

IV ENLIC SUL

Encontro das Licenciaturas da Região Sul

IV PIBID SUL | IV Seminário do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

II RP SUL | Seminário do Programa de Residência Pedagógica

II ANFOPE SUL | Seminário da Associação Nacional pela Formação de Professores

**Educação, diversidade,
interculturalidade, inclusão em
educação e inclusão social.**

ORGANIZADORES

Iara Aquino Henn
Luiz Aparecido Alves De Souza
Cristiane Antonia Hauschild Johann
Gizeli Aparecida Ribeiro De Alencar
Josiane Aparecida Gomes Figueiredo

ISBN: 978-65-5222-051-6



ANFOPE



Realização





IV ENLIC SUL

Encontro das Licenciaturas da Região Sul

Educação, diversidade, interculturalidade, inclusão em educação e inclusão social

ORGANIZADORES

Iara Aquino Henn

Luiz Aparecido Alves De Souza

Cristiane Antonia Hauschild Johann

Gizeli Aparecida Ribeiro De Alencar

Josiane Aparecida Gomes Figueiredo



realizeventos
Científicos & Editora



IV ENLIC SUL

Encontro das Licenciaturas da Região Sul

Educação, diversidade, interculturalidade, inclusão em educação e inclusão social

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação, diversidade, interculturalidade, inclusão em educação e inclusão social/ Organizadores, Iara Aquino Henn, Luiz Aparecido Alves de Souza, Cristiane Antônia Hauschild Johann, Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar, Josiane Aparecida Gomes Figueiredo. - Campina Grande: Realize eventos, 2025.

562 p. : il.

ISBN 978-65-5222-051-6 [E-Book].

1. Educação inclusiva. 2. Inclusão social. 3. Educação - diversidade. 4. Interculturalidade. I. Título.

21. ed. CDD 371.9046

Elaborada por Edson Marques Almeida Monteiro - CRB 743 / 15ª Região PB/RN

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

COMITÊ EDITORIAL

Iara Aquino Henn - IFPR
Luiz Aparecido Alves De Souza - IFPR
Cristiane Antonia Hauschild Johann - UNIVATES
Daniele Simões Borges - FURG
Frederico Jorge Saad Guirra - UFMT
Gizeli Aparecida Ribeiro De Alencar - UEM
Jaqueline Rabelo De Lima - UECE/FAEC
Josiane Aparecida Gomes Figueiredo - UNESPAR
Lucia Rottava - UFRGS
Henri Luiz Fuchs - IFRS
Margareth Fadanelli Simionato - UFSC
Regina Helena Munhoz - UDESC
Rochele Rita Andreazza Maciel - UCS
Susana Soares Tozetto - UEPG
Thaiane De Gois Domingues - UFPR
Wanderlea Pereira Damasio Maurici - FMP/SC

APRESENTAÇÃO

Josiane Ap. Gomes Figueiredo¹

Este *e-book*, intitulado “**Educação, Diversidade, Interculturalidade, Inclusão em Educação e Inclusão Social**”, é fruto da seleção de trabalhos completos submetidos ao IV Encontro das Licenciaturas da Região Sul, realizado na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) - Campus Joinville. O evento constituiu-se em um espaço privilegiado de interlocução acadêmica, congregando pesquisadores, formadores, profissionais da educação e discentes empenhados na investigação e na reflexão crítica sobre os processos formativos em contextos socioculturais diversificados.

Os trabalhos aqui reunidos expressam a complexidade das práticas e políticas que atravessam a formação docente frente aos desafios em promover uma educação inclusiva, equitativa e plural, que considere as múltiplas identidades étnico-raciais, culturais, de gênero, linguísticas e sociais dos sujeitos envolvidos no processo educacional. A diversidade temática dos textos evidencia o caráter interdisciplinar e crítico do evento, materializando reflexões e práticas pedagógicas ancoradas em diferentes campos do saber.

A Educação Física é contemplada por meio de análises sobre a formação inicial e continuada de professores, com atenção a metodologias, práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a inclusão, e experiências desenvolvidas. Em diálogo com esse campo, emergem discussões sobre identidade, gênero e sexualidade, cujos trabalhos propõem intervenções pedagógicas voltadas à promoção do respeito, da autoestima e da desconstrução de estigmas sociais, revelando a escola como espaço central de acolhimento e transformação.

¹ Coordenadora de Gestão do PIBID da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, josiane.figueiredo@unespar.edu.br;

Os trabalhos dedicados à literatura e à leitura exploram o potencial formativo da linguagem poética e narrativa, especialmente quando articulada a projetos que mobilizam recursos como a música e a arte, favorecendo o letramento crítico e o reconhecimento de identidades plurais. Complementarmente, a inclusão social aparece como eixo transversal a diversas experiências que propõem estratégias para valorizar a diversidade e combater processos de exclusão, tanto nos ambientes escolares quanto em contextos comunitários mais amplos.

A presença da educação ambiental e alimentar reforça o vínculo entre escola, território e sustentabilidade, por meio de ações que promovem hábitos saudáveis, consciência ecológica e práticas pedagógicas integradas à vida cotidiana. A área das ciências exatas também está representada, especialmente na abordagem do ensino da matemática e da lógica, com destaque para a adaptação de conteúdos a diferentes públicos, como estudantes surdos, e para o desenvolvimento do raciocínio crítico por meio da resolução de problemas.

As questões relativas à história e à cultura afrodescendente e indígena perpassam reflexões sobre identidade cultural e enfrentamento do racismo, pautadas na valorização de saberes historicamente silenciados. A atenção à surdez e à educação de pessoas com deficiência auditiva reforça o compromisso com a inclusão e o respeito às singularidades linguísticas e culturais dos sujeitos. Da mesma forma, os estudos que abordam o Transtorno do Espectro Autista (TEA) problematizam os desafios e possibilidades da educação escolar em relação à neurodiversidade, propondo caminhos pedagógicos sensíveis e contextualizados.

No campo das ciências da natureza, a biologia destaca-se por meio de projetos que articulam formação docente, práticas interdisciplinares e temas vinculados aos corpos, identidades e saúde. A área de química, por sua vez, aparece em experiências didáticas que mobilizam elementos do cotidiano, como oficinas com cerâmica e experimentações acessíveis, reforçando a importância do ensino contextualizado.

Um ponto de destaque é o trabalho que se debruça sobre os impactos da nuclearização das escolas rurais e o consequente esvaziamento das políticas públicas voltadas à educação do campo da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC) entre 2013 e 2023, utilizando geoprocessamento. Ao mapear o fechamento de unidades escolares em áreas rurais e o deslocamento forçado de estudantes para centros urbanos, o texto revela processos de

exclusão que atingem comunidades camponesas e fragilizam o direito à educação no território em que se vive.

Essa multiplicidade de abordagens revela não apenas a complexidade dos desafios enfrentados pela formação de professores no Brasil, mas, também, a potência das práticas formativas que valorizam o território, o diálogo entre saberes e a construção coletiva de conhecimentos.

A produção científica deste volume apresenta metodologias pedagógicas e proposições curriculares que dialogam com as legislações brasileiras, em especial as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que incorporam as histórias e culturas afro-brasileiras e indígena como componentes imprescindíveis do currículo, contribuindo para a desconstrução de discursos hegemônicos e para a valorização dos saberes historicamente marginalizados.

Adicionalmente, destacam-se iniciativas relacionadas à educação inclusiva que garantem o atendimento a estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e outras legislações importantes, como as Leis 12.288/10 (Estatuto da Igualdade Racial), 12.711/12 (Lei de Cotas para ingresso em instituições federais de ensino), 14.723/23 e a Portaria 470/24, que institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ).

Destaca-se, ainda, a relevância dos programas institucionais de formação docente, notadamente o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP), que têm constituído-se em pilares estratégicos para a articulação entre a universidade e as escolas públicas. Tais iniciativas oferecem aos futuros professores a oportunidade única de viver, desde a formação inicial, a realidade concreta da sala de aula, promovendo uma aprendizagem significativa, contextualizada e crítica.

A experiência prática proporcionada pelo PIBID e pelo PRP contribui para a aproximação entre teoria e prática, favorecendo a construção de uma identidade profissional fundamentada no compromisso social, na reflexão constante e na capacidade de atuação transformadora no campo educacional.

Além disso, evidenciam-se as contribuições dos projetos de extensão universitária e das práticas de educação não formal, que ampliam o escopo da formação acadêmica ao construir espaços dialógicos e democráticos para o desenvolvimento dos letramentos críticos. Destacam-se iniciativas que utilizam materiais produzidos por autores e autoras pertencentes a grupos étnicos

e sociais historicamente sub-representados, como povos negros, indígenas e a comunidade LGBTQIAPN+, fortalecendo o protagonismo dos estudantes e a construção de sujeitos críticos, conscientes da importância da interculturalidade e da justiça social.

Outra dimensão relevante abordada nos trabalhos contemplados é a inclusão educacional de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), com foco em práticas pedagógicas fundamentadas que operacionalizam a inclusão efetiva no ambiente escolar.

As discussões sobre Educação Sexual Emancipatória Inclusiva (ESEI) no ensino de LIBRAS e o atendimento a estudantes surdos ou com TEA exemplificam a necessidade de formação continuada e interdisciplinar dos professores e dos profissionais de apoio, reforçando o papel da escola como espaço de acolhimento, respeito e promoção da diversidade em todas as suas expressões.

A partir de alguns trabalhos, podemos destacar a autora Conceição Evaristo, cuja obra *Olhos D'água* foi trabalhada em sala de aula para motivar a leitura e discutir questões relacionadas à identidade e à cultura afro-brasileira. Outros autores mencionados incluem Lygia Bojunga, autora de *A Bolsa Amarela*; R.J. Palacio, autor de *Extraordinário*; Carolina Maria de Jesus, autora de *Quarto de Despejo*; e Mia Couto, autor do conto *O Menino que Fazia Versos*, todos selecionados por abordarem temas como identidade, preconceito, exclusão e superação. Esses autores e suas obras são importantes para ampliar o repertório de conhecimento dos estudantes e promover discussões sobre diversidade, cidadania e valorização cultural.

Entre muitos dos referenciais teóricos que fundamentam os trabalhos apresentados, destaca-se, como eixo central, a pedagogia crítica e a educação inclusiva, reforçando o compromisso com a justiça social e a transformação das práticas educativas. Bell hooks, em diálogo com Paulo Freire, propõe uma educação como espaço de resistência e emancipação, na qual o ensino é concebido como um ato político que promove o afeto, a inclusão e o desenvolvimento da consciência crítica. Essa perspectiva é ampliada pelas contribuições de Henry Giroux e Michael Apple, que enxergam a escola como um terreno de luta contra opressões estruturais, destacando a importância de práticas pedagógicas que enfrentem as desigualdades sociais.

Além disso, as ideias de Lev Vygotsky sobre imaginação e criação na infância oferecem subsídios para práticas inclusivas que valorizam as potencialidades de todos os estudantes, fortalecendo a relevância do lúdico na aprendizagem, conforme também indicado pela obra organizada por Tizuko Morchida Kishimoto. A abordagem da educação crítica baseada nos princípios de Freire enfatiza o diálogo, a participação ativa e a problematização da realidade social, configurando-se como essencial para a construção de ambientes educacionais democráticos e acolhedores.

A incorporação de documentos oficiais evidencia a interface entre teoria e política pública, assegurando que a formação docente esteja pautada em princípios de inclusão, diversidade e justiça social. Os trabalhos aqui apresentados contribuem, portanto, para o aprofundamento das reflexões em torno da formação docente como um processo contínuo e multifacetado, que perpassa tanto as dimensões teórico-conceituais quanto as práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social.

O debate acerca dos corpos, gêneros e sexualidades, bem como o reconhecimento das subjetividades múltiplas, está colocado como eixo central de alguns trabalhos, que buscam não somente a transmissão de conteúdos, mas a formação integral do sujeito cidadão, capaz de atuar com senso crítico e ético na realidade contemporânea.

Este conjunto de trabalhos reflete o compromisso em promover uma educação que reconheça, valorize e celebre a diversidade humana, buscando desconstruir desigualdades e promover a equidade na formação de professores e no ambiente escolar. Convidamos leitores, educadores, gestores e pesquisadores a dialogar com essas experiências e saberes, fortalecendo redes colaborativas que ampliem o alcance de uma educação inclusiva, intercultural e transformadora.

Manifestamos nossos agradecimentos às autoras e aos autores que, com empenho, contribuíram para este acervo de conhecimento, e à organização do IV Encontro das Licenciaturas da Região Sul, pela promoção desse espaço fundamental para o avanço das discussões e práticas na formação docente.

SUMÁRIO

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.001

PROJETO DE EXTENSÃO – LIBRAS PARA CRIANÇAS SURDAS.....20

Laura Bastos Karini

Hamunatra Jaqueline Luz Soares

Maria Clara Morantt

Débora Casali

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.002

**VAI TER JOGO HOJE? RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DO PROJETO
DE EXTENSÃO “VEM PRA CÁ” 30**

Amália Rempel Fontana

Maristela Juchum

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.003

**PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO
ENSINO MÉDIO SOBRE DIREITO À EDUCAÇÃO 40**

Rene Miguel da Silva

Everton Bedin

Aline Lubyi

Helena da Rosa Galeski

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.004

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA PESSOAS SURDAS.....51

Camila Cardoso Fernandes Aprigio

Silvana Aguiar dos Santos

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.005

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A INCLUSÃO: A
REALIDADE DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA
MESORREGIÃO SUDESTE DO PARANÁ.....66**

Rosane Martins

Claudia Maria Petchak

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.006

**UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A INCLUSÃO
NO UNIVERSO DOS JOGOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS.....78**

Keila Aparecida de Almeida

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.006

**“JAPONÊS DE MERDA QUE NÃO CANTA NO KARAOKÊ”:
REFLEXÕES SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA.....94**

Daniella Thiemy Sada da Silva

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.008

**OUTRAS PRÁTICAS POSSÍVEIS DE ENSINO SOBRE OS CORPOS
NOS PROGRAMAS PIBID E PRP.....108**

Eduardo Santos de Araujo

Willian Mirapalheta Molina

Lavínia Schwantes

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.009

**CONSTRUINDO IDENTIDADES: LITERATURA, CORPO E
DIVERSIDADE NA ESCOLA.....118**

Lauro Eduardo do Couto

Garine Andréa Keller

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.010

ADAPTAÇÃO DE PROBLEMAS OLÍMPICOS PARA SURDOS.....134

Euarda Ferreira Zanatta

Fabiana Schmitt Corrêa

Louise Reips

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.011

**PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ALIMENTAR EM
CRIANÇAS ATRAVÉS DO PLANTIO E CONSUMO CONSCIENTE 147**

Geovana Fontoura

Janine Bochi do Amaral

Lara Margarida da Silveira Acosta

Eliziane Silva D'Ávila

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.013

**O MAPEAMENTO DO PROCESSO DE NUCLEARIZAÇÃO DO
ATENDIMENTO ESCOLAR NOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO
DA ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DE SANTA
CATARINA – AMOSC. 159**

Luana Lise

DOI:10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.014

**CIÊNCIAS E FILOSOFIA: CONSTRUINDO PONTES
INTERDISCIPLINARES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL....171**

João Vítor de Oliveira Barbosa

Marcia Costa Rodrigues Martins

Russel Teresinha Dutra da Rosa

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.016

O ENSINO DA CULTURA AFRO: AVANÇOS E DESAFIOS.....184

Nathan Soares

Rafaela Molina Salles da Silva

Rosana de Fatima Rodrigues Ferreira

Marta Iris Camargo Messias da Silveira

Allison Pintos Sabedra

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.016

O ENSINO DA CULTURA AFRO: AVANÇOS E DESAFIOS.....193

Nathan Soares

Rafaela Molina Salles da Silva

Rosana de Fatima Rodrigues Ferreira

Marta Iris Camargo Messias da Silveira

Allison Pintos Sabedra

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.017

**POTENCIALIZANDO A EJA: AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA UMA
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....202**

Allison Pintos Sabedra

Luis Mikael dos Santos Santander

Julia da Rosa Pires

Eduarda da Silva Quevedo

Marta Iris Camargo Messias da Silveira

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.018

**TABELA PERIÓDICA PARA SURDOS: UM LEVANTAMENTO
BIBLIOGRÁFICO.....211**

Micaela Silveira da Silva

Fabíola Sucupira Ferreira Sell

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.019

**EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA INTENCIONAL PARA
SUJEITOS SURDOS E OS MATERIAIS EM LIBRAS.....223**

Fabrício Cordeiro

Fabíola Sucupira Ferreira Sell

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.020

ENTREVISTA E INTERVENÇÃO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE.....238

Luiz Gustavo da Silva Maria

Mateus Moraes Bayer

Eliziane da Silva D'Ávila

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.021

**A IMPORTÂNCIA DO PIBID NA APROXIMAÇÃO ENTRE
A UNIVERSIDADE E COLÉGIOS DA REDE PÚBLICA E SUA
POTENCIALIDADE DE RESGATE DE SONHOS 251**

Kaique Henrique Peixoto

Yanina Micaela Sammarco

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.022

**RELATO DE EXPERIÊNCIA: A IMPORTÂNCIA DE EVENTOS
ESPORTIVOS PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA E SOCIAL 266**

Pedro Henrique Porto

Eduarda da Silva Quevedo

Ana Carolina Wagner

Flávio R. Samurio Cardoso Junior

Allison Pintos Sabedra

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.023

**OLHOS D'ÁGUA NA SALA DE AULA: LITERATURA AFRO-
BRASILEIRA E FORMAÇÃO CRÍTICA NO PIBID 279**

Stephanie Rodrigues da Mota Vieira

Luciana Ferreira Leal

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.024

**A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE MUSICAL NO CURRÍCULO
ESCOLAR 291**

Eva Silveira de Lima

Roberta Ravaglio Gagno

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.025

**BEIJO, EDUCAÇÃO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ENTRE
REGRAS, AFETOS E INTERDIÇÕES 299**

Artur Bernardo da Rocha Batista

Jorge Felipe Fonseca Moreira

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.026

EDUCAÇÃO COMO ATO DE ESPERANÇA: REFLEXÕES PIBIDIANAS

A PARTIR DE BELL HOOKS 318

Alessandra dos Santos Toledo

Evelyn Carvalho Recoba

Maria Luiza Henriques Silveira

Diego de Matos Noronha

Mauren Lúcia Braga de Araújo

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.027

**CONSCIÊNCIA NEGRA NA ESCOLA: CELEBRANDO A HISTÓRIA,
CONSTRUINDO FUTUROS**

.....330

Taiane Cunha da Silva

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.028

**INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS
COM ALUNOS COM TEA EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO
FUNDAMENTAL NA SERRA GAÚCHA**

.....344

Samile Franceschini Scomazzon

Elenice Pereira Leite

Fernanda de Barcellos Favero

Henri Luiz Fuchs

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.029

OFICINA DE ESCRITA: LETRAMENTOS EM REDAÇÃO

.....356

Camila dos Santos Padilha

Gabriela Oliveira de Castro

Veronice Camargo da Silva

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.030

**DA PERIFERIA À UNIVERSIDADE: A EDUCAÇÃO LIBERTADORA
COMO INSPIRAÇÃO PARA O SER MAIS**

.....368

Francisco de Araújo Flores

Mauren Lúcia Braga de Araújo

Allison Pintos Sabedra³

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.031

**DESAFIOS E POTENCIALIDADES DO PROGRAMA AUTONOMIA
E RENDA: EDUCAÇÃO TÉCNICA E INCLUSÃO SOCIAL NO**

CONTEXTO DE ARAUCÁRIA 377

Alisson Bertão Machado

Ana Lucia Berno Bonassina

Celia do Socorro Pietrobelli de Lima

Elisson Mildenberg

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.032

ENTENDENDO GÊNERO E SEXUALIDADE: UM DIÁLOGO ABERTO 388

Andriele Maier Gaspar

Welison Lima Proença

Eliziane da Silva Dávila

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.033

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: NO CHÃO DA
ESCOLA É QUE NASCEM OS(AS) PROFESSORES(AS) 401**

Euclides Valdez Fernandes

Geremias Marques

João Henrique Mendes Soares

Mauren Lúcia Braga de Araujo

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.034

**QUAIS HISTÓRIAS A CIDADE DE PORTO ALEGRE/RS NOS
CONTA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA (RE) PENSAR A
HISTÓRIA DA NOSSA CIDADE 410**

Hélen Fagundes da Silva

Vitoria Angela Paim

Roselane Zordan Costella

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.035

**PRETAGOGIA EM DANÇA: RELATOS ACERCA DE UMA
EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO 420**

Vitória Camargo Bilharva
Josiane Gisela Franken Corrêa

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.036

**OFICINA DE CERÂMICA COMO ALTERNATIVA PARA O ENSINO
DE QUÍMICA: VALORIZANDO A HISTÓRIA CATARINENSE 430**

Delys Mayla Melo Nunes
Bernardo Pacheco Nunes Pires
Anelise Maria Regiani

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.037

**O TRABALHO DO PIBID EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA
INDÍGENA DE EDUCAÇÃO BÁSICA TEKÓÁ MARANGATU,
IMARUÍ – SANTA CATARINA 442**

Andreia Bolantim Mariano
Roberto Antônio Finatto
Carolina Orquiza Cherfem

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.038

**DIVERSIDADE E INTERCULTURALIDADE NA BIBLIOTECA:
EXPERIÊNCIAS DE UM ESTÁGIO EM ESPAÇO NÃO FORMAL 454**

Gabriella Rodrigues de Lima Souza
Simara Regiane Pereira Oechsler
Simone Riske-Koch
Katilene Wilms Labes

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.039

UM OLHAR PARA O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL 468

Fabiola Juliana Litivitiski
Kelly Andressa Kohler
Thaiane de Góis Domingues

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.040

**ENSINO E CULTURAS DO VALE DO TAQUARI: PROJETO
INTERDISCIPLINAR.....**

483

Rian Eduardo Diedrich

Sérgio Nunes Lopes

Neli Teresinha Galarce Machado

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.041

**RELATO DE EXPERIÊNCIA: INCLUSÃO E ACOMPANHAMENTO DE
ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA
REDE MUNICIPAL DE CURITIBA.....**

494

Ariany Pinheiro do Rosário dos Santos

Ana Cristina Pereira Mota

Elisângela Karine Martins

Jocilene Gordiano Lima Tomaz Pereira

Hilda Maria Zanetti Heller

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.042

**PIBID E PRP: TRANSFORMANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA E A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....**

507

Alexandre Gomes Porciuncula

Euclides Valdez Fernandes

Geremias Marques

Mauren Lúcia Braga de Araujo

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.043

**JOGOS MATEMÁTICOS E PENSAMENTO COMPUTACIONAL:
UMA EXPERIÊNCIA LÚDICA COM ESTUDANTES DE AH/SD.....**

521

Matheus Diogenes da Rocha

Mayara Gabrielly da Silva

Bárbara Caroline Zanetti Borkowski

Fernanda Queiroz da Silva Oliveira

Luciana Schreiner de Oliveira

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.044

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA
HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA APROXIMAÇÃO DIDÁTICO-
METODOLÓGICA.....534**

André Henrique Boazjewski Pereira

Desiré Luciane Dominschek

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.045

**INCLUSÃO OU INTEGRAÇÃO?: A EXPERIÊNCIA DE UMA PESSOA
CEGA E UMA PESSOA VIDENTE EM SALA DE AULA 549**

Fernando Jacinto Martins Neto

Lilian Vaz Quevedo

Cristiane Lima Terra Fernandes

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.001

PROJETO DE EXTENSÃO – LIBRAS PARA CRIANÇAS SURDAS

Laura Bastos Karini¹
Hamunatra Jaqueline Luz Soares²
Maria Clara Morant³
Débora Casali⁴

RESUMO

Frequentemente, bebês e crianças surdas apropriam-se da Língua Brasileira de Sinais de forma tardia, devido à falta de *input* linguístico, fenômeno da aquisição da língua a partir da interação com outros usuários. Devido às barreiras de comunicação causadas pelo desconhecimento da Libras, a maioria das famílias ouvintes fica impossibilitada de propiciar aos seus filhos um ambiente favorável ao desenvolvimento linguístico da criança surda. Diante desse cenário, o Instituto Federal de Santa Catarina, no Campus Palhoça Bilíngue, por seu trabalho na área do bilinguismo Português-Libras, presta atendimentos de assistência linguística à comunidade. O presente projeto de extensão “Libras para crianças surdas” atende, no momento, quatro crianças surdas com idades entre quatro e nove anos. Os atendimentos pedagógicos do projeto têm como objetivo promover o aprendizado da Libras em bebês e crianças surdas, oferecendo momentos para que essas crianças convivam e apropriem-se de sua língua materna e aproximem-se de suas famílias, que buscam uma

1 Graduanda do Curso de Pedagogia Bilíngue do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC, laura.bg@aluno.ifsc.edu.br;

2 Graduanda do Curso de Pedagogia Bilíngue do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC, hamunatra.s@aluno.ifsc.edu.br;

3 Graduanda do Curso de Pedagogia Bilíngue do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC, maria.cmg@aluno.ifsc.edu.br;

4 Mestre em Saúde e Gestão do Trabalho pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI. Docente do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC, debora.casali@ifsc.edu.br;

possibilidade de comunicação com os filhos. Os responsáveis das famílias das crianças têm a oportunidade de aprender a Libras durante os atendimentos da criança. Sob a orientação de uma professora do curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue (Libras-Português), recebem instruções sobre como utilizar a língua no cotidiano. Os atendimentos pedagógicos bilíngues são desenvolvidos no Laboratório de Pedagogia Bilíngue (LAPEBI) do IFSC-Campus Palhoça e são conduzidos por discentes do curso. Após um ano e seis meses de execução, o projeto apresentou impactos positivos nos participantes e os dados coletados estão em processo de análise. Observa-se um progresso satisfatório na aquisição da Libras, conforme as etapas descritas por Quadros (1997).

