenta resistências, em grande parte relacionadas a tabus e preconceitos. Ainda há quem considere que as discussões sobre gênero não pertencem ao campo da Música ou das demais áreas da Educação.

Por outro lado, também foi possível estabelecer parcerias significativas com docentes e profissionais da área da Música e de outras áreas do conhecimento, como Pedagogia e Filosofia, além de instituições externas, entre elas o Serviço Social do Comércio (SESC) e escolas da rede pública de ensino. O evento contou ainda com o apoio institucional do Centro de Ciências da Educação e da coordenação dos cursos de

Licenciatura e Bacharelado em Música da UFPI, fatores que contribuíram de maneira decisiva para a realização e consolidação da primeira edição do I EMEG/UFPI.

### **Considerações Finais**

O I Encontro de Música, Educação e Gênero da UFPI configurou-se como uma iniciativa pioneira na Universidade Federal do Piauí ao promover um espaço de diálogo interdisciplinar e interseccional sobre as relações de gênero. Ao reunir docentes, estudantes e profissionais da área da Música e de diferentes campos da Educação, o evento possibilitou a ampliação de debates que ainda são pouco explorados no contexto acadêmico da instituição, contribuindo para problematizar desigualdades historicamente naturalizadas na formação musical e educacional.

A realização do evento evidenciou a importância de construir espaços institucionais voltados à reflexão crítica sobre gênero, sexualidade, raça/etnia e classe social, categorias que se articulam na produção de desigualdades no campo da Música e da Educação. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas — palestras, oficinas, mesas-redondas, roda de conversa e apresentações musicais — favoreceram a circulação de diferentes perspectivas teóricas e experiências profissionais, promovendo trocas significativas entre participantes de distintas trajetórias acadêmicas e artísticas.

Entre os principais encaminhamentos resultantes do evento, destaca-se, em primeiro lugar, a elaboração de um relatório final que sistematize as atividades realizadas, os debates promovidos e as propostas construídas ao longo da programação. Tal documento tem como objetivo registrar a memória do encontro e disponibilizar à comunidade acadêmica e à sociedade em geral os principais resultados alcançados.

Outro encaminhamento relevante refere-se à ampliação das articulações institucionais estabelecidas durante o evento. A partir do diálogo com docentes, profissionais, estudantes e instituições parceiras, pretende-se fortalecer redes de colaboração que possibilitem a continuidade das discussões sobre gênero na Música e na Educação, bem como a divulgação das reflexões produzidas no âmbito do I EMEG/UFPI.

Também se projeta a produção de materiais educacionais decorrentes das discussões realizadas no encontro, entre eles a organização de um livro que reúna textos de docentes, profissionais e estudantes participantes do evento. Essa publicação terá

como objetivo registrar e ampliar o alcance das reflexões construídas coletivamente, contribuindo para a circulação de conhecimentos sobre gênero, música e educação.

Além disso, pretende-se incentivar o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas voltadas a essa temática, estimulando a produção de trabalhos científicos, como artigos e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Nesse processo, destaca-se a importância de oferecer orientação e apoio às/aos estudantes interessadas/os em investigar as relações entre gênero, música e educação, contribuindo para o fortalecimento desse campo de estudos no contexto universitário.

No que diz respeito à minha experiência como organizadora e coordenadora do I EMEG/UFPI, considero que a condução do evento exigiu uma postura de liderança comprometida com a construção de um espaço coletivo de debate e reflexão. Entre os desafios enfrentados, destaca-se a resistência inicial de algumas e alguns docentes e discentes em participar ou contribuir com a realização do encontro, situação que evidencia como as discussões sobre gênero ainda encontram obstáculos no ambiente acadêmico.

Apesar dessas dificuldades, foi possível superar parte desses desafios por meio da construção de parcerias com docentes, estudantes e profissionais sensíveis à temática, tanto na área da Música quanto em outras áreas da Educação, como Pedagogia e Filosofia. Também foram fundamentais as colaborações estabelecidas com instituições externas, entre elas o Serviço Social do Comércio (SESC) e escolas da rede pública de ensino, que contribuíram para ampliar o alcance e a diversidade de participantes do evento.