Palavras-chave: Bilinguismo, Aquisição de Linguagem, Pedagogia Bilíngue.

INTRODUÇÃO

A aquisição de linguagem é um processo essencial no desenvolvimento humano, permitindo a comunicação, a expressão de ideias e a construção de relações sociais. No caso das pessoas surdas, são enfrentadas diversas barreiras comunicativas durante todo percurso social de suas vidas. Segundo Behares (1996), 95% dos surdos nascem em famílias de ouvintes. Existe a percepção social da surdez enquanto patologia, em que as famílias ouvintes buscam a cura de forma incansável, expondo seus filhos a aparelhos auditivos e tratamentos fonoaudiológicos, pela perspectiva de que o sujeito surdo possui uma deficiência. Partimos da concepção de que surdo não é apenas uma pessoa que não ouve, como cita Skliar (1998): “o surdo tem diferença e, não, deficiência”. A forma de comunicação das pessoas surdas é visuo-espacial, logo, é de suma importância que a Libras seja reconhecida com sua devida complexidade, pois constitui-se enquanto uma língua que contempla os critérios visuais, gramaticais, fonéticos e fonológicos. A comunidade surda deve ser valorizada pelo seu contexto sócio-histórico marcado por lutas, resistência e movimentos políticos legislativos.

A partir disso, entende-se que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua materna das pessoas surdas, sendo constituída como sua L1 (Língua Primeira), e o Português escrito sua L2 (Língua Segunda). Analisando o panorama de que a maioria das crianças surdas nascem em famílias ouvintes com o desconhecimento da Libras, essas crianças têm o primeiro contato com sua língua apenas no ambiente escolar, onde são obrigadas por lei a serem matriculadas aos quatro anos. São inúmeros os prejuízos e atrasos de desenvolvimento que uma criança possuirá sendo privada de comunicação e de conhecimento de mundo. A falta de *input* linguístico, que se constitui no contato com usuários da língua de forma natural, dificulta o progresso da L1 nas crianças surdas. Segundo Quadros (1997), as línguas de sinais possuem, como as línguas orais, um período crítico de aquisição. Ou seja, um período que se configura como mais adequado para a aquisição da primeira língua. A Libras, idealmente, deveria ser aprendida em um contexto natural, possibilitando que o Português escrito seja aprendido em um contexto formal. Dentro da realidade brasileira, o contato com a Libras para as crianças e adolescentes surdos dá-se de forma tardia e formal, pois a maioria das famílias opta pelo atendimento fonoaudiológico e pela tentativa de oralização desde a primeira infância.

Diante da consciência desse cenário, o Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Palhoça Bilíngue - criou, no ano de 2023, o projeto de extensão “Libras para crianças surdas”, protagonizado por uma docente do curso de Pedagogia Bilíngue, como uma iniciativa de proporcionar esse contato com a Libras durante a infância. O referido projeto busca proporcionar a essas crianças o contato natural com a Língua Brasileira de Sinais, intermediado por atendimentos pedagógicos bilíngues que são realizados por discentes do curso, nos quais utilizam recursos lúdicos e ocasionais. Dentro da conjuntura organizacional dos planejamentos, existe uma grande valorização pela proposta lúdica, pois, como cita ALVES (2004), é “brincando que se aprende”. O uso da ocasionalidade durante o atendimento pedagógico bilíngue é essencial, visto que a criança não domina sua própria língua, sendo preciso adequar o atendimento de acordo com a disponibilidade e a flexibilidade que ela apresenta durante o percurso. Saber usar da ocasionalidade de forma positiva proporciona aos discentes e às crianças o cenário de uso da língua para além de um contexto formal, podendo aproveitar a oportunidade adversa para o planejamento do ensino de sinais.

Além disso, os responsáveis pelas crianças têm a oportunidade de aprender a Libras durante a realização desses atendimentos em um ambiente externo ao Laboratório de Pedagogia Bilíngue (LAPEBI), para utilização da língua no seu cotidiano, proporcionando à criança que está tendo a intervenção pedagógica em um ambiente educacional o contato com a língua de sinais no contexto familiar. Os atendimentos pedagógicos acontecem toda terça-feira, sendo três atendimentos ao dia com crianças que intercalam entre si suas presenças no laboratório. Atualmente, são atendidas quatro crianças com idade entre quatro e nove anos.

METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender o processo de aquisição da Libras como L1, proporcionando um ambiente favorável para o desenvolvimento individual e social da língua materna. A pesquisa adotou um modelo de estudo de caso, realizado pelas discentes do curso de Pedagogia Bilíngue Libras-Português, com a orientação de uma docente do curso. A coleta de dados foi realizada durante os atendimentos pedagógicos das crianças participantes do projeto durante o segundo semestre de 2023 e o ano de 2024, individualmente, por meio de intervenções linguísticas e análise

dos relatórios produzidos de cada atendimento. Neste artigo, serão utilizadas as iniciais dos nomes de todas as crianças participantes, a fim de preservar suas identidades, permitindo a análise e discussão dos dados coletados sem expor informações pessoais.

São atendidas quatro crianças, A. C. (4 anos) e A. S. (9 anos), ambos com surdez bilateral, G. K. (6 anos), que possui surdez unilateral e Y. D. (7 anos), que possui perda auditiva. Os planejamentos dos atendimentos são feitos de forma específica e individual, considerando o período linguístico em que se encontra cada criança. Assim, proporcionando, a cada uma, atividades condizentes com suas necessidades e conhecimentos prévios da língua. Em um local externo, durante os atendimentos realizados no Laboratório de Pedagogia Bilíngue (LAPEBI), com duração de uma hora e trinta minutos, são ofertadas aos responsáveis dos participantes aulas de Libras ministradas pela docente orientadora do projeto, com a intenção de proporcionar às crianças atendidas o acesso a Libras no âmbito familiar, de forma informal. Como argumenta Quadros (1997), a aquisição da língua de sinais dá-se de forma natural, como as línguas orais, quando a criança está exposta a ela no seu cotidiano. Filhos de pais surdos utilizam a língua de sinais não só para a comunicação com os pais, mas também para comunicação com seus amigos, familiares, entre outros, enquanto os pais ouvintes utilizarão da Libras apenas para a comunicação com a criança, dessa forma, não expondo a criança à sua língua primeira informalmente. Dentro desse cenário, que se encontra em um local distante considerando a realidade brasileira em que a maioria dos responsáveis pelas crianças surdas optam pelo atendimento fonoaudiólogo, ainda assim, a criança surda terá um desenvolvimento deficiente da língua, pois teria acesso limitado ao processo de familiarização da L1.

Para as crianças, o atendimento é realizado com base no planejamento elaborado anteriormente, disponibilizando uma diversidade de atividades e materiais, para que a criança tenha seu *input* linguístico da forma mais natural possível, considerando que são realizados em um ambiente formal. Contudo, é de responsabilidade das discentes que conduzem as atividades pedagógicas respeitar a ocasionalidade e a singularidade da criança, utilizando, a seu favor, a situação distinta do planejamento para o ensino de sinais adequados ao novo cenário.

A partir do andamento do atendimento, no mesmo documento em que foi escrito o planejamento, é produzido o relatório especificando os acontecimentos, a receptividade da criança às atividades propostas e os sinais produzidos naquele

dia. Com base nisso, são realizadas reuniões entre as discentes e a docente orientadora para análise do período aquisitivo de linguagem em que cada criança encontra-se, para que as discentes sejam capazes de realizar propostas condizentes com o conhecimento que a criança apresenta. Leva-se em consideração se a criança atendida é exposta à língua em outros ambientes, formais e informais, pois o desenvolvimento dá-se de forma diferente para as crianças que não o são, exigindo uma atenção diferenciada a cada situação.

REFERENCIAL TEÓRICO

O projeto de extensão “Libras para Crianças Surdas” tem como objetivo ensinar a Libras para bebês e/ou crianças surdas, proporcionando momentos de convivência com a língua de sinais. De acordo com o livro *Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior* (vol. 1), “o ambiente linguístico rico em Libras, portanto, é um fator importante para que bebês e crianças surdas tenham a oportunidade de adquirir a Libras, desenvolver-se da melhor forma possível, construir sua identidade surda e ter acesso à cultura surda” (Stumpf; Linhares, 2021, p. 36).

Em sintonia, Quadros e Cruz (2011) desenvolveram estudos sobre a aquisição da linguagem, concluindo que, quanto mais cedo a criança adquire a língua de sinais, mais são os benefícios no seu desenvolvimento: crianças com aquisição precoce apresentaram vocabulário mais estável e consistente, mais classificadores e têm mais chances de utilizar os referentes no discurso adequadamente. Ainda segundo as autoras, a avaliação diagnóstica da linguagem das crianças é muito importante para que ações pedagógicas possam ser planejadas de maneira adequada e coerente. A avaliação pode ser da compreensão da criança e da sua produção/expressão. Tal diagnóstico pode ser realizado por uma avaliação formal, que utiliza a aplicação de instrumentos padronizados, como formulários, ou pela avaliação informal, ou seja, por meio da observação do comportamento linguístico da criança durante as interações. Tudo referente à língua pode ser observado, os níveis fonológico, semântico, morfológico, sintático/discursivo, o uso de classificadores, o tipo de narrativa, a organização e a quantidade dos fatos narrados, a compreensão de metáforas, prosódia, entre outros.

A interação linguística precisa ocorrer de maneira contextualizada e adequada à idade da criança. Nogueira e Bissoli (2017, p. 97), a partir de uma perspectiva histórico-cultural, defendem que “a fala [...] é um processo interno que tem origem externa, nas relações humanas. À medida que se comunica com as pessoas, a criança aprende a usar as palavras produzidas historicamente e coletivamente, de forma cada vez mais individualizada”. Nesse sentido, a criança, independentemente da idade, precisa ser considerada um sujeito participante da interação, mesmo que suas respostas sejam por meio de expressões faciais e corporais. A exploração dos objetos é importante desde que mediada linguisticamente por alguém mais experiente.

A fim de oferecer um ambiente propício para o desenvolvimento linguístico da criança, é utilizado, como referencial teórico para o planejamento das propostas pedagógicas e acompanhamento do período linguístico de cada participante, a teoria de Quadros (1997), que discorre sobre o processo de aquisição de linguagem ser separado em fases. Segundo a autora, a primeira fase chama-se “período pré linguístico”, a qual se caracteriza pelo reconhecimento do balbúcio manual. Em sequência, o “estágio de um sinal”, em que a criança utiliza um único sinal com a intenção de comunicar uma frase inteira, por exemplo, usa o sinal de “água” para expressar “eu quero água”. Posteriormente, no “estágio das primeiras combinações”, a criança começa a utilizar frases com mais de um elemento (sinal) e, em seguida, parte para o “estágio de múltiplas combinações”, também chamado de explosão de vocabulário, fase em que a criança apresenta facilidade na construção de discurso.

Diante da relevância das análises teóricas, destaca-se que a aquisição da Libras apresenta-se com maior ênfase nas crianças surdas que são expostas a uma ampla variedade de ambientes com pessoas sinalizantes, o que contribui positivamente para a construção de suas identidades.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando-se a teoria de Quadros (1997), atualmente, A. C. encontra-se na fase de múltiplas combinações. Participa do projeto Libras para Crianças Surdas desde o segundo semestre de 2023, quando estava no período pré linguístico, apresentando apenas a produção de sinais caseiros (sinais que não são reconhecidos como parte da Libras - são criados a partir de gestos, geralmente

em ambiente familiar) e inquietude durante os atendimentos, principalmente ocasionada pela barreira da comunicação. Evoluiu a partir da flexibilidade das discentes nos planejamentos, considerando os seus interesses individuais por brincadeiras, esportes e/ou atividades, para que, gradualmente, fosse realizada a transição entre o enfoque apenas nos interesses para atividades pedagógicas diversas, considerando datas comemorativas, aniversário, propostas pedagógicas em relação ao alfabeto, números, entre outros.

G. K. começou no projeto no primeiro semestre de 2024, quando estava na fase de um sinal. No momento, encontra-se na fase de múltiplas combinações. O processo de Y. D. acontece de forma diferente dos demais participantes, como o processo de G. K., pois as duas crianças possuem a língua portuguesa como língua primeira, e estão em processo de aquisição da Libras como língua segunda. Por não serem surdas bilaterais, existe um contato considerável com a língua portuguesa em prioridade, pois os responsáveis de G. K. são ouvintes e a criança frequenta escola regular. No início dos atendimentos, G. K. apresentava dispersão e falta de interesse pelas atividades propostas. Com o decorrer do ano, criou laços com as discentes instrutoras do projeto, o que facilitou a sua participação.

Y. D. iniciou no projeto no segundo semestre de 2024, apresentando-se na fase de primeiras combinações, já possuindo um conhecimento prévio da língua por ter estudado em uma escola bilíngue. Participa ativamente das atividades propostas, mas tem dificuldades com a língua que se relacionam às dificuldades que possui na língua portuguesa.

A. S. também entrou no projeto no segundo semestre de 2024, sendo exposto à língua de forma tardia, já que tem nove anos e está tendo seu primeiro contato com a Libras. Ele iniciou os atendimentos na fase de um sinal, e nela se mantém.

Três das quatro crianças atendidas possuem algum tipo de transtorno do neurodesenvolvimento, necessitando de uma abordagem que considere as limitações neurológicas de cada um.

O projeto está em andamento, consequentemente os resultados estão em processo de desenvolvimento e de análise pelas discentes e pela docente orientadora. O projeto encontra-se aberto para a comunidade, podendo, a qualquer momento, alterar-se o número de crianças participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões apresentadas anteriormente, pode-se concluir que o processo de aquisição de linguagem de crianças surdas dá-se majoritariamente de forma tardia, pela falta de *input* linguístico. Cerca de 95% das crianças surdas nascem em famílias de pais ouvintes não sinalizantes, que são influenciados pela visão patológica da surdez, ocasionando a exposição da criança a tratamentos fonoaudiológicos, sendo oportunizado o contato com a língua de sinais posteriormente, apenas no ambiente escolar.

Analisando os estudos na área do bilinguismo, entende-se que a Língua Brasileira de Sinais ocupa o local de primeira língua das pessoas surdas no Brasil, enquanto o Português escrito, o da segunda. O Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Palhoça Bilíngue, com o protagonismo de uma docente do curso de Pedagogia Bilíngue (Libras-Português) e as discentes bolsistas, proporciona atendimentos pedagógicos bilíngues para as crianças surdas da comunidade da Grande Florianópolis, no projeto de extensão “Libras para Crianças Surdas”.

A relevância do tema vai além do campo acadêmico, pois os resultados dos atendimentos pedagógicos bilíngues afetam diretamente o desenvolvimento linguístico e social das crianças surdas participantes do projeto e de seus familiares. Os atendimentos são planejados levando em consideração o referencial teórico e dedicando-se a apresentar para as crianças participantes diversos tipos de letramentos dos quais são privadas no cotidiano pela barreira da comunicação.

O projeto de extensão está em andamento, não tem perspectiva de finalização e apresenta resultados satisfatórios no desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e emocional das crianças participantes. Futuramente, como forma de continuidade do trabalho realizado, abre-se a possibilidade de estudos direcionados ao processo de aquisição da Libras enquanto L2 de crianças ouvintes.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, p. 12-41, 2004.

BEHARES, Luis E. **Aquisição da linguagem e interação mãe ouvinte-criança surda.** In: Repensando a educação da criança surda. (org.) Instituto Nacional de Educação de Surdos INES. Divisão de Pesquisas, Rio de Janeiro, 1996.

GROLLMUS, Nicholas S.; TARRÉS, Joan P. **Relatos metodológicos:** difracting experiências narrativas de investigación. Forum Qualitative Social Research, v. 16, n. 2, mayo2015. Disponível em: <file:///home/ifsc/Downloads/FQS_16_2_Sch%C3%B6ngut+Grollmus_Stories-about-Methodology_-Diffracting-Narrative-Research-Experiences.pdf> Acesso em: 25 nov. 2024.

NOGUEIRA, Arlene Araújo; BISSOLI, Michelle de Freitas. Compreendendo o desenvolvimento da fala no interior da creche. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversando com professoras e professores.** Curitiba/PR: CRV, 2017. p. 97-114.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de; CRUZ, Carina Rabello. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação.** Porto Alegre: ARTMED, 2011.

SKLIAR, Carlos et al. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, v. 3, 1998.

STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida et al. **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior**, Vol. 1 [livro eletrônico]. Petrópolis, RJ : Editora Arara Azul, 2021.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.002

VAI TER JOGO HOJE? RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE EXTENSÃO “VEM PRA CÁ”

Amália Rempel Fontana¹
Maristela Juchum²

RESUMO

Na região do Vale do Taquari/RS, atualmente, vive um número expressivo de refugiados e migrantes de diferentes nacionalidades, em especial, senegaleses, haitianos, angolanos e venezuelanos, que trabalham ou estão à procura de emprego. Essa nova realidade, em um processo de migrações, fuga de áreas em conflito e miséria, instaurou uma nova demanda: implementação de projetos que visem ao ensino do português como língua adicional a esses migrantes e refugiados. Nesse contexto, visando à inserção social de grupos de refugiados e migrantes, foi criado, no ano de 2014, o Projeto de extensão “Vem pra cá”, da Universidade do Vale do Taquari – Univates. Acreditamos que os jogos facilitem a aprendizagem de uma língua. De acordo com Maluf (2003, p.13), os jogos e as brincadeiras reúnem potencialidades, desenvolvem iniciativas, exercitam capacidades de concentrar a atenção, descobrir, criar e, especialmente, de permanecer em atividade. Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo refletir sobre o uso de jogos didáticos para o ensino de português para falantes de outras línguas. O trabalho foi desenvolvido com um grupo de 25 imigrantes, participantes do projeto de extensão “Vem pra cá”. Os jogos foram planejados por acadêmicos, professores e voluntários do projeto envolvendo temas

1 Graduada do Curso de Letras da Universidade do Vale do Taquari - Univates amalia.fontana@universo.univates.br

2 Professor orientador: Doutora em Letras, Universidade do Vale do Taquari - Univates juchum@univates.br

trabalhados por meio de unidades didáticas no decorrer do segundo semestre de 2023. Neste trabalho, analisamos cinco jogos didáticos que tiveram como finalidade trabalhar questões gramaticais do português. Discutimos se os jogos contribuíram para o aprendizado do idioma e concluímos que eles oportunizaram aos imigrantes o aprender o português de forma lúdica.

Palavras-chave: Ensino do português. Língua adicional. Migrantes e refugiados. Jogos. Extensão universitária.

INTRODUÇÃO

Na região do Vale do Taquari/RS, atualmente, vive um número expressivo de refugiados e migrantes de diferentes nacionalidades, em especial, senegaleses, haitianos, angolanos e venezuelanos, que trabalham ou estão à procura de emprego. Segundo dados do Sistema de Registro Nacional Migratório (Sismigra), desde o ano 2000, 2146 migrantes obtiveram o Registro Nacional Migratório como habitantes do município de Lajeado. Essa nova realidade, em um processo de migrações, fuga de áreas em conflito e miséria, instaurou uma nova demanda: a implementação de projetos que visem ao ensino do português como língua adicional a esses migrantes e refugiados.

Nesse contexto, visando à inserção social de grupos de refugiados e migrantes, foi criado, no ano de 2014, o projeto de extensão “Vem pra cá”, vinculado ao Programa Arte, Linguagem e Memória, da Universidade do Vale do Taquari - Univates.

O projeto atende, semanalmente, migrantes e refugiados de diversas nacionalidades e culturas, que vieram ao Brasil em busca de melhores condições de vida e trazem consigo as mais diversas demandas, entre elas, pouco ou nenhum conhecimento de língua portuguesa.

Na prática, o migrante ou refugiado que tem interesse em beneficiar-se do projeto deve ir, em uma terça-feira pela manhã, ao local onde ocorrem as aulas. O projeto tem como objetivo principal o ensino do português, língua oficial em nosso país. As aulas são semanais e têm a duração de duas horas.

Desde que foi criado, cerca de 850 migrantes e refugiados já participaram das aulas de português — a frequência semanal está na faixa entre 15 e 20 alunos, com idades entre 18 e 50 anos. Trata-se, pois, de alunos provenientes de diferentes países, falantes de diferentes línguas, em sua maioria, bilíngues ou multilíngues. A turma, cabe destacar, é miscigenada em muitos sentidos: culturas, vivências, idades e níveis de escolaridade - alguns são analfabetos funcionais, outros são graduados.

Considerando tratar-se de um projeto de extensão universitária, as aulas de língua portuguesa são planejadas por uma acadêmica bolsista do curso de Letras e por acadêmicos voluntários em conjunto com uma professora do curso, coordenadora do projeto, que também ministra e acompanha as aulas. Para que as aulas ocorram, são realizadas reuniões semanais para estudo e planejamento. O

planejamento parte da concepção interacionista de linguagem. Defendemos que a língua não é a soma ou o resultado de um conjunto estático de formas. As formas, no nosso entender, resultam do trabalho interacional e histórico dos sujeitos que lhes atribuem sentido. Para Faraco (2003, p. 5), a linguagem é “um conjunto aberto e múltiplo de práticas sociointeracionais, orais ou escritas, desenvolvidas por sujeitos historicamente situados”.

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre o uso de jogos didáticos para o ensino de português para falantes de outras línguas. O trabalho foi desenvolvido com um grupo de 25 imigrantes, participantes do projeto de extensão “Vem pra cá”. Os jogos foram planejados por acadêmicos, professores e voluntários do projeto envolvendo temas trabalhados por meio de unidades didáticas no decorrer do segundo semestre de 2023.

A seguir, apresentamos a metodologia adotada para a realização do estudo.

METODOLOGIA

Neste trabalho, analisamos cinco jogos didáticos que tiveram como finalidade trabalhar questões gramaticais do português. Os jogos foram planejados por acadêmicos, professores e voluntários do projeto envolvendo temas trabalhados por meio de unidades didáticas no decorrer do segundo semestre de 2023. Discutimos se os jogos contribuíram para o aprendizado do português.

Os dados foram gerados por meio de um questionário, contendo três questões, respondido pelos 23 imigrantes que participaram das aulas no semestre B do ano de 2023. O questionário foi aplicado no final do semestre letivo, de forma presencial, em versão impressa. Posteriormente, as respostas foram computadas e analisadas.

REFERENCIAL TEÓRICO

No “Vem pra cá”, adotamos uma perspectiva social de uso da linguagem (Bakhtin, 2003), enfatizando o uso, não as formas, da língua, por uma abordagem intercultural, com o intuito de promover o diálogo entre diferentes culturas (Ferraz, 2012). Cabe mencionar que, para o planejamento dos materiais, adotamos a concepção de língua “adicional” e não de “língua estrangeira”. Um dos

motivos é o fato de os alunos imigrantes estarem aprendendo não uma segunda, mas, quase sempre, uma terceira ou quarta língua (Schlatter e Garcez, 2009).

Partindo da visão sociointeracionista do ensino de língua portuguesa como língua adicional, o grupo, constituído por acadêmicos voluntários, uma acadêmica bolsista e uma professora do curso de letras, planeja unidades didáticas com base em temáticas que sejam do interesse dos alunos e que propiciem a eles a chance de ser cidadãos, como trabalho, saúde, alimentação e cultura. Para cada aula, além das Unidades temáticas³ contendo textos e exercícios diversos, são confeccionados jogos, com a finalidade de trabalhar questões gramaticais da língua portuguesa.

De acordo com Maluf (2003, p.13), os jogos e as brincadeiras reúnem potencialidades, desenvolvem iniciativas, exercitam capacidades de concentrar a atenção, descobrir, criar e, especialmente, de permanecer em atividade. Entendemos que o lúdico apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana.

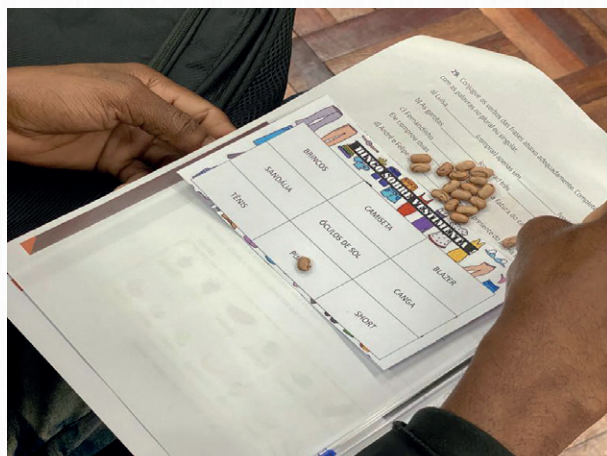
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentamos os cinco jogos desenvolvidos com a referida turma, além dos dados gerados por meio do questionário respondido pelos participantes do projeto de extensão “Vem pra cá”, no segundo semestre de 2023.

3 As Unidades temáticas são intituladas “Cadernos do Vem pra cá”.

JOGO 1 – BINGO

O primeiro jogo trabalhado foi um Bingo com palavras, cuja finalidade era a de trabalhar o vocabulário em português.



Fonte: arquivo do projeto “Vem pra cá”

JOGO 2 – MEMÓRIA

Como segunda atividade, confeccionamos um jogo da memória, com a finalidade de trabalhar a ortografia no português. Nesse jogo, trabalhamos com palavras cuja grafia envolve o uso de X e do CH.



Fonte: arquivo do projeto “Vem pra cá”

JOGO 3 – CAIXA MUSICADA

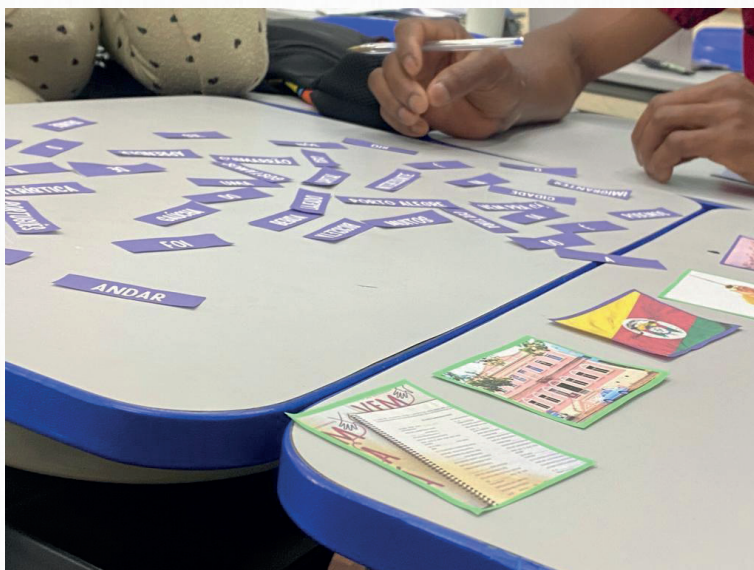
Como jogo três, criamos a Caixa Musicada, que consistia em uma caixa de papelão contendo fichas com imagens e indicando um verbo e seu respectivo tempo verbal. Os alunos foram organizados em um círculo; à medida que a caixa passava, tocava uma música. Quando a música era pausada, aquele que estava com a caixa retirava uma ficha e criava um enunciado considerando a imagem e as orientações em relação ao verbo a ser empregado. Depois, fazíamos comentários sobre o enunciado criado.



Fonte: arquivo do projeto “Vem pra cá”

JOGO 4 – ENVELOPE MISTERIOSO

Além dos três jogos anteriores, elaboramos e trabalhamos diversos outros que possibilitam aprender o português por meio da ludicidade. O quarto jogo, intitulado Envelope Misterioso, consistia em entregarmos aos alunos, organizados em grupos, envelopes que continham cinco imagens e uma série de fichas contendo palavras, com as quais eles deveriam elaborar frases que estivessem de acordo com as imagens. Após todos os grupos terem elaborado suas frases, os estudantes liam-nas em voz alta aos colegas da turma e, então, os professores faziam comentários.



Fonte: arquivo do Projeto “Vem pra cá”

JOGO 5 – JOGO DA TEIA

Este jogo consistia em levar os alunos para um parque que fica próximo ao colégio em que são ministradas as aulas. Em círculo, os alunos foram desafiados a exercitar a oralidade em português. À medida que o rolo de fio era jogado, quem o recebia deveria falar como estava sentindo-se naquele dia.



Fonte: arquivo do Projeto “Vem pra cá”

Os 23 participantes das aulas responderam a um questionário com três perguntas sobre os impactos dos jogos na aprendizagem do português. Em relação à questão 1: “você considera os jogos como um recurso importante para aprender melhor o português?”, 100% dos participantes responderam que sim. Em relação à questão 2: “você se sente bem ao participar dos jogos?”, dos 23 participantes, 22 afirmaram que sim. Apenas um aluno respondeu que, às vezes, sentia-se envergonhado para participar de alguns jogos. Em relação à questão 3: “no seu entender, as aulas ficam mais divertidas quando têm jogos?”, 100% responderam que sim.

Os dados gerados por meio do questionário, bem como as observações feitas pelos ministrantes das aulas fazem-nos entender que os jogos são um recurso didático importante para aprender o português como língua adicional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que os jogos oportunizaram aos imigrantes o aprender o português de forma lúdica. Além disso, percebemos que os jogos possibilitaram aos alunos não somente aprender um novo código, mas também, por meio do uso da língua, interagir com os colegas da turma.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERRAZ, Andrea. *Mestiçagem cultural em sala de aula de português*. In: DELL’ISOLA, Regina L. P. (Org.) Português língua adicional: ensino e pesquisa. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **A importância das brincadeiras na evolução dos processos de desenvolvimento humano**. 2003. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/opiniao/opiniao.asp?entrID=132>

Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Referenciais Curriculares. Lições do Rio Grande – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Volume I. Porto Alegre, RS. 2009.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Revista Calidoscópio.** v. 7, n. 1, p. 11-23, jan/abr 2009.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.003

PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO ENSINO MÉDIO SOBRE DIREITO À EDUCAÇÃO

Rene Miguel da Silva¹

Everton Bedin²

Aline Lubyi³

Helena da Rosa Galeski⁴

RESUMO

Este estudo explora as percepções de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais sobre a Educação em Direitos Humanos, com foco no direito à educação de qualidade social e na inclusão escolar. A pesquisa, de natureza exploratória e abordagem qualitativa, foi realizada com cinco estudantes do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola particular em Curitiba-PR. Utilizou-se um questionário aberto com três questões, analisadas por meio da Análise Textual Discursiva, visando compreender as concepções dos estudantes sobre direito à educação, qualidade das aulas e inclusão. Os resultados apresentam que os estudantes demonstraram uma visão ampla, que vai além da integração de pessoas com NEE, abrangendo a valorização da diversidade em todas as suas formas, incluindo questões de gênero, etnia, classe social e outras diferenças. Essa perspectiva reflete os pressupostos da Educação Pós-Crítica e do interculturalismo, que defendem a equidade e o reconhecimento das múltiplas identidades no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos, Direito à Educação, Interculturalismo.

1 Graduando do Curso de Química da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Renets_miguel@hotmail.com;

2 Doutor em Educação em Ciências, Universidade Federal do Paraná, everton.bedin@ufpr.br;

3 Doutoranda em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM-UFPR), alinelubyi1@gmail.com.;

4 Graduanda pelo Curso de Química da Universidade Federal do Paraná, hlgaleski@gmail.com;

INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se no contexto das discussões contemporâneas sobre Educação em Direitos Humanos (EDH), com foco específico na interação entre o Direito à Educação de qualidade social e na inclusão de estudantes com NEE no ambiente escolar. A Educação em Direitos Humanos tem ganhado destaque nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas, especialmente no que se refere à garantia de uma Educação Inclusiva e de qualidade para todos, independentemente de suas particularidades (Camoleze, 2024). Nesse sentido, é sagaz estudar as percepções dos estudantes sobre esses temas, de modo a identificar desafios, avanços e possibilidades de transformação no cenário educacional. O presente trabalho tem como objetivo analisar a percepção de estudantes com NEE acerca da Educação em Direito Humanos, mais especificamente, o Direito à Educação de qualidade social.

A Educação em Direitos Humanos contribui para a construção de sociedades mais justas e equitativas (Candau, 2016; Silva, 2019). Segundo Candau (2012), essa abordagem educacional busca fomentar uma cultura de respeito à diversidade e à dignidade humana, promovendo a participação ativa dos sujeitos na construção de uma sociedade democrática. No contexto educacional, esse princípio implica garantir que todos os estudantes tenham acesso não apenas à escolarização, mas a uma educação de qualidade, que respeite suas singularidades e os prepare para o exercício pleno da cidadania.

A Educação Inclusiva é uma extensão desse compromisso, pautando-se na necessidade de garantir oportunidades equitativas para todos os estudantes (Camoleze, 2024). Tradicionalmente, muitas escolas restringem a inclusão aos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) diagnosticadas, oferecendo suporte apenas para aqueles que apresentam laudos específicos. No entanto, abordagens contemporâneas da educação inclusiva, como as defendidas por Mantoan (2003), ampliam essa perspectiva, enfatizando que a inclusão deve abranger todos os estudantes, considerando suas diversas necessidades, estilos de aprendizagem e contextos socioculturais. Dessa forma, a inclusão não se restringe à presença física dos alunos na escola, mas envolve a efetiva participação e aprendizagem de todos, potencializando a equidade no processo educacional.

A Educação Crítica (Freire, 2005) propõe um modelo educacional que busca promover a problematização da realidade e a formação de sujeitos críticos. Para Freire, a Educação deve ser um processo dialógico, no qual os estudantes não sejam receptores passivos do conhecimento, mas agentes ativos na construção do saber. Essa concepção baseia-se na perspectiva de que a educação deve ser um instrumento de emancipação, promovendo a justiça social, a igualdade e a democracia. Na perspectiva da Educação Pós-Crítica, há uma ampliação da discussão sobre a inclusão e a diversidade, assim considerando as condições individuais dos estudantes e os contextos socioculturais que moldam suas experiências educacionais. Segundo Eto e Neira (2017), a Educação Pós-Crítica questiona os padrões hegemônicos de conhecimento e identidade, promovendo um olhar mais interseccional e plural sobre os processos educativos. Isso se reflete na necessidade de conceber a inclusão como um conceito que transcende a simples adaptação curricular para estudantes com NEE, abrangendo a valorização da diversidade em todas as suas formas – de gênero, etnia, classe social e demais marcadores sociais da diferença.

Por fim, a interculturalidade apresenta-se como um elemento central para a construção de uma educação inclusiva e democrática. O interculturalismo, segundo Lopes (2012), propõe não apenas o reconhecimento da diversidade cultural, mas a interação e o diálogo entre diferentes perspectivas, promovendo um aprendizado mútuo. No contexto educacional, isso significa ir além do multiculturalismo, incentivando práticas pedagógicas que permitam aos estudantes reconhecerem-se e expressarem suas identidades culturais, ao mesmo tempo em que interagem e aprendem com as diferenças dos outros. A inclusão, nessa perspectiva, não é apenas um direito, mas uma necessidade para a formação de sujeitos críticos e engajados na sociedade.

Diante desse arcabouço teórico, a presente pesquisa busca analisar a percepção de estudantes com NEE acerca da Educação em Direito Humanos, mais especificamente, o Direito à Educação de qualidade social. A partir das respostas dos participantes, torna-se possível identificar diferentes percepções sobre esses temas, relacionando-as às abordagens educacionais discutidas. Dessa forma, os resultados obtidos serão organizados em categorias que evidenciem as concepções dos estudantes, destacando convergências e divergências e contribuindo para a reflexão sobre práticas educacionais mais inclusivas e transformadoras.

METODOLOGIA

O presente trabalho constituiu-se em uma pesquisa de caráter exploratório, que utilizou uma abordagem qualitativa, buscando analisar a percepção de estudantes com NEE acerca da Educação em Direito Humanos, mais especificamente, o Direito à Educação de qualidade social. Cinco estudantes participaram da pesquisa, neste trabalho chamado de E1, E2, E3, E4 e E5. Os estudantes selecionados eram de um colégio integral, particular, do primeiro ano do Ensino Médio, de Curitiba-PR. As respostas foram colhidas diretamente dos participantes pelo pesquisador em uma pesquisa de campo.

De acordo com Raupp e Beuren (2006), a pesquisa exploratória caracteriza-se por sua preocupação em investigar um problema específico, por meio de análises mais aprofundadas, com o intuito de elucidá-lo mediante a realização de levantamentos, entrevistas e questionários aplicados a indivíduos diretamente envolvidos com a temática em questão. Essa abordagem possibilita uma concepção abrangente do tema proposto, visando identificar as variáveis do estudo, bem como seus significados e contextos.

A partir disso, foi elaborado pelos autores um questionário aberto, composto por três questões, sendo elas: (i) O que significa ter direito à educação para você? (ii) O que é uma aula de qualidade para você? (iii) O que é inclusão para você? Os dados obtidos por meio do questionário aplicado foram analisados e interpretados à luz da Análise Textual Discursiva (Moraes e Galiuzzi, 2006), visando obter a descrição dos significados atribuídos pelos estudantes ao Direito à Educação de qualidade social e à Inclusão no contexto escolar. A Análise Textual Discursiva (ATD) foi escolhida como método de análise por sua capacidade de articular a complexidade dos dados qualitativos, permitindo uma interpretação profunda e contextualizada das respostas dos participantes.

O processo iniciou-se com a unitarização das respostas, pela qual elas foram fragmentadas em unidades de significado, ou seja, trechos que expressavam ideias ou conceitos completos sobre os temas investigados. Essas unidades foram cuidadosamente analisadas, considerando tanto o conteúdo explícito quanto as nuances implícitas presentes nas falas dos estudantes. Em seguida, realizou-se a categorização, agrupando-se as unidades de significado que apresentavam similaridades temáticas ou conceituais. A partir dessas categorias, foi possível construir meta-textos analíticos, que articulam as vozes dos estudantes com o

referencial teórico sobre Educação em Direitos Humanos, direito à Educação e Inclusão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise das respostas dos participantes, foi possível identificar diferentes percepções dos estudantes com NEE sobre o direito à educação, sobre a qualidade das aulas e a inclusão no ambiente escolar. As respostas refletem tanto aspectos estruturais e normativos da Educação quanto experiências individuais e expectativas em relação ao ensino. Dessa forma, os resultados foram organizados em categorias temáticas que permitem evidenciar as concepções dos estudantes sobre esses temas, relacionando-as a abordagens teóricas pertinentes. A seguir, cada questão será analisada à luz dessas perspectivas, destacando pontos de convergência e divergência entre as respostas. Os cinco participantes responderam a três perguntas relacionadas com o objetivo elaborado. Para iniciar a pesquisa, cada participante respondeu às seguintes perguntas:

- Questão 1: O que significa ter direito à educação para você?

Quadro 1 – respostas à questão 1.

Estudante	Resposta
E1	O direito à educação difere do direito constitucional à educação no sentido em que não se entende somente como o direito ao acesso à educação, mas ao direito à boa educação bem estruturada e capaz de valorizar as competências de um indivíduo.
E2	Ter mais acesso ao estudo e quem não tiver muito acesso poder estudar.
E3	Para mim todo cidadão tem direito à educação, não só tem como deve estudar acho que a partir do momento em que uma pessoa nasce ela deve ser obrigada a adquirir pelo menos o conhecimento básico sem prestar serviços e ter que abandonar a escola para auxiliar em casa.
E4	Ter direito a educação para mim significa ter de forma acessível o acesso a escolas faculdades e universidades.
E5	Que todas as pessoas tenham acesso a uma educação tanto acadêmica quanto moral de forma gratuita e de qualidade.

Fonte: autores (2025)

Os trechos analisados destacam diferentes dimensões do direito à educação, abrangendo desde a garantia de acesso até a qualidade e a estruturação do

ensino. Dessa forma, evidencia-se nas respostas dos estudantes que o direito à educação e a individualidade dos estudantes são elementos fundamentais para uma educação que transcende o mero acesso. Essas categorias corroboram o conceito proposto por Eyng (2015, p. 141), segundo o qual “não se trata de direito a qualquer educação, mas a uma educação de qualidade, independentemente da origem social, econômica ou cultural”. Nesse sentido, a educação de qualidade social representa a concepção do direito à educação como um processo que ultrapassa a simples inserção no ambiente escolar, englobando tanto a garantia de permanência dos estudantes, quanto a consideração de cada um em sua diversidade e individualidade (Eyng, 2015).

- Questão 2: O que é uma aula de qualidade para você?

Quadro 2 – respostas à questão 2.

Estudante	Resposta
E1	Uma aula de qualidade tem o dever de seguir convenções científicas sobre o assunto, tratando de forma rigorosa e evitando o esvaziamento do conteúdo. Contudo uma aula de qualidade deve atender as necessidades e compreender as limitações individuais de cada aluno.
E2	Uma aula com respeito e bastante apoio para aqueles que têm dificuldade.
E3	Quando o conteúdo é passado com clareza; discussões que envolvam os alunos; aulas sem aqueles sermões intermináveis pois além de tomar muito tempo é falar do óbvio que na maioria das vezes as pessoas sabem só não respeitam além disso nem todos precisam ouvir e pesa muito o clima na aula; aulas que não são direcionadas a apenas um aluno.
E4	Para mim uma aula de qualidade são aquelas interativas onde consigo prestar mais atenção.
E5	Quando o professor deixa a aula mais dinâmica e leve para os alunos

Fonte: autores (2025)

As respostas dos estudantes no quadro 2 à pergunta “o que é uma aula com qualidade para você?” revelam percepções multifacetadas sobre o que constitui uma experiência educacional significativa e eficaz. A análise dessas respostas, à luz da Análise Textual Discursiva (ATD), permitiu identificar, por meio de categorias temáticas, as expectativas e necessidades dos estudantes em relação à qualidade do ensino. Trazendo a partir dessas categorias, a percepção de que a demanda por atendimento às necessidades individuais, aulas que não sejam

direcionadas a um estudante e o apoio aos estudantes com dificuldades nas aulas estão além do modelo atual utilizado no Ensino Básico, que se dispõe a formar de modo tradicional e expositivo.

Nesse contexto, a perspectiva da Educação Crítica, fundamentada nas ideias de teóricos como Paulo Freire, contribui para ampliar a percepção dessas demandas, ao defender uma abordagem pedagógica que valoriza o diálogo, a participação ativa dos estudantes e a problematização da realidade social (Freire, 2005). A Educação Crítica propõe uma prática que não apenas reconheça as diferenças individuais, mas também as valorize como parte do processo de construção do conhecimento. Desse modo, as percepções dos estudantes evidenciam a necessidade de uma transformação no modelo educativo vigente, alinhando-se à concepção de que a escola deve ser um espaço democrático e inclusivo, que não se foca na transmissão de conteúdos, mas na formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade.

- Questão 3: O que é inclusão para você?

Quadro 3 – respostas a questão 3.

Estudante	Resposta
E1	A inclusão é processo de valorização da diversidade, e não deve se limitar a incluir somente os indivíduos declaradamente diversos, mas trabalhar para incentivar e auxiliar indivíduos independentemente de suas situações.
E2	Uma aula onde o professor passa atividade e todo mundo faz.
E3	Ter certas necessidades respeitadas; ter certeza de que todos estão confortáveis e participando do grupo / aulas.
E4	Para mim, inclusão é ajudar a incluir grupos menos favorecidos na sociedade diminuir a exclusão.
E5	Fazer com que uma situação englobe formas de que pessoas PCDs, neuro divergentes, de todas as classes e etnias de todas as sexualidades e gêneros tenham o mesmo direito.

Fonte: autores (2025)

Os trechos analisados destacam diferentes dimensões da inclusão, desde a valorização da diversidade até a garantia de equidade de direitos para diversos grupos. Não obstante, emergiu, a partir das respostas dos estudantes com NEE, o conceito de Educação Inclusiva no sentido mais amplo, ou seja, o conceito de Inclusão que não abarca somente o grupo de estudantes com NEE, mas engloba

todos os estudantes. Aqui, os autores ressaltam a sagacidade dos estudantes ao responder o questionário: um possível resultado seria de maior inclusão de sua própria minoria social, porém, de forma diametralmente oposta, os estudantes expandiram, em suas respostas, o acolhimento para além daqueles declaradamente com NEE. Assim, a valorização da diversidade, o incentivo e apoio a indivíduos como um todo, não somente os evidenciados pelos laudos, são vistos como elementos essenciais para uma inclusão efetiva, que vai além da simples integração de indivíduos diversos.

A partir da análise esboçada, os autores associam as percepções dos estudantes aos pressupostos da Educação pós-crítica, uma vez que essas refletem uma concepção ampliada e interseccional da inclusão, alinhada aos princípios dessa abordagem. Não obstante, é evidenciado nas respostas que elas permeiam o conceito de interculturalismo, no sentido de reconhecer e valorizar a existência de diversas culturas dentro de uma mesma sociedade. Nesse sentido, as respostas dos estudantes evidenciam uma visão de inclusão que transcende a mera integração de indivíduos com necessidades educacionais especiais (NEE), abrangendo todas as formas de diversidade e reconhecendo a importância de criar condições para que todos sintam-se valorizados e participem plenamente do processo educativo.