Cabe destacar que, embora o processo de organização tenha contado com uma liderança definida, a realização do I EMEG/UFPI foi resultado de um esforço coletivo. Essa experiência evidencia a necessidade de fortalecer práticas de mobilização e ativismo acadêmico que contribuam para transformar a universidade em um espaço cada vez mais comprometido com os princípios de inclusão, diversidade e pluralidade.

Por fim, a experiência de organização e participação no evento também teve um impacto significativo na minha trajetória acadêmica, reforçando o interesse em aprofundar os estudos sobre gênero no campo da Música. A realização do I EMEG/UFPI demonstrou que iniciativas dessa natureza podem contribuir de maneira efetiva para ampliar debates, sensibilizar docentes, estudantes e instituições e fomentar a construção de estratégias coletivas voltadas à transformação dos cenários de desigualdade de gênero presentes na Música e na Educação.

## Referências

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo**: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas. Universidade Católica de Pernambuco. 2020. Disponível em:

<https://www.patriciamagno.com.br/wp-content/uploads/2021/04/CARNEIRO-2013-Enegrecer-o-feminismo.pdf>

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Editora Zahar, 2020.

GREEN, Lucy. **Música, género y educación**. Tradução de Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata, S.L., 2001.

ROSA, Laila et al. Epistemologias feministas e a produção de conhecimento recente sobre mulheres e música no Brasil. In: NOGUEIRA, Isabel Porto; FONSECA, Susan Campos. **Estudos de gênero, corpo e música**: abordagens metodológicas. Goiânia: Anppom, 2013.

ROSA, Laila; NOGUEIRA, Isabel. O que nos move, o que nos dobra, o que nos instiga: notas sobre epistemologias feministas, processos criativos, educação e possibilidades transgressoras em música. **Revista Vórtex**, Curitiba, v.3, n.2, 2015, p.25-56

[http://vortex.unespar.edu.br/rosa\\_nogueira\\_v3\\_n2.pdf](http://vortex.unespar.edu.br/rosa_nogueira_v3_n2.pdf)

SCOTT, Joan W. Gender: A Useful Category of Historical Analysis. **The American Historical Review**, vol. 91, no. 5, 1986, pp. 1053–75. JSTOR. Disponível em:

<https://doi.org/10.2307/1864376>



## **AUTORES**



**Alessandra Ramos dos Santos Miranda**

Professora de Língua Portuguesa (SEDUC-AL), Mestra em Letras (PROFLETRAS-UFAL),  
aleletrasufal@otlook.com.

**Ana Carolina Weber Cordeiro Mangini**

Ana Carolina Weber Cordeiro Mangini – Licenciada em Letras – Português-Inglês da  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná – e-mail: nana-weber@hotmail.com

**Ana Paula Santos Teixeira**

Coordenadora Pedagógica (SEDUC-AL), Graduação em Ciências Biológicas (UFAL),  
Especialista em Biodiversidade e Manejo de Unidades de Conservação (UFAL), Advogada  
(OAB/14.131), Graduada em Direito com ênfase em Educação e Meio Ambiente, Direito  
Civil, Direito do Consumidor e Direito Ambiental (UNIT),  
ana.teixeira@professor.educ.al.gov.br

**Carolina Lorena Coelho**

Professora da Rede Municipal de Ensino de Caldas Novas – GO, mestranda em Ensino para  
a Educação Básica do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí,  
carolina.lorena1@estudante.ifgoiano.edu.br. <https://orcid.org/0009-0002-2082-9564>

**Daniel Valério Martins**

Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e  
Contemporaneidade - PPGREC da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB,  
danielvalerio@usal.es, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0777-9750>

**Emilly Anne Ferreira da Costa**

Graduada em Letras Português- Inglês pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
(PUCPR), email: emillyanne.f25@gmail.com

**Ewerton de Sá Kaviski**

Professor na área de Literatura Brasileira, Teoria literária e Ensino de literatura no curso  
de Letras Português-Inglês da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).  
Graduado em Letras Português- Inglês pela Universidade Federal do Paraná (UFPR),  
Mestre e Doutor em Letras pela UFPR, email: ewerton.kaviski@pucpr.br