As falas dos estudantes, como a de E1, que destaca a valorização da diversidade e o apoio a indivíduos independentemente de suas situações, e a de E5, que menciona a garantia de direitos para pessoas com deficiência, neurodivergentes, de diferentes classes, etnias, sexualidades e gêneros, refletem uma perspectiva interseccional e crítica. Além disso, a resposta de E3, que enfatiza a importância de garantir que todos estejam confortáveis e participando, sugere uma preocupação com a criação de ambientes educacionais verdadeiramente acolhedores e equitativos, o que também ressoa com os ideais pós-críticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das percepções dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) acerca do direito à educação, da qualidade das aulas e da inclusão no ambiente escolar permitiu identificar nuances importantes que refletem tanto as expectativas individuais quanto as demandas estruturais e normativas do sistema educacional. Os resultados evidenciam que o direito à educação, para esses

estudantes, vai além do mero acesso, abrangendo a garantia de uma educação de qualidade social, que valorize as competências individuais e promova a equidade. Essa visão corrobora a perspectiva teórica de Eynng (2015), que defende uma educação que transcenda a simples inserção no ambiente escolar, assegurando a permanência e o respeito às diversidades.

No que se refere à qualidade das aulas, as respostas dos participantes destacaram a necessidade de um ensino que seja dinâmico, interativo e sensível às individualidades, indo além do modelo tradicional e expositivo. A demanda por práticas pedagógicas que promovam o diálogo, a participação ativa e a problematização da realidade social ressoa com os princípios da Educação Crítica, proposta por Freire (2012). Essa abordagem sugere que a escola deve ser um espaço democrático e inclusivo, voltado para além do modelo tradicional apresentado. Dessa forma, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade.

Quanto à inclusão, os estudantes demonstraram uma percepção ampla e interseccional do conceito, que não se limita à integração de indivíduos com NEE, mas abarca todas as formas de diversidade. As respostas refletiram uma visão de inclusão que valoriza a equidade, o respeito às diferenças e a criação de ambientes educacionais verdadeiramente acolhedores. Essa perspectiva alinha-se aos pressupostos da Educação pós-crítica e ao interculturalismo, que defendem o reconhecimento e a valorização das múltiplas culturas e identidades presentes na sociedade.

Em síntese, os resultados deste estudo apontam para a necessidade de transformações profundas no sistema educacional, de modo a atender às demandas por uma educação de qualidade social, inclusiva e crítica. A implementação de práticas pedagógicas que considerem as individualidades e promovam a participação ativa dos estudantes é essencial para a construção de um ambiente escolar verdadeiramente democrático e equitativo. Além disso, a visão ampliada de inclusão apresentada pelos participantes sugere que a escola deve ser um espaço de valorização da diversidade em todas as suas dimensões, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas particularidades, tenham oportunidades reais de desenvolvimento e participação plena na sociedade.

Por fim, este estudo reforça a importância de ouvir as vozes dos estudantes com NEE, cujas percepções e experiências podem contribuir significativamente para a construção de políticas e práticas educacionais mais justas e inclusivas. Não obstante, a continuidade de pesquisas nessa área é fundamental para aprofundar

a percepção sobre as necessidades e expectativas dos estudantes, bem como para promover mudanças efetivas no sistema educacional, em direção a uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. *et al.* Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> >. Acesso em: 05 fev. 2025

CAMOLEZE, Denise Emanoeli Caum. **A educação inclusiva e os direitos humanos: fundamentos filosóficos e práticas pedagógicas para uma educação humanizadora**. 2024. Tese de Doutorado. [sn].

CANDAU, Vera Maria et al. **Educação em Direitos Humanos e formação de professores (as)**. Cortez editora, 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 715-726, 2012.

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O.. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. **E-Mosaicos**, V. 7, P. 3-25, 2019.

ETO, Jorge; NEIRA, Marcos Garcia. Em defesa de uma teoria pós-crítica de Educação Física. **Pensar a prática**, v. 20, n. 3, 2017.

EYNG, Ana Maria. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 44, p. 133-155, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 42. ed. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 2005.

LOPES, Ana Maria D.'Ávila. Da coexistência à convivência com o outro: entre o multiculturalismo e a interculturalidade. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 20, p. 67-81, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. **Educação especial: em direção à educação inclusiva**, v. 2, p. 27-40, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 12, p. 117-128, 2006.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. Metodologia da pesquisa aplicável às ciências. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática. São Paulo: Atlas**, p. 76-97, 2006.

SILVA, Alfredo Simão da. Declaración de Bubaque. **AmbientalMente Sustentable: Revista científica galego-lusófona de educación ambiental**, v. 26, n. 1-2, p. 101-105, 2019.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.004

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA PESSOAS SURDAS¹

Camila Cardoso Fernandes Aprigio²
Silvana Aguiar dos Santos³

RESUMO

A Educação em Direitos Humanos (EDH) constitui um campo interdisciplinar originado nos movimentos sociais voltados à justiça social e à equidade de direitos, tendo o respeito à diversidade e às diferenças como princípio fundamental. No contexto educacional, a produção de materiais acessíveis em Língua Brasileira de Sinais (Libras) sobre temas jurídicos ainda enfrenta entraves, comprometendo o acesso igualitário das pessoas surdas a informações. Diante disso, surge o desafio de incentivar jovens surdos a conhecerem seus direitos. Estudos apontam que materiais bilíngues em Libras e Português contribuem para a promoção da EDH entre surdos e para o aprimoramento das práticas docentes. Ainda assim, conteúdos jurídicos continuam sendo majoritariamente disponibilizados apenas em Português, limitando o acesso de comunidades surdas a esses saberes. Nesse cenário, o Programa de Extensão Tradutores e Intérpretes de Línguas de Sinais em Contextos Jurídicos e Policiais (TILSJUR), por meio da série “TILSJUR Informa”, produz vídeos bilíngues baseados em dados legais, noticiários e temas jurídicos. Assim sendo, esta pesquisa, de natureza qualitativa e descritiva, utilizou a Análise de Conteúdo de Bardin (1977) para examinar dez vídeos da série, organizando-os em três categorias: Temática,

1 Resultado de pesquisa de Mestrado.

2 Mestra em Estudos da Tradução pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina – PGET/UFSC, camilacf.adv@gmail.com.

3 Doutora em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET) da UFSC. Coordenadora do Programa de Extensão Tradutores e Intérpretes de Línguas de Sinais no Contexto Jurídico (TILSJUR), s.santos@ufsc.br

Tipo e Nível de Abrangência. Os resultados revelam a predominância de vídeos sobre Direito Previdenciário (Categoria A), com foco em notícias (Categoria B) e concentração no nível federal (Categoria C), evidenciando a escassez de materiais com abrangência municipal e estadual. As ações analisadas indicam o potencial dos materiais bilíngues para ampliar o acesso à informação, promover a EDH e fortalecer a participação social das pessoas surdas.

Palavras-chave: Educação em Direitos, Direitos humanos, Pessoas surdas, Prática docente, TILSJUR.

INTRODUÇÃO

A Educação em Direitos desempenha um papel fundamental na formação de futuros professores, capacitando-os para promover uma sociedade mais justa e igualitária. Nos cursos de licenciatura, a produção de materiais didáticos colabora para que os docentes possam produzir conteúdos educativos além-classe em suas práticas pedagógicas. Diante desse contexto, é necessário que a formação docente inclua discussões teóricas e metodológicas que integrem a Educação em Direitos ao ensino, podendo dar visibilidade ao público surdo, uma vez que muitas são as pessoas surdas licenciadas no Brasil.

O Programa de Extensão Tradutores e Intérpretes de Línguas de Sinais em Contextos Jurídicos e Policiais (TILSJUR), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), vem desenvolvendo materiais bilíngues do par linguístico Libras-Português e destaca-se por informar as comunidades surdas sobre assuntos jurídicos em linguagem simples e no gênero “videolibras” (Medeiros; Fernandes, 2020). Este estudo, parte de dissertação de Mestrado (Aprigio, 2024), expõe tanto sobre políticas de tradução quanto estratégias didáticas que favorecem a reflexão crítica das pessoas surdas. Assim, o ensino não se limita a conteúdos formais (dentro da sala de aula), mas torna-se um instrumento para transformar realidades, preparando educadores para atuar de maneira ética e socialmente comprometida.

Este trabalho busca elucidar a importância da educação em direitos nos cursos de licenciatura, destacando sua relevância na formação de professores e na construção de um ensino que valorize a justiça social, a equidade e os direitos fundamentais, embasado no modelo TILSJUR.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Política de Tradução é um campo de estudo que investiga como decisões linguísticas e institucionais influenciam o acesso a conteúdos em diferentes línguas e culturas. No contexto da acessibilidade, especialmente para as comunidades surdas, essas políticas determinam como a Libras é utilizada na comunicação oficial do governo com a população e na produção de materiais bilíngues para difusão de informações gerais.

Meylaerts (2011) e Gonzalez-Núñez (2016) destacam que a tradução desempenha um papel central nas relações de poder e no reconhecimento de línguas minoritárias. Por isso, as políticas de tradução podem reforçar ou mitigar desigualdades, dependendo de como são implementadas em contextos institucionais e sociais. No Brasil, a Libras é reconhecida como meio legal de expressão das pessoas surdas, mas a efetivação de políticas de tradução para garantir acesso pleno a informações ainda enfrenta desafios estruturais.

Para correlacionar política de tradução com educação em direitos, há uma abordagem chamada de “O Direito Achado na Rua”, desenvolvida por Roberto Lyra Filho. Essa abordagem propõe que o direito deve emergir das práticas sociais e do reconhecimento das necessidades das comunidades. Aplicando essa perspectiva à tradução, observa-se que políticas de tradução devem partir das demandas das diferentes comunidades surdas, sejam elas de pessoas surdas acadêmicas, da zona rural, mais idosas, indígenas, refugiadas, dentre outras que pleiteiam a língua de sinais em espaços institucionais e na produção de materiais bilíngues que garantam o direito à informação, previsto no art. 5º, inciso XIV da Constituição Federal (Brasil, 1988).

Além disso, a relação entre políticas de tradução e direitos humanos destaca a importância da tradução na democratização do conhecimento. O acesso à informação em Libras não deve ser tratado apenas como uma concessão assistencialista, mas como um direito fundamental (Beer, 2016), que garante a participação plena das comunidades surdas na sociedade. Assim, as políticas de tradução precisam ser desenhadas de forma a eliminar barreiras linguísticas e promover a equidade no acesso à informação.

Entretanto, como seria uma política de tradução ideal para as comunidades surdas? Aquela que conhece seu público e desenvolve-se em prol da garantia de seus direitos. Possivelmente, as pessoas surdas que serão as destinatárias principais dessa política de tradução a ser criada precisam apenas da Libras para conhecer o conteúdo das informações, ou talvez estejam no início da aprendizagem da língua de sinais e, portanto, precisem do suporte da língua portuguesa em conjunto com o material audiovisual. São várias as identidades das pessoas surdas; portanto, não podemos padronizar o desenvolvimento de políticas de tradução.

Segundo Fernandes (2018), a construção de materiais que informem conteúdos de maneira compreensível deve quebrar as barreiras na comunicação,

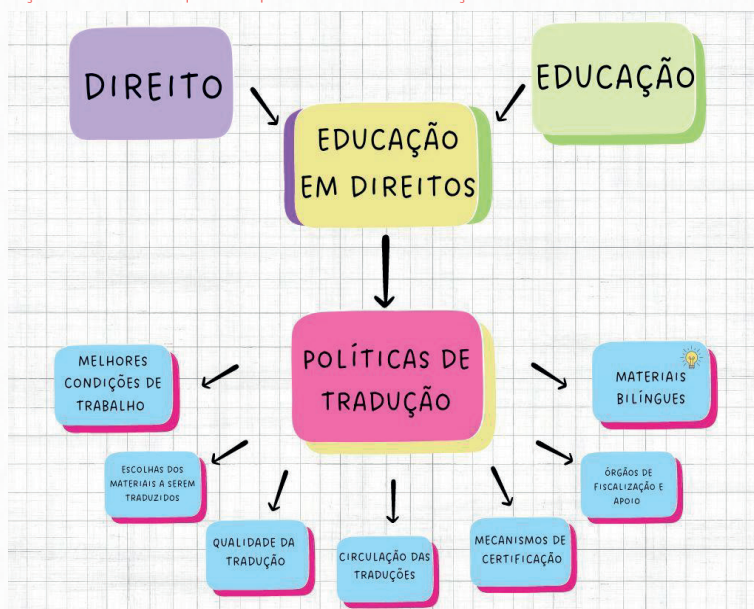
sendo permitido um entendimento fácil e completo daquilo que se informa. De acordo com Izabel Lima dos Santos (2018), quando se produz um material com o objetivo de instruir, ele chega até seu público e leva a mensagem, conforme o intuito de sua produção. Nesse sentido, materiais como os produzidos no Programa TILSJUR visam abordar conteúdos significativos que alcancem seu objetivo informacional e prezem pelo alcance e pela garantia dos direitos linguísticos.

Simões, Cardoso e Silva (2022) conceituam Educação em Direitos como uma área que valoriza a cultura plural de direitos humanos e preza pelo respeito ao que é diferente, incentivando que o conhecimento possa levar à participação mais ativa na vida política e na busca da justiça social. Para fundamentar a Educação em Direitos Humanos (EDH), criou-se o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2018), que é uma política pública baseada em três pontos principais: democracia, cidadania e justiça social.

É importante lembrar o conceito de educação não formal. Aranha (2010) a conceitua como modelo de aprendizagem que não é oficial e não precisa cumprir exigências legais, mas pode ter a intenção explícita de educar, muitas vezes usando recursos metodológicos para sua realização. O Programa de Extensão TILSJUR, explorado na dissertação de Aprigio (2024), produz materiais bilíngues em Libras-Português por meio de vídeos postados nas redes sociais Instagram, YouTube e no seu site oficial da UFSC (<https://tilsjur.paginas.ufsc.br/>).

Esses materiais são do gênero *videolibras*, que dizem respeito a vídeos sinalizados em línguas de sinais, nos quais há uma materialidade audiovisual presente no conteúdo (Medeiros; Fernandes, 2020). Os vídeos do TILSJUR abordam conteúdos jurídicos que chegam até as pessoas surdas, informando sobre direitos e garantias, na maioria das vezes desconhecidos até então devido à escassez de políticas de tradução no Brasil. Aprigio (2024) analisa alguns vídeos do Instagram do TILSJUR e propõe que os materiais produzidos em diferentes línguas podem ser considerados políticas de tradução, como ilustrado na Figura 1.

Figura 1 - Relações teóricas que respaldam a dissertação



Fonte: Aprigio (2024, p. 77).

Nessa perspectiva, quando o TILSJUR seleciona conteúdos jurídicos em língua portuguesa e os traduz para Libras com estratégias didáticas e linguagem simples, o Programa faz Educação em Direitos e produz Política de Tradução que envolve muitos elementos, sendo um deles a produção de materiais bilíngües. E por que não seguir o modelo do TILSJUR na atuação docente nas diferentes áreas do saber?

A educação não formal, fora do ambiente escolar, atinge, por meio da internet e por outros mecanismos, espectadores de diferentes regiões, culturas e línguas, se realizada por meio de materiais produzidos com esse fim. Como Angelini (2021) aponta, a educação não formal permite maior liberdade na produção de materiais, utilizando tecnologia a seu favor e podendo alcançar qualquer pessoa com os recursos corretos.

Além da sinalização em Libras, os vídeos produzidos no TILSJUR possuem legendas em Português e *voice-over* em sobreposição ao que é emitido em língua de sinais. Para explicar o *voice-over*, vamos pensar na dublagem de filmes aos quais temos acesso de outras línguas. Na dublagem, não se escuta a voz da atriz ou do ator naquela obra, apenas da dubladora ou do dublador na língua correspondente à região em que estamos. De acordo com Franco e Araújo (2011), a dublagem

é uma tradução entre duas línguas que elimina o discurso da língua original da produção e reproduz, por meio de sincronismo labial em outra língua, aquilo que é emitido na primeira língua oral. Diferentemente da dublagem, o *voice-over* é sobreposto por outra língua, ou pela mesma língua, reformulando ou traduzindo o discurso original e notando a copresença das duas línguas (se na língua oral, a original mais baixa em volume).

Para finalizar, a produção de materiais deve atentar-se à linguagem simples. No Brasil, a partir de 2023, até os tribunais começaram a facilitar seus comentários, suas decisões e suas comunicações, por meio do Pacto Nacional do Judiciário pela Linguagem Simples, utilizando linguagem mais simples e acessível a qualquer pessoa, mesmo sem conhecimento jurídico. Alinhado a esse Pacto, o TILSJUR traz informações do contexto jurídico de forma facilitada e, além de colaborar com a difusão de informações aos ouvintes (com *voice-over* e legendas), assegura o direito à informação das pessoas surdas.

O Programa de Extensão Universitária TILSJUR colabora, como Benevides (2007) disserta, explicando sobre Educação em Direitos, para uma educação permanente, continuada e global, contribuindo para uma mudança cultural e incentivando o conhecimento não só de informação, mas também de garantias e direitos que podem mudar a realidade que os diferentes destinatários dessas mensagens vivem.

METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada na epistemologia construtivista, baseada na análise de conteúdo que examina os vídeos da série “TILSJUR Informa”. O objetivo central foi demonstrar como esses materiais podem servir de modelo para professores interessados na produção de conteúdos bilíngues em Língua Brasileira de Sinais (Libras)-Português, ampliando a acessibilidade e o alcance da informação.

A investigação seguiu um caráter descritivo e exploratório, de modo a analisar os processos envolvidos no planejamento, na produção, na edição e na circulação dos vídeos do TILSJUR. Ao examinar esses materiais, a pesquisa buscou identificar estratégias eficazes e desafios encontrados, fornecendo diretrizes para a criação de novos conteúdos educacionais. Dessa forma, além de documentar a metodologia adotada na produção dos vídeos analisados, este estudo

oferece *insights* para docentes que desejam desenvolver materiais acessíveis em suas respectivas áreas de ensino.

O *corpus* analisado na dissertação de Aprigio (2024) compreende vídeos da série “TILSJUR Informa”, postados na modalidade *Reels* no Instagram, reconhecidos por seu formato dinâmico e de ampla difusão. Para garantir uma análise sistemática, foram selecionados dez vídeos de autoria da pesquisadora, excluindo-se aqueles produzidos por outros participantes do projeto. A metodologia de análise de conteúdo, conforme Bardin (1977), foi utilizada para identificar padrões e inferências nos vídeos, explorando não apenas os aspectos explícitos ou extralinguísticos, mas também o que estava subjacente e o impacto na audiência na rede social. A Figura 2 apresenta os vídeos analisados na pesquisa de Aprigio (2024).

Figura 2 - Vídeos que compõem o *corpus* de análise



Fonte: Aprigio (2024, p. 90).

Dessa forma, a pesquisa não apenas sistematiza e avalia os vídeos já produzidos, mas também evidencia como os docentes podem apropriar-se dessas estratégias para desenvolver seus próprios materiais bilíngues. O estudo sugere que a replicação desse modelo pode contribuir significativamente para a disseminação de conteúdos acessíveis, favorecendo a inclusão e a difusão de informações em diversos contextos educacionais.

Para a análise dos dez vídeos da série “TILSJUR Informa”, foram escolhidos da rede social Instagram e selecionados apenas aqueles que eram da autoria da pesquisadora. O processo metodológico seguiu as etapas da análise de conteúdo

de Bardin (1977), organizando os materiais em categorias para identificar padrões e avaliar as informações.

Inicialmente, foi realizado um mapeamento dos vídeos disponíveis na rede social, excluindo aqueles não produzidos pela pesquisadora. A partir desse levantamento, os materiais foram descritos e analisados, considerando elementos linguísticos e extralinguísticos, como estrutura do discurso, legendas, *voice-over*, expressões faciais e corporais e aspectos estéticos.

A análise seguiu três etapas principais: (1) pré-análise, com a seleção e leitura inicial do material, definição do *corpus* e formulação de questionamentos; (2) exploração do material, com categorização temática dos vídeos com base na frequência de determinados conteúdos e na forma como a informação é transmitida; e (3) tratamento dos resultados, que envolveu a descrição detalhada dos vídeos, inferências sobre sua eficácia comunicativa e interpretações sobre suas contribuições para as pessoas a quem se destinam os materiais.

Os critérios de categorização foram baseados na recorrência de temas, subdivididos em materiais que foram construídos com base em conceitos, notícias ou orientações. Além disso, buscou-se identificar o nível de abrangência desses materiais, sendo eles federal, estadual ou municipal. A pesquisa visou compreender, além do conteúdo explícito dos vídeos, possíveis sentidos implícitos e a forma como os materiais podem ser aprimorados em alcance e qualidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A produção de materiais bilíngues, como demonstrado pelo modelo TILSJUR, tem mostrado-se uma estratégia eficaz para tornar informações técnicas acessíveis a diferentes públicos. A experiência da série “TILSJUR Informa” destaca a importância de levar conhecimento jurídico às comunidades surdas por meio de vídeos bilíngues, promovendo a inclusão e garantindo direitos linguísticos. No entanto, essa metodologia não precisa limitar-se ao Direito; docentes de diversas áreas podem beneficiar-se desse modelo para criar conteúdos acessíveis, incentivando a produção e a disseminação de conhecimento de forma equitativa.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que os vídeos bilíngues produzidos na série “TILSJUR Informa” ajudam a desmistificar conceitos complexos e permitem que os cidadãos participem ativamente da sociedade, reivindicando direitos. Contudo, essa estratégia pode ser aplicada também em outras áreas,

como Ciências, Saúde, Tecnologia, Engenharia e Ciências Humanas, permitindo que informações especializadas e técnicas possam chegar a um público mais amplo e diverso. Aprigio (2024) organizou o Quadro 1 com o *corpus* e os resultados de sua análise.

Quadro 1 – Processo da Análise de Conteúdo

Nº	Título	Categoria A: Temática	Categoria B: Tipo	Categoria C: Nível	Data de postagem	Número de visualizações até junho de 2024	Link
1	CadÚnico	Direito Previdenciário	O	Federal	24/11/21	2.501	https://www.instagram.com/reel/CWrWPzuJl2-/
2	Passe Livre	Direito Previdenciário	C	Federal	8/12/21	2.432	https://www.instagram.com/reel/CXPbo4Jp9Jg/
3	Auxílio-inclusão	Direito Previdenciário	N	Federal	16/12/21	2.439	https://www.instagram.com/reel/CXjsdpZJpDs/
4	Plano de Saúde	Direito do Consumidor	N	Federal	17/6/22	2.647	https://www.instagram.com/reel/Ce7WmcJDUO-/
5	Entrega domiciliar de medicamentos	Direito à Saúde	N	Municipal	3/8/22	2.339	https://www.instagram.com/reel/CgzPgoegEDB/
6	Cancelamento ou atraso de voos – Resolução nº 400 da ANAC	Direito do Consumidor	N	Federal	10/8/22	5.037	https://www.instagram.com/reel/ChGLF5CJt10/
7	Eleições 2022	Direito Eleitoral	O	Federal	2/9/22	1.445	https://www.instagram.com/reel/CiBN8nrpAwH/

Nº	Título	Categoria A: Temática	Categoria B: Tipo	Categoria C: Nível	Data de postagem	Número de visualizações até junho de 2024	Link
8	Tráfico de Pessoas	Direito Penal	C	Federal	14/4/23	1.949	https://www.instagram.com/reel/CrB9wN1pK_V/
9	Isenção de Taxa de Inscrição aos doadores de sangue e de medula óssea em Concursos no Estado de Santa Catarina	Direito Administrativo	N	Estadual	20/5/23	3.090	https://www.instagram.com/reel/Cse-rCJGQu/
10	Fim da Prisão Especial	Direito Penal	N	Federal	6/9/23	3.023	https://www.instagram.com/reel/Cw3tt2xpnIU/

Fonte: Aprigio (2024, p. 98-99).

Legenda: O = Orientação; C = Conceito; N = Notícia.

Ao observar a pesquisa, percebe-se que a autora examinou dez vídeos da série “TILSJUR Informa” do Programa TILSJUR, dividindo e classificando-os em três categorias: (A) Temática, (B) Tipo e (C) Nível de abrangência. Os resultados revelaram que três vídeos (30% do total analisado) tratam de temas que abordam a área de Direito Previdenciário – isso em relação à Categoria A. Já na Categoria B, predominam, com percentual de 60%, os materiais bilíngues que divulgam notícias. Na Categoria C, constatou-se que, no nível municipal e estadual, ainda são escassos os materiais, enquanto há 80% dos vídeos em nível federal. Como Aprigio (2024) salienta:

A pesquisa destaca a necessidade de mais conteúdos educativos sobre Direito à Saúde, Direito Administrativo, Direito do Consumidor, Direito Eleitoral e Direito Penal, dentre outras temáticas que o Programa de Extensão acredita serem urgentes nas comunidades surdas, incentivando conteúdos de orientação e conceituação a serem elaborados e que abranjam informações dos níveis municipal e estadual. Concluiu-se que os materiais bilíngues desempenham um papel

crucial na educação em direitos e no acesso à informação para pessoas surdas, contribuindo significativamente para Políticas de Tradução voltadas às comunidades surdas e para o acesso à Justiça por esses grupos minoritarizados (Aprigio, 2024, p. 9).

Dessa forma, nota-se que a predominância de vídeos bilíngues informativos reforça a necessidade de ampliar formatos como vídeos conceituais e instrucionais. Essa abordagem é essencial para garantir que os conteúdos didáticos não apenas informem, mas também eduquem de maneira estruturada e acessível.

Diante do sucesso da série “TILSJUR Informa”, propõe-se que professores de diferentes disciplinas adotem esse modelo para criar materiais bilíngues em suas respectivas áreas de atuação. Algumas etapas fundamentais para essa implementação podem incluir:

1. Identificação de temas relevantes: professores podem selecionar conteúdos que possuem um alto grau de complexidade e que, frequentemente, podem gerar dúvidas entre os alunos;
2. Adaptação para um formato bilíngue: assim como no modelo TILSJUR, os materiais podem ser apresentados em duas línguas, incluindo Libras e o Português, garantindo acessibilidade às pessoas surdas;
3. Uso de recursos visuais: elementos visuais são essenciais para facilitar o entendimento, o que pode incluir legendas, imagens e gráficos;
4. Produção e compartilhamento: com o avanço das tecnologias digitais, professores podem gravar vídeos com recursos simples, como celulares ou webcams, e compartilhá-los em plataformas de ensino ou redes sociais, o que não limita seu público.

Por isso, a utilização do modelo TILSJUR por docentes e até mesmo estudantes de cursos de licenciatura de diferentes áreas do saber tem o potencial de ampliar significativamente o acesso ao conhecimento técnico e acadêmico, promovendo a inclusão e incentivando um ensino mais democrático. Além disso, essa abordagem fortalece a responsabilidade social da educação ao garantir que todas as pessoas, independentemente de suas barreiras linguísticas, possam aprender e desenvolver-se plenamente.

O Programa de Extensão TILSJUR revela, portanto, que a produção de materiais bilíngues é uma ferramenta poderosa que pode ser replicada em

diversos contextos educacionais. Incentivar professores a produzirem vídeos acessíveis fortalece a difusão de conhecimento e contribui para uma sociedade mais justa e igualitária, na qual a informação não seja privilégio de poucos, mas um direito de todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste artigo, pôde-se compreender que a produção de materiais bilíngues Libras-Português merece reconhecimento como uma estratégia que consegue aproximar pessoas externas ao ambiente escolar aos conhecimentos jurídicos e de outras áreas técnicas. Uma proposta presente neste estudo é de que docentes, cada um na sua área, consigam produzir materiais bilíngues que eduquem sobre conteúdos diversos e incentivem as pessoas surdas a participarem de uma sociedade mais justa e igualitária.

A produção de materiais bilíngues, assim como no TILSJUR, Programa de Extensão, propicia protagonismo de pessoas surdas e colabora para que os conhecimentos técnicos se difundam por meio da tradução em formato audiovisual na internet. Com isso, diante de todo o exposto, os cursos de licenciatura poderiam propor uma disciplina de produção de materiais que pudesse, então, oportunizar a criação de vídeos, com parceria com os cursos de Letras Libras, possibilitando a tradução de conteúdos técnicos para as comunidades surdas e divulgando conhecimento científico para além-classe.

REFERÊNCIAS

ANGELINI, R. de C. Atributos aos diferentes tipos de educação: formal, não formal e informal. In: COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2021, São Carlos. **Anais eletrônicos** [...]. São Carlos: UFSCar, 2021. Disponível em: <https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/1001>. Acesso em: 9 jan. 2025.

APRIGIO, C. C. F. **Política de tradução e materiais bilíngues libras-português da série “TILSJUR Informa”**: contribuições para o acesso das pessoas surdas aos contextos jurídicos. 2024. 180 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução)

– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024. Disponível em: <https://bu.ufsc.br/teses/PGET0625-D.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2025.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEER, H. **Direitos linguísticos como direitos fundamentais**: as políticas linguísticas para as comunidades surdas no ordenamento jurídico brasileiro. 2016. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3768>. Acesso em: 14 jan. 2025.

BENEVIDES, M. V. Educação em Direitos Humanos: de que se trata?. Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade. **Ministério da Educação**, 2007. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/12Rmn-kCybSgeWarbz7j-naDA6u5rCpe_R/view?usp=sharing. Acesso em: 18 jan. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Nacional de Cidadania; Ministério dos Direitos Humanos, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2025.

FERNANDES, J. D'A. P. B. **Diagnóstico da acessibilidade informacional na biblioteconomia brasileira**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/33425>. Acesso em: 9 jan. 2025.

FRANCO, E. P. C.; ARAÚJO, V. S. Questões terminológico-conceituais no campo da tradução audiovisual (TAV). **Tradução em Revista**, Rio de Janeiro, n. 11, p.

1-23, 2011. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18884/18884.PDF>. Acesso em: 19 jan. 2025.

GONZÁLEZ NÚÑEZ, G. On Translation Policy. **Target**, [s. l.], v. 28, n. 1, p. 87-109, 2016. Disponível em: <https://benjamins.com/online/target/articles/target.28.1.04gon>. Acesso em: 11 fev. 2025.

MEDEIROS, J.; FERNANDES, S. Gêneros textuais em videolibras: um estudo de aspectos composicionais. **Revista Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 16, n. 39, p. 65-80, 2020. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/23705/16275>. Acesso em: 16 fev. 2025.

MEYLAERTS, R. Translational justice in a multilingual world: an overview of translational regimes. **Meta**, [s. l.], v. 56, n. 4, p. 743-757, 2011.

SANTOS, I. L. dos. Elaborando material instrucional em bibliotecas universitárias: uma proposta multidisciplinar. **Páginas A&B**, Porto, n. 10, p. 60-70, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21747/21836671/pag10a5>

SIMÕES, H. C. G. Q.; CARDOSO, F. da S.; SILVA, A. M. M. Educação em direitos humanos, formação de sujeitos de direito e dignidade humana: fundamentos teóricos, epistêmicos e políticos. **Momento-Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 31, n. 1, p. 116-134, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v31i01.13660>

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.005

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A INCLUSÃO: A REALIDADE DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA NA MESORREGIÃO SUDESTE DO PARANÁ

Rosane Martins¹
Claudia Maria Petchak²

RESUMO

O presente artigo descreve uma pesquisa em andamento sobre a educação inclusiva na etapa da alfabetização e as políticas públicas existentes no âmbito educacional para a inclusão. Busca analisar a realidade de matrículas de alunos de educação especial nas escolas públicas de Educação Básica, visto que, historicamente, a educação especial caminhou por períodos como exclusão, segregação, integração e inclusão, marcantes para a sociedade que continua lutando através de leis e políticas públicas para a garantia efetiva da inclusão nos ambientes sociais. Neste viés, nossa indagação é: as políticas públicas para alfabetização na mesorregião do Paraná têm consolidado-se na perspectiva inclusiva? Diante dessa questão problemática, nosso objetivo é investigar a realidade de matrículas escolares de alunos inclusos na etapa de alfabetização nos anos iniciais, nos municípios que compreendem a Mesorregião Sudeste do Paraná, a partir de 2017, a fim evidenciar o direito à educação a todos. A metodologia será quanti-qualitativa e exploratória, tendo como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, documental e a análise dos dados que terá

1 Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, rosanemartins102@gmail.com;

2 Doutora em educação (UEPG), professora adjunta da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória, curso de Pedagogia. Membro do grupo de Pesquisa GEPPRAX e docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). aecmari@gmail.com;

como método a análise de conteúdo. Pretende-se, com essa pesquisa, a constituição de uma reflexão crítica sobre a ênfase de políticas públicas educacionais para a inclusão, denunciando as fragilidades e anunciando as potencialidades e disseminação desse trabalho.

Palavras-chave: Inclusão, Políticas Públicas, Alfabetização, Matrícula.

INTRODUÇÃO

O presente artigo faz parte de uma pesquisa em andamento do programa de iniciação científica (PIBIC) financiado pela Fundação Araucária, e tem como enfoque a educação inclusiva na etapa da alfabetização e as políticas públicas existente no âmbito educacional para a inclusão.

Nesse viés, esse artigo procura investigar se as políticas públicas para alfabetização na mesorregião do Paraná têm se consolidado na perspectiva inclusiva. O objetivo é investigar a realidade de matrículas de alunos inclusos na etapa de alfabetização nos anos iniciais, nos municípios que compreendem a Mesorregião Sudeste do Paraná, a partir de 2017, a fim de problematizar questões que envolvem o direito à educação.

A metodologia será quanti-qualitativa e exploratória, tendo como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, documental e a análise dos dados que terá como método a análise de conteúdo. Pretende-se, com essa pesquisa, a constituição de uma reflexão crítica sobre a ênfase de políticas públicas educacionais para a inclusão, denunciando as fragilidades e anunciando as potencialidades e a disseminação desse trabalho.

METODOLOGIA

Esta investigação pontuará dados exploratórios, descritivos e analíticos do objeto de estudo, o que permite a compreensão do fenômeno, sem ter o foco de gerar dados de quantificação ou experimentos, mas contribuir com a compreensão da amplitude do objeto estudado, que é o direito dos alunos na fase de alfabetização estarem em sala de aula nos anos iniciais. Quando apresentamos tal questão, salientamos que ela não envolve apenas os alunos estarem na escola e, sim, permanecerem aprendendo, o que pressupõe toda a gama de condições para tal.

O procedimento metodológico será a pesquisa bibliográfica, a qual terá dois momentos: primeiro, o aprofundamento da temática políticas públicas educacionais, inclusão e alfabetização, à luz de autores que tratam do tema, a destacar Secchi, (2019), Cury (2008), Mantoan (2003) e Kassar (2011). O segundo momento da pesquisa far-se-á mediante a modalidade de estudo de “multicasos”, isto é, incidirá em “estudar dois ou mais sujeitos, organizações, etc.” (TRIVIÑOS,

1987, p. 136), com a intencionalidade de interpretar e conhecer um raio mais amplo do contexto social formado pelos municípios que compõem a Mesorregião do Sudeste paranaense: Irati, Porto Vitória, União da Vitória, Prudentópolis, São Mateus, Imbituva, Cruz Machado, Bituruna, Rio Azul, Ipiranga, São João do Triunfo, Rebouças, Ivaí, General Carneiro, Mallet, Teixeira Soares, Guamiranga, Antônio Olinto, Paulo Frontin, Paula Freitas e Fernandes Pinheiro. Neste sentido, para conhecer o objeto estudado, será realizada uma análise documental que irá “se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 45). Em específico, para a presente investigação, será realizado um tratamento analítico a partir de dados do Censo Escolar, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indicadores de avaliações externas, secretarias municipais de educação, com início em 2017, a partir das aprovações das Base Nacional Comum Curricular.

A realização do estudo em documentos corresponde a um procedimento feito em duas etapas, no qual primeiro tem-se a coleta dos documentos e, depois, a análise do conteúdo. Posteriormente, serão feitos o mapeamento, a catalogação e a prática de leitura e interpretação do conteúdo presente nos documentos, por meio da análise de conteúdo de Bardin (2011), que constitui-se da análise com base na interpretação criteriosa, cuidadosa e rigorosa das informações, que se organiza em três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 2016). A partir dessas etapas, a pesquisa será sistematizada em artigos científicos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A sociedade brasileira; historicamente, vem sendo constituída de desigualdades sociais, de segregações e de exclusões de indivíduos que ficam às margens. Desigualdades essas marcantes e evidentes em vários fatores sociais, de pessoas que lutam por direitos básicos para sobreviver, como moradia, alimentação, saúde e acesso à educação, elementos que, notavelmente, são desiguais, pois, para muitos, existem obstáculos que os impedem de acessá-los. Assim sendo, cabe ao Estado suprir essas carências e diminuir as desigualdades por meio do suporte com as Políticas Públicas.

O apelo será para que o Estado seja equitativo na função de alocar recursos para solucionar os problemas da sociedade, que as políticas públicas sejam distributivas; que diante das desigualdades o Estado implemente como solução políticas compensatórias para os mais desiguais (ARROYO, 2010, p. 1388).

Diante de tantas desigualdades, refletimos quais ações são necessárias para que o Estado seja, de fato, equitativo nas distribuições de recursos e solucione os problemas sociais. Para tanto, é necessário compreendermos e conceituarmos etimologicamente as palavras “política” e “pública”. A palavra “política” é originária do grego politikós (de polis), que se refere à cidade. É a ciência de governar, diz respeito ao exercício do poder em um determinado território, ao ato de legislar e gerenciar os recursos comuns (Silva, 2018). A palavra “pública” é relativa à população, povo ou coletividade (DICIONÁRIO MICHAELIS 2024).

Portanto, as Políticas Públicas correspondem a ações e programas de responsabilidade do governo visando recursos e melhorias na qualidade de vida dos cidadãos. De acordo com Lopes, Amaral e Caldas (2008, p. 5), “as Políticas Públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público”. Ou seja, as Políticas Públicas existem para o cumprimento de objetivos, a distribuição de recursos e a implementação de ações e programas que beneficiam o público, de acordo com a demanda estabelecida pela sociedade.

Desta forma, o Estado visa garantir os direitos básicos de cada cidadão estabelecidos na legislação brasileira em várias áreas como saúde, segurança e educação. Entretanto, os investimentos nessas áreas variam de acordo com a centralidade de cada governo, ou seja, na forma de gerenciar e na distribuição de recursos em determinada área. Isso sofre constantes mudanças com novos governos, algumas com retrocessos, outras com avanços.

Portanto, a tomada de decisões nas políticas sociais precisa ocorrer de forma democrática com a sociedade, cuja participação interfere na efetivação de políticas que acontecem através do ciclo de Políticas Públicas que passam por três poderes estatais: o Legislativo, o Executivo e o Judiciário.

O Poder Legislativo e/ou o Executivo podem propor políticas públicas. O Legislativo cria as leis referentes a uma determinada política pública e o Executivo é o responsável pelo planejamento de ação e pela aplicação da medida. Já o Judiciário faz o controle da lei criada e

confirma se ela é adequada para cumprir o objetivo (LIMA; NUNES; BES 2018, p. 16).

Esses três poderes possuem a responsabilidade estatal, visando suprir demandas sociais que se efetivam em políticas públicas através do ciclo compreendido como esquema interpretativo, derivado da teoria dos sistemas, que organiza a vida de uma política pública nas seguintes fases principais: identificação do problema; formação da agenda; formulação de alternativas; tomada de decisão; implementação; avaliação; e extinção da política pública (SECCHI, 2013).

Nesse viés, a sociedade pode e deve participar da elaboração de políticas, levando em consideração as demandas sociais, buscando importância e melhorias por parte do governo. Por vezes, a administração governamental é descontinuada, como a área da educação, que muitas vezes não é valorizada com grandes investimentos. Cury (2008) aponta a longa caminhada de embates e disputas para que a criação de uma legislação pública chegue a concretizar-se, evidencia que não há prioridade em alguns governos em diversas áreas essenciais como educação, e que, muitas vezes, acabam por não efetivar as políticas planejadas com as mudanças de governo.

Ressaltamos nesse trabalho as políticas públicas educacionais no Brasil, entendidas como ações, programas, investimentos do governo destinados unicamente aos sistemas de ensino, suprimindo as demandas da educação. Na concepção de Saviani (2008), a política educacional diz respeito às decisões que o poder público, o Estado, toma em relação à educação. O autor enfatiza os limites e as perspectivas da Política Educacional brasileira, que implica no alcance das medidas educacionais tomadas pelo Estado.

Desta forma, Lima, Nunes e Bes (2018) salientam a importância das políticas educacionais, que interferem no cotidiano da comunidade escolar, no sucesso ou fracasso escolar, pois elas norteiam o sistema educacional, na organização e no funcionamento. Diante disso, o que garante o acesso à educação?

A escola é um lugar para todos, e precisa ser pensada e direcionada para todos com dignidade, igualdade, equidade e qualidade, respeitando a diversidade e valorizando os sujeitos. Para isso, fazem-se necessárias políticas educacionais comprometidas com a educação, com investimentos para todos os campos educacionais. Ressaltamos um avanço com a promulgação do direito de todos à educação pela principal legislação brasileira que rege o país, a Constituição Federal de 1988, a qual confirmou o direito de todos os cidadãos à educação

sob garantia e permanência do Estado, conforme o Artigo 205 : “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

O acesso e a garantia à educação é um direito conquistado através de muitos embates por defensores que continuam, atualmente, lutando e cobrando pelo direito universal, na defesa das crianças cujo direito esteja sendo negligenciado, enfatizando que “[...] a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se convertem em instrumento de redução das desigualdades” (CURY, 2002, p. 261). Portanto, a escola constitui-se em um espaço heterogêneo, que recebe uma diversidade de culturas, e todos precisam ter os mesmos direitos. É necessário quebrar preconceitos, estereótipos e discriminações existentes, pois a escola é para todos, independentemente das especificidades. Deve-se considerar que o processo de inclusão escolar é uma constante discussão entre políticas, e o reflexo nas suas práticas está articulado a diversas questões, pois, cada vez mais, faz-se necessário o apoio e o suporte para que a inclusão seja condizente na realidade escolar (SILVA; FREITAS; PRADO, 2022).

De acordo com Mantoan (2003, p. 20), “a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora”. A escola inclusiva é aquela que respeita a diversidade e a especificidade de cada um e transmite o conhecimento a todos com eficiência, que enfatiza as potencialidades dos alunos e não suas limitações, garantindo a sua matrícula por direito no ensino regular. Contudo, existem barreiras que vêm impossibilitando a inclusão de alunos públicos de educação especial: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal.

Sassaki (2006) explica que as barreiras arquitetônicas são a falta acessibilidade nos aspectos físicos das escolas, casas e edifícios, como a falta de rampa, elevadores, piso tátil e banheiros acessíveis. A barreira comunicacional possibilita interação com a linguagem através do braile, libras, ampliação, áudio etc. A metodológica são as metodologias da escola e professor através do currículo e planejamento flexível. A instrumental proporciona aos alunos instrumentos e materiais acessivos que facilitam a aprendizagem como lupas, teclados, tecnologia assertiva etc. A programática é a legislação, a criação de políticas públicas, proporcionando espaços mais inclusivos para todos. E, por fim, a barreira atitudinal,

a primeira que parte de cada indivíduo da sociedade, é quebra de preconceitos, estereótipos e discriminações através da tomada de atitudes e decisões.

A inclusão vem caminhando lentamente no sistema educacional brasileiro, com avanços e retrocessos em diversos fatores como a implementação de políticas públicas. Atualmente, ainda existem barreiras enfrentadas diariamente nos espaços da sociedade e escolares. Por essas barreiras, “os alunos que migram das escolas comuns para os serviços de educação especial muito raramente se deslocam para os menos segregados e, também raramente, retornam/ingressam às salas de aula do ensino regular” (MANTOAN, 2003, p. 15).

Um grande retrocesso ocorre quando alunos migram das escolas comuns de Educação Básica, por não serem inclusivas, para instituições especializadas como a Associação de Pais e Excepcionais (APAE). Reconhecemos o trabalho dessas instituições especializadas que trabalham de forma filantrópica e assistencialista nas limitações dos alunos, porém os alunos com deficiência privam-se do direito à educação, à alfabetização no ensino regular, do acesso ao conhecimento cultural e social.

Portanto, fazem-se necessárias Políticas Públicas que invistam em todos os campos para que ocorra a inclusão. Lutamos para que a educação seja inclusiva, garantindo que todos ocupem os espaços da sociedade exercendo seus direitos de forma justa e equitativa, que sejam quebradas as barreiras existentes. Salientamos que isso não envolve apenas os alunos estarem na escola e, sim, permanecerem aprendendo, o que pressupõe toda a gama de condições para tal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos foram coletados no site do governo INEP e pela Estatística do Censo Escolar da Educação Básica. Primeiramente, foi coletado o total de matrículas dos anos iniciais no ano de 2023. Posteriormente, o total de matrículas de alunos público-alvo da educação especial em um recorte temporal de 2017 a 2023, nas 21 cidades da Mesorregião Sudeste do Paraná.

Tabela 1: Total de matrículas de aluno da Educação Especial Inclusiva na Rede Pública - Anos Iniciais – Ensino Fundamental da Mesorregião Sudeste do Paraná de 2017 a 2023.

Cidade da Mesorregião Sudeste do Paraná	Total de matrículas – anos iniciais- Ensino Fundamental da educação especial 2017 a 2023	Total de matrículas – anos iniciais de 2023
Antônio Olinto	11 - 10	469
Bituruna	46 - 19	1.201
Cruz machado	89 - 35	1.111
Fernandes Pinheiro	17 - 6	384
General Carneiro	26 - 19	826
Guamiranga	4 - 8	473
Imbituva	91 - 42	2.249
Ipiranga	74 - 46	886
Irati	67 - 94	3.609
Ivaí	25 - 19	851
Mallet	21 - 20	714
Paula Freitas	22 - 8	363
Paulo Frontin	69 - 25	413
Porto Vitória	14 - 12	282
Prudentópolis	64 - 66	2.910
Rebouças	89 - 58	1.005
Rio Azul	14 - 33	899
São Mateus do Sul	95 - 125	2.745
São João do Triunfo	55 - 20	810
Teixeira Soares	41 - 24	672
União da Vitória	58 - 77	3.115
	Total: 2017: 992 2023: 766	Total: 25.987

Fonte: elaborado pelas autoras, 2025.

Os resultados revelam a redução do número de matrículas no ensino regular, anos iniciais, no Ensino Fundamental, na etapa de alfabetização para educação especial inclusiva, no total, de 992 para 766 matriculadas. Os resultados são alarmantes, e demonstraram um retrocesso, visto que 15 das 21 cidades da Mesorregião Sudeste do Paraná (Antônio Olinto, Bituruna, Cruz machado, Fernandes Pinheiro, General carneiro, Imbituva, Ipiranga, Ivaí, Mallet, Paula Freitas, Paulo Frontin, Porto Vitória, Rebouças, São João do Triunfo e Teixeira

Soares) demonstraram redução significativa no número de alunos matriculados. Somente seis cidades (Guamiranga, Irati, Prudentópolis, Rio Azul, São Mateus do sul e União da Vitória) obtiveram um avanço do número de matrículas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma sociedade inclusiva é aquela que faz valer os direitos dos cidadãos de forma igualitária e equitativa a todos, principalmente na educação. Ressaltamos que a educação é um direito constitucional garantido, sem distinção ou discriminação por gênero, etnia, religião ou deficiência. Conforme a legislação brasileira que rege o país, todos possuem o direito de realizar a matrícula e ter acesso à escola, um lugar de conhecimento cultural e social, que possibilita serem alfabetizados e emancipados.