### **Filipe Wiltgen**

Escritor, Pesquisador, Professor e Engenheiro Eletricista (1994) pela Universidade de Taubaté (UNITAU em Taubaté). Mestre (1998) e Doutor (2003) em Dispositivos e Sistemas Eletrônicos, na área de Fusão Termonuclear Controlada, pelo Instituto de Tecnologia de Aeronáutica (ITA em São José dos Campos). Considerando apenas o tempo mais recente na docência, de 2017 a 2023 como professor no Programa de Mestrado em Engenharia, e Coordenador no Curso Especialização em Energia Solar Fotovoltaica na Universidade de Taubaté. Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Estado de São Paulo (IFSP em Campinas) durante 2022 e 2023, nos cursos de técnico em Eletrônica e graduação em Eng. Elétrica. Professor, Coordenador de Curso e Diretor Substituto na Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC de Pindamonhangaba), desde 2021. Foi professor nas unidades da FATEC de Cruzeiro e Bauru. Professor nos cursos de Projetos Mecânicos, Manutenção Industrial, Processos Metalúrgicos, Processos Mecânicos de Soldagem, Gestão da Produção Industrial e Automação Industrial. Atualmente Editor-Chefe da Revista de Pesquisa Aplicada e Tecnologia (REPATEC) da FATEC de Pindamonhangaba. Currículo Lattes CNPq ([lattes.cnpq.br/9415670242620093](http://lattes.cnpq.br/9415670242620093)). Base de Documentos ResearchGate ([www.researchgate.net/profile/Filipe-Wiltgen](http://www.researchgate.net/profile/Filipe-Wiltgen)). Google Acadêmico ([scholar.google.com.br/citations?user=WQM6aIYAAAAJ&hl=pt-BR&oi=ao](http://scholar.google.com.br/citations?user=WQM6aIYAAAAJ&hl=pt-BR&oi=ao)). Currículo FAPESP ([bv.fapesp.br/pt/pesquisador/45358/luis-filipe-de-faria-pereira-wiltgen-barbosa](http://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/45358/luis-filipe-de-faria-pereira-wiltgen-barbosa)). <https://orcid.org/0000-0002-2364-5157>. E-mails: ProfWiltgen@gmail.com ou Filipe.Wiltgen@fatec.sp.gov.br

### **Micheli Bordoli Amestoy**

Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Professora do Departamento de Biologia Geral e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), e-mail: [mbamestoy@uepg.br](mailto:mbamestoy@uepg.br)

### **Michelle Rodrigues e Rocha**

É, desde 2013, professora de ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Graduação em Química, mestrado e doutorado em Ciências Naturais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf). E-mail: [michelle.rocha@ifes.edu.br](mailto:michelle.rocha@ifes.edu.br)

**Pablo Dias Schechtel**

Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), e-mail: 22009846@uepg.br

**Rah Abreu Amado Jasper Soares**

Escritora e Professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação; Especialista em Gestão Escolar - Centro Universitário Leonardo da Vinci; Mestra em Educação - Universidade da Região de Joinville (Univille), rahparapsico2013@gmail.com

**Rebeca Letícia Colaço Dias**

Graduada em Letras Português- Inglês pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), email: rebecadias.30@gmail.com

**Roselliny Araujo Soares Rocha**

Diretora Adjunta (SEDUC -AL), Graduada em Pedagogia (UFAL), Especialista em Gestão Escolar (UFAL), Especialista em Neuropsicologia e Neuropsicopedagogia (FACUMINAS), roselliny.araujo@gmail.com.br

**Sâmia Maria Costa Rodrigues Lima Cantuário**

Licenciada em Música pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Pós-graduada em Produção e Arranjo Musical. Professora de Música, professorasamiacosta@gmail.com

**Tainah Myrene de Lima Oliveira**

Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado do Maranhão. Licenciada em História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), mestre em Ensino de História pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Araguaína, e doutoranda em Ensino de História pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). E-mail: professoratainah@gmail.com. ID Lattes: 2676882461855891

**Wallas Gomes Zoteli**

Atua, desde 2012, como professor de ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Graduado em Letras Português/Inglês. Coursou mestrado e doutorado em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). E-mail: wallas.zoteli@ifes.edu.br

**Yêda Danniely Quintiliano Almeida**

Professora da Rede Municipal de Ensino de Caldas Novas – GO, mestre em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, yeda13@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-4887-3607>



***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 978-655492169-5