Portanto, a escola, como locus de produção de conhecimento que possibilita a interação social e a formação sólida dos cidadãos atuantes na sociedade de forma emancipatória e crítica, exige acessibilidade, quebra de barreiras e investimento prioritário na educação, para que haja inclusão, dignidade e diminuição das desigualdades sociais. Nesse sentido, fazem-se necessárias Políticas Públicas para alcançar os objetivos, a distribuição de recursos e a implementação de ações e programas que beneficiam o público, como nas áreas da alfabetização da educação inclusiva, visto que a inclusão focaliza a garantia, permanência e acessibilidade de todos à educação como direito, promovendo o respeito à diversidade.

Atualmente, ainda existem barreiras, principalmente arquitetônicas e atitudinais, enfrentadas diariamente nos espaços da sociedade e escolares, que precisam extinguir-se para as pessoas de direito. Por isso, a relevância da sociedade estar cada vez mais presente em debates políticos como em votações, reuniões, na busca por conhecimento dos poderes estatais, sobre os processos para a criação de políticas públicas para cobranças e efetivação, para caminharmos para uma educação que seja, cada vez, mais inclusiva, e uma sociedade menos desigual.

Os resultados da pesquisa mostraram um grande retrocesso com a diminuição de matrículas dos alunos de educação especial inclusiva em 15 cidades do Paraná. Reverberamos que a educação não envolve apenas os alunos estarem na escola e, sim, permanecerem aprendendo, o que pressupõe toda a gama de condições para tal, como formações para os professores, multiprofissionais na

área de educação inclusiva, recursos, materiais para o atendimento educacional especializado AEE, entre outros, que são fundamentais. Por conta das barreiras e da falta de políticas públicas direcionadas à educação inclusiva nas escolas, principalmente na etapa de alfabetização, acontece a diminuição das matrículas, na educação regular, dos alunos de educação especial, que migram para instituições especializadas como as APAEs, tornando-se uma atitude segregacionista, uma vez que esses alunos ficam isolados, privados do direito à educação e a conviver com a diversidade, com a linguagem social. Trata-se de uma enorme regressão no sistema educacional da atualidade, pois muito se fala da inclusão, que, no cotidiano, em salas de aulas, não acontece. Cabe à sociedade cobrar o governo para que priorize a educação, atribuindo ações, programas, e recursos financeiros para tal.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 06 ago. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto pinheiro. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 maio, 2024.

CURY, C. R. J. Direito á educação: direito á igualdade, direito á diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/#>. Acesso em 25 maio, 2024

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

LIMA, C. C. N.; NUNES, A. R.; BES, P. **Política educacional**. Porto Alegre: SAGAH, 2018. Disponível em: <https://bookshelf.vitalsource.com/books>. Acesso em: 25 maio, 2024.

LOPES, B.; AMARAL, J. N.; CALDAS, R. W. (Orgs). **Políticas Públicas**: conceitos e práticas. Belo Horizonte: Sebrae/MG, v. 7, 2008. Disponível em: [https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/E0008A0F54CD3D43832575A80057019E/\\$File/NT00040D52.pdf](https://bibliotecas.sebrae.com.br/chronus/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/E0008A0F54CD3D43832575A80057019E/$File/NT00040D52.pdf). Acesso em: 25 maio, 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar o que é? por quê? Como fazer?** .1 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MICHAELIS.UOL. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/publico>. Acesso em: 11 jul. 2024.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação** (Reação), São Paulo, p. 10-16. Mar./abr. 2009.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SILVA, A. L. de C. FREITAS, M. de. PRADO, T. A. do. **NEPEDIN AGORA É EPEDIN: Pegadas por uma rede colaborativa pela inclusão**. In: SILVA, S. S. de C. SACHINSK, I. (org.). EPEDIN: uma década de percursos, percalços e avanços inclusivos. Curitiba: Íthala, 2022. Cap. 2. p. 33-41.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas S.A. 1987.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.006

UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A INCLUSÃO NO UNIVERSO DOS JOGOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS

Keila Aparecida de Almeida¹

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar, a partir de uma revisão de literatura, o panorama atual dos jogos inclusivos na educação, buscando entender a abrangência de contemplação dos jogos em relação às diferentes deficiências, identificar quais níveis educacionais mais os utilizam, conhecer as técnicas de coleta de dados empregadas no desenvolvimento das pesquisas e compreender se essas pesquisas foram realizadas com a finalidade de ensino ou aprendizagem. Utilizamos, como referência, a bibliografia produzida em artigos, dissertações e teses no período de 2016 a 2024, na área da educação, a partir de dados disponíveis nos periódicos da Capes, Plataforma SciELO e Google Scholar. A partir da revisão, os resultados obtidos revelam um esforço da comunidade científica em compreender e apoiar diferentes tipos de deficiências, com ênfase na deficiência intelectual e visual. No entanto, observa-se uma escassez de pesquisas sobre a produção de jogos inclusivos em alguns componentes curriculares, além de um predomínio de estudos voltados à aprendizagem. Destaca-se a necessidade de investir em pesquisa e desenvolvimento, na formação de professores, na produção de materiais e em políticas públicas que incentivem a criação e a utilização de jogos educativos inclusivos. Somente assim, será possível

1 Mestranda em Ciência da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção/PY. Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional – PROFGEO, pelo Instituto Federal Catarinense – Campus de Brusque. Pós-graduada Libras pela UNINA. Graduada em Pedagogia pela UNIFAVENI. Graduada em Licenciatura plena em Geografia pela UNICENTRO. Docente na rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina, Brasil. E-mail: keilamarciniaki@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5541-0924>.

construir um cenário educacional mais justo e igualitário, em que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

Palavras-chave: jogos inclusivos, educação inclusiva, ensino, aprendizagem

INTRODUÇÃO

A etimologia mostra que o termo “inclusão” deriva do latim *includere*, denotando o ato ou efeito de incluir, integrar ou abranger. Nas últimas décadas, o movimento pela inclusão tem fortalecido-se e se intensificado, impulsionado pela busca da garantia de direitos a indivíduos que, de alguma forma, divergem dos padrões de “normalidade” socialmente construídos. Essa busca abrange uma diversidade de condições, classificadas em diferentes tipos de deficiências, podendo ser físicas, motoras, visuais, auditivas, intelectual e múltiplas. Há outras condições, reconhecidas pelos órgãos de saúde, que demandam atenção e suporte específicos no contexto educacional, entre as quais destaca-se o Transtorno de Déficit de Atenção (TDA), o Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), a hiperatividade isolada, a dislexia, a discalculia, a disgrafia, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e as altas habilidades/superdotação.

Para que ocorra a inclusão escolar, a escola tem o papel de ser inclusiva, de promover a quebra de barreiras enfrentadas pelos estudantes que possuem alguma necessidade específica, pois eles têm desafios diários a enfrentar que já partem do acesso ao ambiente interno escolar, cuja arquitetura dificulta, bem como o de refletir nas nossas atitudes como profissionais, de acordo com o que Ramos e Martins (2017, p.121) descrevem:

A inclusão possibilita abrir horizontes para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes que necessitam de maior atenção na sua caminhada escolar. Isso implica em mudanças na perspectiva da organização da escola que precisa planejar práticas pedagógicas que deem conta destes estudantes que cada vez mais chegam às escolas regulares.

A inclusão deve ser uma ponte para novos horizontes na educação, especialmente para estudantes que demandam essa atenção em sua trajetória escolar. Carvalho e Santos (2023) salientam que, para a inclusão, deve existir uma transformação na estrutura organizacional das escolas, que vai desde a estrutura arquitetônica até a elaboração e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, proporcionando um compromisso com todos os alunos, a garantia que a educação regular seja um ambiente acolhedor e propício ao aprendizado de todos, sem exceção. Para Pelosi (2000), ao valorizar as diferenças individuais, a escola inclusiva amplia as oportunidades de aprendizagem para cada estudante,

promovendo um acolhimento pelo qual todos sintam-se respeitados. Os alunos demandam o reconhecimento e a valorização de suas capacidades e possibilidades de aprendizagem, sem que suas características individuais, frequentemente designadas como “limitações”, constituam um obstáculo à inclusão.

Em consonância com Rawls (2002), essa busca implica a combinação do princípio da igualdade de oportunidades com o princípio da diferença, visando à reparação das desigualdades e assegurando que o mérito seja proporcional às condições de partida de cada estudante. Para a efetivação da equidade no contexto da inclusão escolar, torna-se imprescindível direcionar o foco para a qualidade e a eficiência da prática docente. Tal direcionamento pressupõe a observância das normativas que orientam os componentes curriculares nos cursos de formação superior e, sobretudo, a provisão de recursos e suportes que possibilitem aos professores sentirem-se integrados e capacitados para lidar com essa realidade, que, embora não recente, permanece frequentemente negligenciada.

Diversos marcos legais e políticos, em âmbito internacional, impulsionaram a consolidação da Educação Inclusiva como um direito fundamental. Entre eles, destaca-se a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência. Este tratado internacional representa um importante instrumento para a promoção dos direitos das pessoas com deficiência e o combate à discriminação em toda a região das Américas. A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um documento fundamental que proclama os direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de qualquer distinção, incluindo a deficiência. Serve como base para a construção de sociedades mais justas e inclusivas.

Atuação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) é fundamental na promoção da educação inclusiva a nível global, por meio de diversas iniciativas e documentos orientadores, entre os quais se destaca a Educação para Todos, ou o Compromisso de Dakar, marco que estabeleceu metas ambiciosas para a educação global, incluindo o compromisso de garantir o acesso à educação de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos, com ênfase na inclusão. Também destaca-se a atuação da UNESCO no Brasil, consolidando compromissos que reforçam seu papel no apoio às políticas e práticas inclusivas no contexto brasileiro.

Outra Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais gerou um documento histórico, resultante da Conferência realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994, chamado Declaração de Salamanca, que reafirmou o direito à educação para todas as crianças, independentemente de suas necessidades educacionais, e impulsionou a adoção do princípio da inclusão nas políticas educacionais em todo o mundo. Conforme consta no documento,

nós congregamos todos os governos e demandamos que eles: atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais (Declaração de Salamanca, 1994, p.2).

No Brasil, o arcabouço legal que fundamenta a educação de pessoas com deficiência apresenta marcos importantes. A Constituição Federal de 1988 representa um avanço significativo ao estabelecer os princípios da igualdade e do direito à educação para todos, incluindo as pessoas com deficiência. Este princípio constitucional foi o caminho para legislações subsequentes que visam concretizar o direito à educação inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, por sua vez, detalha e regulamenta os preceitos constitucionais, trazendo diretrizes norteadoras para as redes de ensino em relação à educação inclusiva. A LDB assegura:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I- currículos métodos, técnicas, recursos educativos e organizações específicos, para atender as suas necessidades; [...] V- acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível de ensino regular (Brasil, LDB, art. 59, p.40).

Contribuindo com o texto, a LBI descreve:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, Lei nº 13.146, art. 27).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015, insere-se em um contexto educacional dinâmico e em constante transformação. Embora reconheçam avanços significativos na legislação e nas políticas públicas voltadas à inclusão, a efetiva implementação de práticas inclusivas configura um processo contínuo, que exige aprimoramentos constantes e alinhamento com as diretrizes internacionais estabelecidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) para o Brasil. Os dispositivos legais em vigor representam um avanço significativo na busca pela inclusão escolar. Contudo, observa-se que tais normativas, em sua maioria, carecem de parâmetros ou indicações específicas para a atuação docente nos diversos níveis e modalidades de ensino. Consequentemente, a adoção de práticas pedagógicas inclusivas recai sobre a autonomia de cada professor e seus componentes curriculares.

Para a concretização de uma educação inclusiva, é imprescindível que os profissionais da área da educação compreendam o significado da inclusão escolar e sua relevância para a sociedade como um todo. Contudo, observa-se uma lacuna nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura em geral, que frequentemente negligenciam a abordagem de transtornos e deficiências, bem como a apresentação de proposições metodológicas que contemplem a inclusão escolar. Tal omissão curricular pode resultar na formação de professores com conhecimento incipiente ou mesmo concepções equivocadas sobre a temática da inclusão. Consequentemente, docentes de todos os níveis de ensino, ao se depararem com o ambiente da sala de aula, podem demonstrar despreparo para mediar o processo de ensino-aprendizagem, transformando-se, por desinformação ou desinteresse, em obstáculos ao desenvolvimento desse estudante.

De acordo com Cabral (2024), o papel do professor e da escola na inclusão demanda conhecimentos específicos e a implementação de estratégias reflexivas no processo de ensino e aprendizagem, sendo essencial nesse processo a criação de um ambiente inclusivo, um espaço que estimule a participação ativa de todos os alunos, reconhecendo e valorizando suas capacidades individuais. Neste contexto, estratégias pedagógicas necessitam ser tanto flexíveis quanto adaptativas, permitindo que se ajustem às necessidades e particularidades de cada aluno. Esta abordagem não se limita à mera utilização de ferramentas; trata-se de priorizar a inclusão, a diversidade e a equidade, desafiando o sistema educacional tradicional. Para Santos (2022), um dos desafios enfrentados pelos docentes consiste na busca por novas metodologias e estratégias de ensino que otimizem o processo

de ensino-aprendizagem. Assim, a utilização de jogos didáticos configura-se como uma alternativa para a promoção da motivação na aprendizagem, contribuindo para o estreitamento da relação aluno-professor e, conseqüentemente, para a facilitação do processo de inclusão.

Para Cruz e Panossian (2021), os jogos, quando empregados como instrumentos pedagógicos, demonstram-se eficazes como elementos estimuladores no ambiente de sala de aula, possibilitando a atribuição de novas finalidades ao processo educativo e o desenvolvimento de diversas habilidades nos educandos. A utilização de jogos traz ao professor a inovação do espaço escolar, além de estimular a criatividade e aprimorar o processo de aprendizagem dos estudantes. Kraisch (2024) descreve que a linguagem lúdica compreende um conjunto de elementos que facilitam o processo de ensino e aprendizagem. No contexto da sala de aula, a utilização da ludicidade como estratégia pedagógica para o estímulo da aprendizagem demonstra potencial para promover uma maior participação discente. Ao despertar a curiosidade pela descoberta, os estudantes tendem a sentir-se motivados a engajar-se nas atividades propostas, o que favorece a assimilação de novos conhecimentos.

A partir do que foi exposto a respeito da educação inclusiva, a pesquisa emerge de uma dificuldade em localizar pesquisas que abordem jogos educativos numa perspectiva inclusiva, em especial ao ensino de Geografia, observando o contexto escolar e a carência das discussões nessa temática. Espera-se que a presente pesquisa contribua com estudos nesta área em questão, principalmente para o Ensino de Geografia, fomentando o interesse dos pesquisadores pela temática proposta. Para atingir tal objetivo, a metodologia utilizada tem uma abordagem qualitativa, tendo como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica, a partir de artigos científicos, teses e dissertações, no período compreendido entre os anos de 2016 e 2024.

METODOLOGIA

De acordo com o objetivo do trabalho, realizou-se uma busca sistemática de literatura, conforme descreve Galvão e Ricarte (2019), caracterizada como uma modalidade de pesquisa científica, com aplicação de protocolos específicos na análise de um extenso conjunto de documentos, com o objetivo de compreender e sistematizar as informações disponíveis, identificando as práticas eficazes e

ineficazes em determinado contexto. Primando pela reprodutibilidade, a revisão explicita as bases de dados bibliográficos consultadas, as estratégias de busca empregadas, o processo de seleção dos artigos (incluindo critérios de inclusão e exclusão) e os métodos de análise. A revisão sistemática configura-se como uma pesquisa autônoma, com objetivos, problemas de pesquisa, metodologia, resultados e conclusões próprias.

Para esta pesquisa, buscou-se investigar o panorama atual dos jogos inclusivos na educação, buscando entender a abrangência da contemplação dos jogos em relação às diferentes deficiências, identificar quais os níveis educacionais que mais utilizam os jogos inclusivos e seus respectivos componentes curriculares, conhecer as técnicas de recolhimento de dados utilizadas para o desenvolvimento das pesquisas e, assim, compreender se foram realizados com a finalidade de ensino ou de aprendizagem. A partir de uma busca sistemática disponível no banco de dissertações e teses da CAPES, incluindo o período de 2016 a 2024, dado o foco da pesquisa na área da educação para, posteriormente, trazer os dados para o ensino de Geografia, foram selecionados artigos com classificação de Qualis entre A1 e B5. Para estas buscas, optou-se por utilizar as Plataformas SciELO e Google Scholar. A seleção das referidas fontes justifica-se pela abrangência e qualidade dos dados apresentados, bem como pela sua ampla utilização por instituições de ensino e profissionais da educação, fatores que asseguram a representatividade dos resultados obtidos.

Com o objetivo de garantir a relevância das pesquisas para este estudo, foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão. Foram selecionadas as pesquisas que abordassem explicitamente o uso de jogos no contexto da educação inclusiva a partir da presença dos termos “jogos na educação inclusiva”, “jogos inclusivos”, “jogos inclusivos no ensino de geografia” e “educação inclusiva” em seus títulos, resumos ou palavras-chave, tanto na Plataforma CAPES quanto nos artigos das revistas selecionados. As literaturas selecionadas deveriam responder às seguintes perguntas norteadoras: quais tipos de deficiências os jogos inclusivos estão abrangendo? Para quais níveis de seguimento educacional estão sendo aplicados os jogos educacionais inclusivos? Quais componentes curriculares utilizaram os jogos inclusivos? Quais são as técnicas de coleta de dados utilizadas nas referidas pesquisas? Os jogos analisados são voltados para o ensino, para a aprendizagem, ou para ambos?

No início da pesquisa, foram encontrados 57 dissertações e 16 artigos. Porém, após análise, foram selecionadas 13 dissertações e 8 artigos que responderam todas as perguntas norteadoras. Sendo assim, as perguntas norteadoras serviram como critério de exclusão. A etapa inicial consistiu na leitura dos documentos selecionados e na organização das informações relevantes em uma planilha para fichamento virtual, orientado pelas questões norteadoras da pesquisa, resultando, assim, nos dados analisados. Sendo assim, para analisar e revisar as três primeiras questões norteadoras sobre tipos de deficiência, seguimento educacional e componentes curriculares que utilizaram jogos educativos inclusivos, realizou-se uma pesquisa tanto na introdução quanto no referencial teórico/estado da arte.

Para finalizar, foram analisadas as técnicas de coleta de dados. Partindo da análise da metodologia empregada, concentramo-nos na avaliação criteriosa do aporte metodológico de cada pesquisa. Posteriormente, para entender se a pesquisa estava relacionada ao ensino ou à aprendizagem, foi feita a leitura dos resultados e considerações finais. Para tabular os dados caracterizados na pesquisa, foi utilizada a ferramenta Excel. Os dados estão na seção de resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com as obras analisadas, em relação aos tipos de deficiência para que os jogos inclusivos foram utilizados, a análise focou em identificar quais eram as mais frequentemente abordadas nos estudos, se havia uma ênfase em alguma deficiência específica em cada produção científica, utilizando jogos inclusivos para atender às necessidades de cada público. A tabela ao lado está relacionada somente às deficiências encontradas nas produções selecionadas.

Tipos de Deficiência	Produção científica
Visual	8
Motora	5
Auditiva	4
Intelectual	9
Transtorno do Espectro Autista	7
Múltiplas	3

Observa-se a predominância de pesquisas sobre deficiência intelectual, indicando um interesse da comunidade acadêmica em entender e desenvolver estratégias de apoio para esses estudantes. Também apresenta-se um número significativo de publicações envolvendo a deficiência visual, tendo uma atenção para as necessidades específicas e desafios enfrentados, buscando melhorar a acessibilidade e a inclusão na sociedade e no ambiente escolar. O Transtorno do Espectro Autista é outra área de grande interesse científico e reflete crescente conscientização e necessidade de compreender melhor o TEA, suas características e formas eficazes de inclusão. As deficiências motoras e auditivas, embora apareçam em um número menor comparado com as deficiências intelectual e visual, ainda assim indicando um foco significativo em adaptar e melhorar os recursos e metodologias para esse público. A deficiência múltipla é a menos representada na produção científica, dado que pode indicar a complexidade e a diversidade das necessidades das pessoas com deficiências múltiplas, sugerindo que há uma necessidade de mais pesquisas para abordar esses desafios de maneira abrangente.

Em relação aos níveis educacionais, a análise mapeou os níveis de ensino em que os jogos inclusivos eram aplicados, buscou se há predominância em estudos de algum nível específico e quais são os componentes curriculares que utilizaram os jogos numa perspectiva inclusiva.

Níveis de Ensino	Produção científica
Educação Infantil	1
Ensino Fundamental I (1º a 5º)	6
Ensino Fundamental II (6º a 9º)	4
Ensino Médio (1º ao 3º)	4
Educação Superior	5

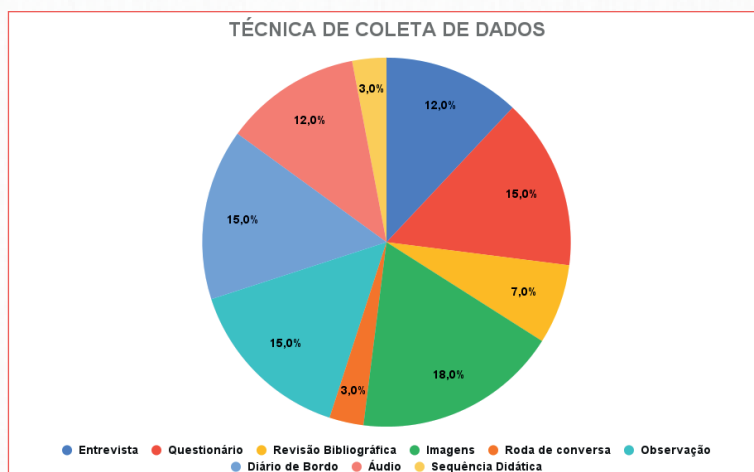
A análise desses dados permite identificar que, na educação infantil, a produção científica é menor entre os níveis de ensino analisados, indicando uma maior necessidade de investimento em pesquisas nesta fase do desenvolvimento, onde a base para a aprendizagem futura é estabelecida. O Ensino Fundamental I (primeiro ao quinto ano), por sua vez, apresenta o maior número de estudos. Esse foco pode estar relacionado à importância desta fase para o desenvolvimento das habilidades básicas de leitura, escrita e matemática, sendo fundamentais para seu progresso acadêmico.

No Ensino Fundamental (sexto ao nono ano) e no Ensino Médio (primeiro ao terceiro ano), a quantidade de produção científica reflete um interesse em entender e melhorar as práticas pedagógicas inclusivas durante essa fase, buscando otimizar o currículo e as estratégias de ensino para atender as demandas acadêmicas de cada estudante. A educação superior demonstra um interesse na formação acadêmica para promover inovações pedagógicas, práticas inclusivas, preparando os estudantes para atuar de forma eficaz no mercado de trabalho.

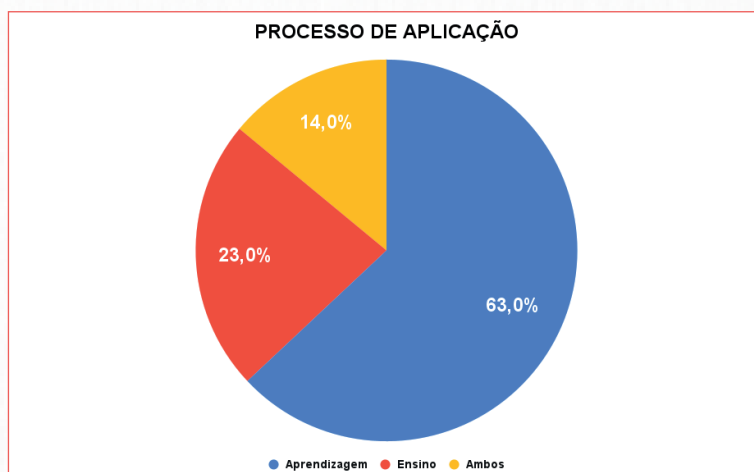
Quanto à distribuição da produção científica voltada ao jogo na educação inclusiva em diferentes componentes curriculares e níveis de ensino, a análise revelou que o componente curricular de Artes apresenta produções científicas no Ensino Infantil, Fundamental I e II. Em Educação Física, a produção foi voltada a prática do docente. Para Física e Química, encontramos estudos tanto no ensino médio e no nível superior desenvolvendo metodologias que atendam às necessidades de seus estudantes. Na Língua Portuguesa e Língua Inglesa, as publicações concentram-se no Ensino Fundamental I e II indicam a busca por estratégias inclusivas para o Ensino de línguas.

Há predominância de estudos em diferentes níveis para o ensino de Matemática, o que reflete a preocupação de metodologias inclusivas em um componente fundamental que pode apresentar grandes desafios para os estudantes. Há pesquisas que abordam questões inclusivas de forma geral ou interdisciplinar, não havendo um componente curricular específico. Há ausência de produção científica envolvendo jogos educativos inclusivos em Biologia, Filosofia, Geografia, História e Sociologia, destacando uma lacuna significativa, pois essas disciplinas possuem um enorme potencial para desenvolver práticas inclusivas e promover a compreensão das dinâmicas sociais, históricas e ambientais através de jogos inclusivos.

No âmbito das técnicas para coletas de dados, das 22 pesquisas envolvendo os artigos, dissertações e teses: 5 recorreram à entrevista (12%), 6 recorreram à observação (15%), 6 a questionários (15%), 6 a diários de bordo (15%), 3 à revisão de bibliográfica (7%), 5 recorreram a áudios (12%), 7 recorreram a imagens (fotografia/vídeos) (18%), 1 recorreu à sequência didática (3%) e 1 a uma roda de conversa (3%). Os participantes das pesquisas envolviam estudantes e professores, sendo 5 pesquisas voltadas ao ensino (23%), 14 voltadas à aprendizagem (63%), e 3 ao ensino e aprendizagem (14%).



Das pesquisas analisadas neste artigo e de acordo com os gráficos apresentados, pode-se observar que a técnica mais utilizada para a coleta de dados foi o uso de imagens, seja por fotografias ou filmagens. A observação, questionários e diário de bordo foram igualmente utilizados representando 15% das pesquisas. Entrevistas e gravações de áudio também tiveram um uso significativo. A revisão bibliográfica, sequência didática e roda de conversa foram as técnicas menos utilizadas. Na amostra dos participantes das pesquisas, predominaram pesquisas voltadas à aprendizagem dos estudantes, indicando uma preocupação em entender como os jogos inclusivos podem facilitar a aquisição do conhecimento. Pesquisas voltadas exclusivamente ao ensino representam 23%, enquanto 14% focaram tanto no ensino quanto na aprendizagem na amostragem da referida pesquisa.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises realizadas, o presente artigo revela um esforço significativo da comunidade científica em compreender e apoiar diferentes tipos de deficiências, com ênfase nas deficiências intelectual e visual. No entanto, observa-se uma escassez de estudos sobre deficiências múltiplas, o que destaca a necessidade de mais pesquisas nessa área. A produção científica varia consideravelmente entre os diferentes níveis de ensino, com maior ênfase no Ensino Fundamental I, evidenciando a importância dessa etapa na formação educacional básica. Por outro lado, a menor quantidade de estudos na educação infantil indica uma lacuna que precisa ser preenchida, uma vez que essa fase é importante para o desenvolvimento inicial das crianças. A atenção dedicada ao Ensino Médio e à Educação Superior reflete a relevância dessas etapas na formação integral dos estudantes. Portanto, é essencial continuar investindo em pesquisa educacional em todos os níveis, a fim de promover um sistema educacional verdadeiramente inclusivo.

A análise também revelou um esforço considerável em áreas como Artes, Matemática e Educação Física na produção de jogos educativos inclusivos. Contudo, há uma notável carência de pesquisas em outros componentes curriculares, o que contrasta com a crescente disponibilidade de textos reflexivos sobre a inclusão. Essa disparidade evidencia um descompasso entre a teoria e a prática: enquanto a discussão conceitual sobre a importância da inclusão avança, a concretização desse ideal em recursos pedagógicos, como jogos educativos, ainda é insuficiente. A escassez de jogos educativos inclusivos representa uma lacuna significativa no cenário educacional, uma vez que, quando bem desenvolvidos, esses recursos podem proporcionar um ambiente lúdico e estimulante para o aprendizado de todos os alunos, independentemente de suas características individuais.

No que diz respeito às técnicas de coleta de dados utilizadas nas pesquisas sobre jogos inclusivos na educação, observa-se uma diversidade significativa, com predominância de imagens, observação, questionários e diários de bordo. Essas técnicas indicam um interesse em capturar experiências visuais e narrativas detalhadas dos participantes. A ênfase maior em pesquisas voltadas à aprendizagem reflete a preocupação em avaliar o impacto dos jogos inclusivos no processo de aquisição de conhecimento dos estudantes. Para uma abordagem

mais abrangente, futuras pesquisas poderiam explorar técnicas menos utilizadas, como sequência didática, roda de conversa e pesquisa-ação, além de ampliar o foco nas práticas de ensino. Essa ampliação contribuiria para um entendimento mais equilibrado e integrado do uso dos jogos inclusivos na educação.

Diante do exposto, fica claro que a mera produção de textos reflexivos não é suficiente para garantir a inclusão efetiva. É necessário transpor as ideias para a prática, transformando os conceitos em ações concretas. Nesse sentido, a produção de jogos educativos inclusivos apresenta-se como um desafio urgente. É preciso investir na criação e no desenvolvimento de jogos que contemplem a diversidade dos alunos, ofereçam diferentes níveis de dificuldade, utilize múltiplas linguagens e promovam a interação entre todos. A superação dessa carência em alguns componentes curriculares exige um esforço conjunto de pesquisadores, educadores, desenvolvedores de jogos e demais profissionais envolvidos com a educação. É imprescindível investir em pesquisa e desenvolvimento, na formação de professores, na produção de materiais pedagógicos e em políticas públicas que incentivem a criação e a utilização de jogos educativos inclusivos. Somente assim, será possível construir um cenário educacional mais justo e igualitário, onde todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e desenvolver-se plenamente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1.

CABRAL, R. dos S. G. **A influência de recursos lúdico-pedagógicos inclusivos nas concepções dos alunos sobre os quatro domínios da deficiência: um estudo de caso numa turma do 4.º ano do Ensino Básico.** 2024. Dissertação de

Mestrado em Educação e Inovação Pedagógica – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais Instituto Politécnico de Leiria

CARVALHO, J.; SANTOS, F. Ensino de geografia e a educação inclusiva na escola: Falem professores! **Estrabão**, v. 4, p. 768-776, 2023. DOI: 10.53455/re.v4i1.186

CRUZ, A. P.; PANOSSIAN, M. L. Jogos matemáticos: análise de propostas inclusivas para potencializar o cálculo mental. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-22, 2021.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca- Espanha. 1994. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf>

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da informação**, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019.

KRAISCH, A. **Explorando o espaço: A ludicidade na construção do pensamento espacial e suas contribuições ao raciocínio geográfico**. 2024. Dissertação de Mestrado em Ensino de Geografia. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Catarinense- *Campus Brusque*.

PELOSI, M. B. **A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do rio de janeiro: formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais**. 2000 Dissertação do Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

RAMOS, A. C.; MARTINS, R. E. M. O ensino de geografia na perspectiva da educação inclusiva. **GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais**, v. 8, n. 15, p. 120-130, 2017. DOI: <https://doi.org/10.26895/geosaberes.v8i15.554>

RAWLS, J. **Una teoria della giustizia**. Feltrinelli Editore, 2002.

SANTOS, L.C. **O jogo palavras cruzadas como ferramenta para auxiliar alunos com deficiência intelectual na compreensão sobre raios X.** 2022. Dissertação de Mestrado em Ensino de Física. Universidade Estadual Santa Cruz.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.006

“JAPONÊS DE MERDA QUE NÃO CANTA NO KARAOKÊ”: REFLEXÕES SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA

Daniella Thiemy Sada da Silva ¹

RESUMO

Este trabalho é escrito por uma professora, amarela, nipo-brasileira, e traz relatos pessoais e reflexões iniciais focadas neste recorte étnico-racial, não por achar que ele tem maior importância do que outros, mas por partir de vivências e perspectivas próprias. Este relato toma como base experiências de sua autora relacionadas a Relações Étnico-Raciais (RER) dentro da escola ao testemunhar ou vivenciar interações entre professores e/ou funcionários em escolas por que já passou. A partir de cada fala, como a que intitula este texto, ou ação presenciadas, são construídas reflexões iniciais sobre a temática, a partir das quais constatou-se a escassez de estudos que consideram o recorte da racialização amarela no Brasil, especialmente no âmbito da educação. Tal recorte racial só pode existir socialmente dada a existência dos demais. Assim, como embasamento teórico, incluem-se estudos de Jessé Souza e Cida Bento, que abordam temas como: as formas de estratificação da sociedade brasileira; e a branquitude, a herança da escravização para a população negra e a de privilégios para a população branca. Artigos científicos relacionados à formação de professores para a educação para as RER e o livro de Hugo Katsuo e Edylene Severiano, com artigos e relatos de pessoas brasileiras de ascendência leste-asiática, também compõem o arcabouço teórico para as reflexões. Como constatação, pode-se destacar que, enquanto na escola houver a reprodução de práticas que contribuem para a manutenção de estereótipos, estar-se-á contribuindo, também,

¹ Professora de Matemática. Mestre em Ensino de Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS/RS. daniellathiemyss@gmail.com.;

para a manutenção do privilégio branco sobre outras cores/raças e, consequentemente, não estaremos avançando na promoção de práticas antirracistas. As falas ou ações apresentadas podem ser entendidas como sintoma de que, em geral, o corpo docente ainda carece de formação, não apenas sobre a abordagem das RER em sala de aula, mas também sobre as suas práticas de cidadania com pessoas de diferentes cores/raças.

Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais (RER), Educação básica, Cor/raça amarela.

UMA BREVE APRESENTAÇÃO

Este trabalho tem como objetivo trazer à tona episódios que demarcam algumas formas como as Relações Étnico-Raciais (RER) podem dar-se dentro da escola, na contemporaneidade. Em particular, episódios envolvendo pessoas brasileiras autodeclaradas amarelas, com ascendência japonesa. O² leitor pode duvidar se tais ocorrências justificam a relevância deste trabalho, uma vez que essa fatia da população é tão pequena (a fatia da população brasileira autodeclarada amarela é de apenas 0,4%, segundo dados do Censo de 2022, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)), no entanto, é pela aparente invisibilidade dos casos que se faz necessário falar sobre o tema.

Em uma conversa recente com uma colega que também atua na área da educação sobre situações de racismo e discriminação enfrentadas por mulheres negras durante a vida, destacou-se um aspecto comum nos episódios relatados: a sensação de que apenas a vítima, apenas a única pessoa negra na sala, é que percebia o que estava acontecendo. As ocorrências de racismo e discriminação e todas as suas consequências são incomparáveis perante às ocorrências com pessoas amarelas, basta visitar a historicidade que essas categorias de cor/raça apresentam no Brasil. No entanto, apenas com os avanços nos debates sobre o racismo, a disseminação de informação e o entendimento da necessidade da assunção de uma atitude antirracista é que tem havido afronte e punição adequados a esse tipo de atitude criminosa. Isso motiva a buscar a propagação de informações e a criação de mais espaços de discussão que questionem as condições de existência de outras cores/raças, dado o consolidado privilégio branco no país (BENTO, 2022).

Assim como ocorre com pessoas da mesma ascendência, a minha trajetória enquanto pessoa amarela nipo-brasileira nem sempre teve essa condição específica de existência tão evidente. Na verdade, posso dizer que essa consciência vem sendo construída ao longo dos estudos e vivências e isso permite, inclusive, que eu signifique melhor episódios passados. Relato brevemente alguns episódios, para que o leitor possa compreender do que isso se trata.

2 Infelizmente (e talvez, em algum ponto, incoerentemente, dada a proposta inclusiva e reflexiva deste texto), para fins de simplificar a escrita, opta-se, neste texto, pela flexão de artigos e substantivos no masculino. No entanto, entendam-se contempladas todas as identidades de gênero existentes.

A minha ascendência japonesa vem da família da minha mãe, então sempre foi possível fazer essa diferenciação entre os traços fenotípicos do lado do pai e do lado da mãe. E, depois, com o nascimento das minhas irmãs, essa diferenciação pôde ser feita também entre nós, a quem logo foi apresentada a categoria de “mestiça”. Cabe comentar sobre o apagamento da ascendência, minha e das minhas irmãs, advindos da família de meu pai, uma vez que os traços fenotípicos não eram tão facilmente identificados socialmente como os da família de minha mãe. Em casa, minha mãe, especialmente, priorizou que minhas irmãs e eu dedicássemos tempo aos estudos. Aprendemos a ler e a escrever antes de entrar na escola e o entretenimento geralmente incluía atividades de escrita, desenho, recorte e dobradura (origami).

Na escola, a ascendência japonesa era o meu traço que se destacava, em um contexto em que nunca houve mais do que meia dúzia de estudantes com essa característica matriculados simultaneamente na escola (estávamos distribuídos em anos, turmas ou turnos diferentes). Enquanto criança, sempre gostei muito dessa distinção, minha família valorizava os traços físicos nipônicos e eu, portanto, gostava de ser reconhecida dessa forma na escola. Houve um momento, porém, que o reconhecimento dos meus traços na escola passou a assumir formas fundamentalmente depreciativas e causar-me incômodo. Lembro de ter sido chamada por colegas, que muitas vezes nem conhecia, de “japonesa”, de “chinesa”, de “xingling” e de ser alvo de gestos em que pessoas esticavam os olhos lateralmente com os dedos com a intenção de tentar imitar a minha fisionomia.

Adiante, já em atividades acadêmicas e profissionais, ficaram mais explícitas expectativas externas baseadas no estereótipo. Logo ao ser contratada como recepcionista, o empregador expôs que gostava de contratar pessoas “japonesas”, porque os “japoneses não roubam”. Ora, se há essa “minorias modelo” (TAKAHASHI, 2023, p. 35) a quem se atribui esta e outras características, como ser “dócil e resiliente” para o trabalho, há também aqueles colocados socialmente no extremo oposto e sofrendo com as consequências desse preconceito para, dentre outras coisas, conseguir se inserir no mercado de trabalho. Este exemplo caracteriza o que é trazido em: “Discursos raciais comparativos são tecidos entre as características de amarelos e negros, configurando posições distintas em relação aos brancos” (UENO, 2023, 99).

Entender tudo isso não diz respeito apenas a mim, mas a vários contextos em que estou inserida e que são comuns a pessoas com a mesma ascendência,

como é possível constatar em artigos e relatos de pessoas brasileiras de ascendência leste-asiática, que compõem o arcabouço teórico para reflexões, no trabalho organizado por Katsuo e Severiano (2023). As falas ou ações para comigo dizem mais sobre o que o outro pensa ou como o outro me percebe do que propriamente sobre mim; e tudo o que acontece é permitido nesse local e nessa temporalidade. Os episódios que trago aqui representam algo que foi permitido, naquele momento, que fazia parte daquele contexto.

A escola (pública), sendo um espaço de diversidade voltado para a promoção de uma educação inclusiva, torna-se fecundo para que se deem as RER. Desse modo, faz sentido investigar sobre as RER dentro da escola. Dada a vastidão do tema, neste trabalho, que reúne algumas falas ou acontecimentos registrados na memória, no decorrer da minha experiência docente, o enfoque recai sobre as relações entre funcionários ou professores dentro da escola. Observar este aspecto pode contribuir para o entendimento de circunstâncias em que se dá o processo da educação para os estudantes, uma vez que as práticas de funcionários ou professores nas RER também compõem esse processo, o que já fora observado, por exemplo, nos trabalhos de Alves-Brito e Alho (2022) e de Coelho e Baía Coelho (2021), que abordam a Educação para as RER na perspectiva das ciências físicas e da formação de professores de História, respectivamente.

Para ajudar a entender os sentidos dessas práticas relatadas aqui, tomam-se, como referência, os estudos de Jessé Souza (SOUZA, 2019) e Cida Bento (BENTO, 2022), que abordam temas como as formas de estratificação da sociedade brasileira, e a branquitude, a herança da escravização para a população negra e a de privilégios para a população branca, respectivamente.

Assim, o texto conta com um diálogo com o referencial teórico consultado para este trabalho; o relato de falas e situações que envolvem as RER entre professores ou funcionários, dentro da escola; reflexões acerca dos sentidos que podem ser atribuídos a esses acontecimentos; e considerações finais e referências.

UM DIÁLOGO COM O REFERENCIAL TEÓRICO

Em qualquer organização ou estudo, é de praxe a criação de categorias, de recortes, de classificações de uma determinada população ou evento para uma melhor apreensão de suas características parciais e totais. Esta pode parecer uma afirmação vaga, mas entender isso é fundamental para saber que, da mesma

forma que divisões, categorias, classes ou outras formas de organização podem ser concebidas socialmente; podem acabar por organizar e determinar o modo como se darão as relações entre essas categorias; e podem ser desfeitas.

Nesse sentido, segundo Souza (2019, p. 10-11), a organização da sociedade brasileira em classes baseadas no critério de renda é apenas uma das estratificações possíveis e, tal como qualquer recorte de uma pesquisa, apresenta benefícios e malefícios para o entendimento sobre uma população: “Ao perceber as classes sociais como construção sociocultural, desde a influência emocional e afetiva da socialização familiar, abrimos um caminho que explica, como nenhuma outra variável, nosso comportamento real e prático no dia a dia”. O autor dá enfoque, ainda, à possível “hierarquia moral” entre classes, cuja consequência maior seria a internalização de uma subjugação de classes mais baixas pelas mais altas, e ainda considera outros recortes de gênero e raças:

A separação não só entre povos e países, mas também entre as classes sociais, entre os gêneros e entre as “raças” é construída e passa a ter extraordinária eficácia prática precisamente por seu conteúdo aparentemente óbvio e irrefletido. Afinal, as classes superiores são as do espírito, do conhecimento valorizado, enquanto as classes trabalhadoras são do corpo, do trabalho braçal e muscular que a aproxima dos animais. O homem é percebido como espírito, em oposição às mulheres, definidas como afeto. Daí a divisão sexual do trabalho, que as relega ao trabalho invisibilizado e desvalorizado na casa e no cuidado dos filhos. Nós nunca refletimos acerca dessas hierarquias, assim como não refletimos sobre o ato de respirar. É isto que as faz tão poderosas: elas se tornam naturalizadas. Esquecemos que tudo que foi criado por seres humanos também pode ser refeito por nós (SOUZA, 2019, p. 23).

Meritocracia, memória e poder são assuntos abordados em Bento (2022), que retoma aspectos históricos dos estudos sobre a branquitude, a herança da escravização para a população negra e, principalmente, a herança de privilégios para a população branca. Um conceito importante trazido pela autora é o de “capitalismo racial”:

O capitalismo racial elucida como o capitalismo funciona por meio de uma lógica de exploração do trabalho assalariado, ao mesmo tempo que se baseia em lógicas de raça, etnia e gênero para expropriação [...].

É um regime que congrega classe e supremacia branca. Aliás, capital e raça já se uniram há séculos: do tráfico negreiro transatlântico à destruição da população maia, asteca e guarani; dos combates portugueses na África Central aos inúmeros massacres em terras colonizadas por países europeus.

É imprescindível romper a aliança entre classes, elites políticas, educacionais, culturais e econômicas e uma parte da classe trabalhadora reunida pela supremacia branca, que vem possibilitando a reprodução do sistema do capitalismo racial (BENTO, 2022, p. 40-41).

A união (aliança) entre certas classes e elites contribui, assim, à manutenção de um sistema capitalista que mantém a supremacia branca sobre as classes exploradas. Apesar dos diferentes enfoques dos seus trabalhos, Bento (2022) e Souza (2019) destacam a imparcialidade com que o sistema capitalista e a hierarquia de classes são mantidos na sociedade.

Sendo assim, torna-se relevante que se faça o movimento de propagação do conhecimento sobre como essas formas de organização estruturam a sociedade, buscando romper com padrões que a estruturam e contribuem para a manutenção e agravamento das desigualdades sociais.

As políticas educacionais brasileiras têm avançado na contemplação de tais tópicos. A título de exemplo, temos a Lei nº 11.645, que tem a função de “incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’” (BRASIL, 2008) e a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). No entanto, sabemos que a existência de tais políticas ou que a inserção do tema no currículo não garante a sua implantação (ainda mais em uma perspectiva crítica), uma vez que dependem das condições e recursos da escola e, especialmente, do preparo dos professores e demais membros da comunidade escolar para a promoção de um ambiente de aprendizagem que seja capaz de propagar os mesmos discursos, em todos os âmbitos.

Os trabalhos de Alves-Brito e Alho (2022) e de Coelho e Baía Coelho (2021) abordam a Educação para as RER na perspectiva das ciências físicas e da formação de professores de História, respectivamente, e problematizam as condições de oferta da educação para as RER.

Coelho e Baía Coelho (2021) destaca de Brasil (2004), que:

[...] os(as) professores(as) devem encaminhar processos didático-pedagógicos que discutam as categorias étnico-raciais presentes em nossa sociedade, que problematizem e exponham o racismo, que critiquem as narrativas tradicionais sobre a nossa formação e que reconheçam os diferentes pertencimentos étnico-raciais. Tais questões demandam compromisso – com o combate ao racismo, com processos de aprendizagem que engendrem inclusão e com o reconhecimento da Diversidade como um fator positivo (p. 11).

Os autores partem dessa síntese para a constatação de que as posteriores Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019) não estariam alinhadas à proposta de uma educação que se propõe a criticar estruturas e relações étnico-raciais tradicionais, mas retorna à proposta de um ensino conteudista sobre o tema. Destacam: “As habilidades enfatizam o que os(as) licenciandos(as) devem saber fazer, e não o que devem conhecer para cumprir com os objetivos previstos para a Educação Nacional. Evidência disso é a total ausência de habilidades que se voltem para o trato das questões étnico-raciais” (COELHO, BAÍA COELHO, 2021, p. 15). Nota-se a referência ao esvaziamento de momentos que fomentem a reflexão e a construção de uma postura crítica dos professores com relação ao racismo, às desigualdades e aos processos que os sustentam. Consequentemente, os professores não são preparados para levar essas reflexões para a escola.

Alves-Brito e Alho (2022) evidenciam como o discurso e a normalização de certas hierarquias e relações étnico-raciais legitimam as formas como ocorrem exploração, divisão e disputas no mundo, bem como aquilo que é aceito como ciência, inovação e desenvolvimento e aquilo que é rechaçado, por não ser associado aos grupos que dominam o discurso.

Saberes europeus locais são vistos como globais. A etnicidade e o racismo passam assim a fazer parte do campo discursivo. Etnicidade, a partir das categorias étnicas que são criadas no novo sistema-mundo (branco, negro, indígena, entre outros) e o racismo, como parte da estratégia de dominação colonial para organizar a exploração do sistema-mundo moderno (p. 4).

Sendo assim, é possível perceber a importância que as categorias étnico-raciais assumem, ainda, na organização de mundo. Em particular, no Brasil, essas

categorias e relações estruturam a economia, o trabalho, a política, a cultura e outras áreas, ficando evidente, ainda e em muitos aspectos, a invisibilização do privilégio branco. A educação aparece como uma forma de expor essa estrutura que fundamenta a organização social no Brasil capaz de formar cidadãos críticos, interessados em romper com esses ciclos. No entanto, apesar da institucionalização de políticas para a educação das relações étnico-raciais, as estruturas dos sistemas educacionais não parecem constituir este processo de forma coesa, especialmente no que diz respeito à formação de professores.

Chama a atenção, também, a dificuldade de encontrar estudos que contemplem a racialização amarela, especialmente no âmbito da educação. Este aspecto pode ser sintomático em um contexto em que professores em formação não são, em geral, estimulados a pensar criticamente sobre as RER e, conseqüentemente, a produzir conhecimento sobre este recorte racial. Katsuo e Severiano (2023) reúnem perspectivas e reflexões de pessoas autodeclaradas amarelas, mas não necessariamente nipo-brasileiras. Neste trabalho, são debatidos a origem de termos utilizados para designar essa população, aspectos históricos desses grupos a partir de sua chegada no Brasil e em outras partes do mundo e, especialmente, vivências contemporâneas de descendentes que residem por aqui, por exemplo: apelidos, estereótipos, casamentos inter-raciais, identidade, coletivos, representatividade e feminismo. Em vários momentos, é possível perceber, ainda que incomparável aos efeitos causados à população preta ou parda, uma subjugação da população amarela à população branca, que se coloca na posição de detentora de “brasilidade padrão” (p. 104).

Entende-se que compreender as formas de subjugação dentro da hierarquia étnico-racial que temos hoje no Brasil pode ajudar na compreensão e rompimento dessas estruturas em busca da igualdade, e, pontualmente, pode inibir que práticas discriminatórias aconteçam dentro da escola. Uma vez que tais práticas deixem de ocorrer dentro da escola, favorece-se a promoção de um ambiente de aprendizagem que promova um mesmo discurso antidiscriminatório e antirracista, que respeite a diversidade e que esteja apto à inclusão.

“JAPONÊS DE MERDA QUE NÃO CANTA NO KARAOKÊ”: ACONTECIMENTOS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS

A escola, em particular a escola pública, consiste em um espaço com cada vez maior diversidade, considerando estudantes, funcionários e professores. Obviamente, circunstâncias como o racismo estrutural fazem com que não haja, ainda, uma distribuição igualitária de cargos, rendas, bens, serviços, dentre outros, no país, especialmente quando aplicados critérios de cor ou raça. Mas, embora a passos lentos, já é possível notar algum progresso na democratização da ocupação dos espaços, especialmente acadêmicos e profissionais. Sendo assim, faz sentido analisar as RER entre funcionários ou professores que atuam nas escolas, uma vez que a forma como se relacionam faz parte da composição do espaço de construção de conhecimento vivenciado pelos estudantes cotidianamente, durante o ano letivo.

O episódio da fala “Japonês de merda que não canta no karaokê” ocorreu em uma festa na escola, em que, reunidos professores e funcionários, um dos divertimentos envolvia cantar no karaokê. O karaokê é, em geral, uma proposta apreciada pelos japoneses com relação ao entretenimento e ao favorecimento da amizade entre colegas de trabalho, eventos sociais e familiares (IKARI, 2008). A fala foi direcionada a um colega cujas origens familiares remontam ao Japão, quando não aceitou o convite do autor da fala, um homem branco, para cantar no karaokê. A fala, em si, desconsidera aspectos identitários da pessoa a quem foi direcionada, uma vez que resume a “japonês” alguém com nacionalidade brasileira e tantos outros aspectos em sua identidade social. Ainda, evidentemente, reproduz o estereótipo que associa a pessoa japonesa a gostar de karaokê. Quanto ao contexto, na expressão da fala por um homem branco, está implícita a ideia de submissão da pessoa amarela à vontade da pessoa branca, que pode ser manifesta também através de apelidos e provocações, como expõe (TAKAHASHI, 2023), no trecho:

O alerta: “Ô, japa, vê se abre o olho” significa que o interlocutor, demarcado por seus olhos, precisa ser chamado a atentar-se quanto a isso e a obedecer enquanto o locutor, detentor de traços fenotípicos que denotam autoridade, possuiria a qualidade de domesticar o “japa”, o ser doméstico (p. 20-21).

Um último aspecto sobre esta fala refere-se à imposição da pessoa nipo-brasileira ao lugar de estrangeira no próprio país de residência. Tal ocorrência é registrada nessa livre associação da pessoa com ascendência japonesa a aspectos da cultura no Japão, mas também com o direcionamento de piadas e termos pejorativos que forçam uma constante diferenciação deste público ao que seria o brasileiro, como aquelas relacionadas ao tamanho do pênis dos homens, cujo uso já presenciei na sala de professores de uma escola.

O amarelo seria o oposto diametral do brasileiro, localizado no distante Oriente, de modo que sua população diaspórica estaria localizada na condição de estrangeiro perpétuo, termo comumente utilizado nos estudos sobre asiáticos estadunidenses [...]. Não ser considerado completamente brasileiro é um fantasma que persegue também os amarelos brasileiros (TAKAHASHI, 2023, p. 21, 22).

Outra ocorrência que pode ser notada em ambientes que reúnem mais de uma pessoa com ascendência japonesa (ou mesmo pessoas amarelas de diferentes origens) é que: não sendo considerada brasileira, essa pessoa torna-se parente de todas as que estão a sua volta. No contexto de local de trabalho, tal associação traz um lado importante de encontrar representatividade e pode fortalecer o sentimento de não estar sozinho. Na especificidade do ambiente escolar, tal suposição, especialmente quando estendida à participação dos estudantes, causa confusão e promove a ideia de que “japonês é tudo igual”, todos são muito parecidos e parentes uns dos outros, ao invés de promover aquela que reconhece que o olhar ocidental, não acostumado com o fenótipo das pessoas de países leste-asiáticos em seu cotidiano, tem dificuldade em fazer tais distinções. Mais uma vez, ocorre a sobreposição da identidade da pessoa amarela por aquela que o outro é capaz de assimilar.

Outro estereótipo associado a pessoas com ascendência japonesa seria uma aptidão inata para o conhecimento na área das exatas. Sendo professora de matemática, ao ser apresentada para novos colegas, era corriqueiro ouvir algum comentário do tipo “tem cara de matemática”. Por outro lado, em outro episódio, ao apresentar um trabalho em um evento acadêmico, ao contrário de ser parabenizada por realizar um bom trabalho, meus colegas me parabenizaram por ser “fofa” e “meiga” apresentando. Tais associações ficam arraigadas a uma suposta característica intrínseca dessa população enquanto deixam de

valorizar a dedicação e o potencial dos indivíduos em várias áreas do conhecimento e profissionais.

Muitos dos episódios que relatei aconteceram na escola, portanto representam algo que foi permitido, naquele momento, e que fazia parte daquele contexto. A escola (pública), sendo um espaço de diversidade e com interesse na promoção de uma educação inclusiva, torna-se fecundo para que se deem as RER. Isso só evidencia a importância de formação docente e da comunidade escolar, de debates e de fomento ao pensamento crítico para que se propaguem práticas de respeito à diversidade, às identidades e de combate ao racismo e à discriminação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se episódios similares aos relatados aqui já não passarem invisíveis aos leitores que os presenciarem, dou-me por satisfeita com a realização deste trabalho. Tão importante quanto as reflexões realizadas aqui (ou até mais do que elas) são os seus efeitos práticos, que irão compor os cenários das escolas. Para além do relato, meu interesse concentrou-se na garantia desse espaço de debate dentro do evento e de fomentar e dar uma pequena e inicial contribuição para os estudos sobre a temática.

Constata-se, assim, a carência de estudos e formações que intervenham sobre as práticas docentes dentro da temática das Relações Étnico-Raciais, que incluam todas as categorias de etnia/cor/raça e considerem seus aspectos identitários e suas diferenças, de modo que possamos conceber de forma cada vez mais precisa como cada um desses grupos existe e se relaciona na sociedade e, especialmente, na escola.

Compreender as formas de subjugação dentro da hierarquia étnico-racial que temos hoje no Brasil pode ajudar na compreensão e rompimento dessas estruturas, em busca da igualdade, e, pontualmente, pode inibir que práticas discriminatórias aconteçam dentro da escola, favorecendo a promoção de um ambiente de aprendizagem que promova um mesmo discurso antidiscriminatório e antirracista, que respeite a diversidade e que esteja apto à inclusão.

REFERÊNCIAS

ALVES-BRITO, A.; ALHO, K. R.. Educação para as Relações Étnico-Raciais: um ensaio sobre alteridades subalternizadas nas ciências físicas. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.**, Belo Horizonte, v. 24, e37363, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1983-21172022240122>>. Acesso em 20 jan. 2025.

BENTO, C.. **O Pacto da Branquitude**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. 148 p. ISBN: 978-65-5921-232-3.

BRASIL. IBGE. **Censo 2022**. Disponível em: <<https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 março de 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 08 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1**, de 17 de junho de 2004. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> >. Acesso em: 08 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> >. Acesso em: 08 mar. 2025.

COELHO, M. C.; BAÍA COELHO, W. N.. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores!. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 37, 2021. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77098>>. Acesso em: 20 jan. 2025.

IKARI, L. T. Contribuições culturais de brasileiros no Japão e japoneses no Brasil, por meio da educação informal e lazer. **Estudos Japoneses**, n. 28, p. 121-136, 2008. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/ej/article/download/142957/137819/282290> >. Acesso em: 08 mar. 2025.

KATSUO, H.; SEVERIANO, E (Org.). **O “Perigo Amarelo” nos dias atuais**: reflexões de uma nova geração. São João de Meriti: Desalinho, 2023, 228p. ISBN: 978-65-88544-48-8.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão a Bolsonaro. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019. Ebook (300 p.). ISBN 978-8556080424.

TAKAHASHI, H. Y. Somos nós asiáticos brasileiros? Ideologia do branqueamento na brasilidade da diáspora leste-asiática. KATSUO, H.; SEVERIANO, E (Org.). **O “Perigo Amarelo” nos dias atuais**: reflexões de uma nova geração. São João de Meriti: Desalinho, 2023, p. 19-55.

UENO, L. S. Casamentos inter-raciais de amarelos: entre olhares críticos e afetos antirracistas. In: KATSUO, H.; SEVERIANO, E (Org.). **O “Perigo Amarelo” nos dias atuais**: reflexões de uma nova geração. São João de Meriti: Desalinho, 2023, p. 94-121.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.008

OUTRAS PRÁTICAS POSSÍVEIS DE ENSINO SOBRE OS CORPOS NOS PROGRAMAS PIBID E PRP

Eduardo Santos de Araujo¹
Willian Mirapalheta Molina²
Lavínia Schwantes³

RESUMO

O entendimento dos corpos, em algumas práticas, pode ocorrer de forma limitada à sua materialidade biológica. Entretanto, este viés, foca apenas nessas características, numa percepção universal que não dá conta das diversidades humanas, desconsiderando outros aspectos que também constituem os corpos. A perspectiva que se propõe é pensarmos nos corpos como construções biossociais, produzidos por meio de suas relações biológicas, históricas e culturais, permitindo compreender os diversos marcadores que se constroem sobre eles e a partir deles: de gêneros, sexuais, étnico-raciais, geracionais etc. Cabe salientar que a escolha do uso de “corpos” é justamente por compreender que são plurais e múltiplos, abrangendo sua diversidade. A partir dessa percepção, diversas atividades foram desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa de Residência Pedagógica (PRP), envolvendo formações, discussões e práticas pedagógicas em parceria com escolas municipais e estaduais do município do Rio Grande/RS. Nosso objetivo neste relato de experiência é apresentar e discutir

1 Graduado pelo curso de Ciências Biológicas - Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, araujoeduardo2000@gmail.com;

2 Graduado pelo curso de Ciências Biológicas - Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, willianmolina12345@gmail.com;

3 Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, lavinasch@gmail.com.

as atividades desenvolvidas ao longo de dois subprojetos, um interdisciplinar entre Química e Biologia no PIBID, e outro de Biologia no PRP. Descrevemos os seguintes acontecimentos: roda de conversa com licenciandos e professores sobre gênero e sexualidade; discussão e atividades com relação às diversidades de gêneros e sexuais no Ensino Fundamental; discussão sobre gênero e sexualidade no Ensino Médio; regências sobre os corpos e sexualidades no Ensino Fundamental e uma palestra pensando gêneros e sexualidades. Tivemos o engajamento dos estudantes e professores nos espaços em que dialogamos sobre essas temáticas. Percebemos o quanto vários estudantes sentiram-se representados em nossas falas e ressaltamos, ainda, que as discussões são bastante incipientes, em todos os níveis de ensino.

Palavras-chave: Corpo biossocial, Diversidade, Educação.

INTRODUÇÃO

Esta escrita compreende algumas das discussões decorrentes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa de Residência Pedagógica (PRP), a partir das atividades construídas sobre os corpos e seus inúmeros marcadores identitários: de gêneros, sexuais, étnico-raciais, geracionais etc.

As vivências, com o tema, ocorreram no âmbito de dois subprojetos vinculados à Universidade Federal do Rio Grande - FURG. O Subprojeto Interdisciplinar Química e Biologia - QuiBio, constituído por 31 pibidianos, licenciandos de Química e Ciências Biológicas, três professoras da rede básica, supervisoras e duas docentes-orientadoras, ocorrendo entre 2020 e 2022, e o Subprojeto Ciências e Biologia - RPBio, com 18 residentes, licenciandos de Ciências Biológicas, três professoras da rede básica, supervisoras e uma docente-orientadora, ocorrendo entre 2022 e 2024.

Os programas PIBID e PRP são voltados ao aprimoramento da formação inicial e continuada de professores: estudantes de licenciatura, professores da Educação Básica em parceria com suas respectivas escolas, e docentes das universidades associadas (Brasil, 2023). Tais iniciativas constituem uma ponte entre Ensino Superior e Educação Básica, oportunizando aos estudantes de graduação a aproximação com as escolas, o desenvolvimento de atividades e o compartilhamento das experiências e aprendizados.

Portanto, o nosso objetivo neste relato de experiência é apresentar e discutir as atividades desenvolvidas ao longo dos dois subprojetos, em que os corpos foram o foco das discussões, proporcionando uma série de debates sobre gêneros, sexualidades, juventudes e outros.

A percepção de corpos que tomamos compreende que eles são construções biossociais, produzidas através da sua relação biológica, histórica e cultural, em constantes transformações. Deste modo, foge da ideia de um corpo universal, que se baseia apenas em sua materialidade biológica, já que este desconsidera outros aspectos que também os constituem (Raquel Quadrado, 2012). Esta percepção possibilitou pensarmos em outras abordagens, que buscassem compreender sua multiplicidade. A opção pelo uso de “corpos”, no plural, demarca a percepção de que não existe um corpo único ou universal, mas, sim, corpos diversos.

Essa abordagem traz consigo contribuições históricas do feminismo e permite questionar os discursos biológicos que naturalizaram modos de existência em detrimento de outros, possibilitando pensar outras formas de vivermos, a partir das nossas singularidades (Fabiana Carvalho, 2021). Entretanto, não se pretende abandonar a Biologia ou banalizar suas construções científicas, mas sermos críticos aos seus discursos, e estarmos atentos se estão excluindo ou agregando as diversidades (*ibidem*).

Portanto, “o que se enfatiza são os processos e as práticas discursivas que fazem com que aspectos dos corpos se convertam em definidores de gênero e de sexualidade e, como consequência, acabem por se converter em definidores dos sujeitos” (Guacira Louro, 2015, p. 82), como o discurso da relação de coerência e continuidade entre sexo-gênero-desejo, do qual supõe-se que o sexo (entendido por características biológicas) determina o gênero, neste caso binário, que, por sua vez, indica o desejo, especificamente, pelo sexo/gênero oposto (*ibidem*), construindo um corpo pautado em percepções cisheteronormativas, pelas quais quem nasce com pênis será homem e quem nasce com vulva será mulher, assim como, a atração sexual só ocorrerá por sujeitos do sexo/gênero oposto.

Este discurso, que desconsidera as diversas outras formas de viverem-se os gêneros e as sexualidades, contribui para um cenário de invisibilidades e coloca os corpos que desafiam esta lógica naturalizada em situações de preconceito, discriminação e opressões. O panorama atual evidencia que o Brasil é o país que mais mata pessoas trans no mundo, pelo 16º ano consecutivo, sendo que, somente no ano de 2024, foram assassinadas 122 pessoas trans e travestis (Bruna Benevides, 2025). Portanto, pensar e ser críticos aos discursos interpe-lados por nós, enquanto professores, faz-se necessário e urgente.

Ao relembrar a construção dessas práticas pedagógicas, vejo que os caminhos que trilhamos vão de encontro com a proposta de “pensar de outros modos: a possibilidade de fazer uma escola outra na escola estabelecida [...], pensar a transformação da escola, no fazer do dia a dia do trabalho pedagógico” (Sílvia Gallo, 2015, p. 442). Deste modo, ao construir nossas práticas, buscamos pensar de outros modos os corpos nas aulas de Ciências e Biologia, para além da sua anatomia e/ou fisiologia, incluindo as marcas que se constroem sobre eles e a partir deles.

METODOLOGIA

O percurso metodológico dessa escrita busca descrever os diferentes movimentos realizados com temáticas sobre os corpos, puberdades, gêneros e sexualidades. As atividades ocorreram de forma online e presencial, com discussões e rodas de conversa, em grupo de graduandos e professoras, assim como regências e atividades com estudantes do Ensino Fundamental e Médio.

Uma das primeiras discussões surgiu em um encontro (online) do PIBID. Na oportunidade, discutimos sobre a abordagem da temática puberdade. A partir disso, levantamos também outras questões que se tornaram pertinentes para serem pensadas, como as diversidades de gêneros e sexuais. Diante disso, surge o nosso primeiro movimento: ao perceber que questões como estas precisavam alcançar maiores discussões, apresentamos a proposta e encarregamo-nos de organizar duas rodas de conversas.

A primeira foi organizada por nós enquanto pibidianos, com o objetivo de ser um momento de formação e discussões sobre as questões de gênero e sexualidade para todo o grupo de graduandos e professoras. A partir das nossas leituras e conhecimentos, construímos uma apresentação em slides e dinâmicas virtuais utilizando plataformas como o *Jamboard*⁴. Já para a segunda roda de conversa, convidamos para dialogar conosco uma professora que vem discutindo as questões de gênero e sexualidade na escola, podendo contribuir com seu olhar mais atento para os desdobramentos, embates e possibilidades para trabalhar a temática.

O segundo movimento foi a construção de uma regência e a primeira inserção em sala de aula, em uma turma do Ensino Fundamental de oitavo ano. A aula teve como o objetivo discutir as diversidades de gêneros e sexualidades, ocorrendo de forma virtual e utilizando plataformas digitais, com apresentação de slides, jogos e as questões levantadas pelos estudantes. A inserção ocorreu após as aulas da professora regente sobre órgãos genitais, buscando trazer outros aspectos sobre os corpos, para além daqueles geralmente já explorados nas aulas de Ciências.

Os demais movimentos ocorreram já no PRP, de forma presencial, em espaços e contextos diferentes, onde tínhamos uma autonomia maior em planejar e

4 O *Jamboard* é uma lousa digital onde diversos usuários podem interagir de forma simultânea. O Google encerrou as atividades da plataforma em 2024.

reger as aulas. Foram construídas regências em diferentes escolas parceiras do subprojeto, assim como uma palestra em uma terceira escola a convite da direção, a partir de uma professora do grupo.

As primeiras regências foram desenvolvidas com uma turma do oitavo ano, em que a temática surgiu a partir da elaboração das atividades sobre o Dia Mundial do Meio Ambiente, com a proposta de pensar os corpos como o primeiro meio ambiente que vivenciamos e com o qual estabelecemos trocas. As atividades com a turma ocorreram em dois encontros.

O primeiro buscou apresentar a temática, com as palavras “Corpo, modificações e transformações” escritas no quadro. Os estudantes foram questionados quais coisas essas palavras lembravam. As respostas foram sendo escritas no quadro, formando um mapa mental. Além disso, os alunos escreveram em papéis dúvidas/curiosidades/questionamentos, que foram colocados em balões e jogados na roda formada por eles. Posteriormente, os balões foram estourados e as perguntas foram lidas e discutidas.

Já no segundo encontro, com o tema “adolescência”, os estudantes trouxeram, escritas em papéis, as coisas “boas e ruins de ser adolescente”, tarefa deixada na anterior. As questões foram escritas no quadro e em seguida discutidas com eles em uma roda de conversa.

Em uma outra escola, as atividades ocorreram em duas turmas de Ensino Médio do terceiro ano. Os corpos foram discutidos a partir das diversidades de gêneros e sexualidades, e dos diferentes preconceitos e opressões que pesam sobre alguns deles. Para apresentar o tema, inicialmente, foram lidas algumas manchetes de notícias sobre casos de LGBTfobia e assistido um vídeo com relatos de pessoas LGBTs sobre os preconceitos vivenciados. Posteriormente, foram discutidas as diferentes percepções do que são as identidades de gênero, orientações sexuais e expressões de gênero.

Por fim, a convite de uma escola, realizamos uma palestra para discutir as questões de gênero e sexualidade, com a participação de turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. A conversa ocorreu com os estudantes e professores em forma de roda de conversa. A partir de uma apresentação de slides, discutimos sobre a diversidade de corpos, focando nas identidades de gênero, orientações sexuais e expressões de gênero, buscando pensar a relação dessas questões em seu cotidiano familiar e na escola, assim como os preconceitos e discriminações vivenciados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Destacamos o papel fundamental que os programas tiveram na nossa construção enquanto professores. Como expõem Jorge Monteiro *et al.* (2020), estamos “experimentando o chão da escola” e nos construindo enquanto docentes. Nestes espaços, conseguimos reinterpretar e nos experimentar como profissionais da educação. Tais experiências provocam-nos a refletir sobre a realidade escolar, os diferentes contextos da educação, os diversos percursos metodológicos e se a docência é uma decisão acertada. O programa torna-se efetivo neste quesito – experimentação e identificação profissional.

Também como buscamos aproveitar os espaços e os grupos de diálogos, que nos provocaram e permitiram também fazer provocações, a pensar de outros modos a escola, as aulas de Ciências e de Biologia. Isso permite que possamos observar nossas próprias práticas pedagógicas e conteúdos com maior criticidade, buscando pensar em outras formas de apresentar os conteúdos que, muitas vezes, mostram-se de forma dada, naturalizada e pouco questionada.

O contato com o tema gênero e sexualidade transita entre relações de pertencimento, por sermos pessoas LGBTQs, e o nosso compromisso social enquanto educadores em todos esses espaços, em que dialogamos sobre os desafios enfrentados por esta comunidade na contemporaneidade. Notamos que, não importa o nível de ensino – Fundamental, Médio ou Superior – falar sobre a diversidade de corpos, gêneros e sexualidades ainda perdura de forma incipiente.

Entretanto, as nossas inserções nas escolas possibilitaram ver como estes assuntos, cada vez mais, fazem parte do cotidiano das juventudes. Alguns estudantes mostraram-se participativos, com perguntas e relatos pessoais, sentindo-se em um ambiente seguro e de confiança para dialogar conosco. Em um espaço onde podiam levantar seus questionamentos e fazer suas reivindicações, especialmente estudantes LGBTQ suscitaram sentimentos de identificação, enquanto outros permaneceram mais quietos, prestando pouca atenção. Além disso, houve situações em que os próprios pais dos estudantes vieram até a escola manifestar seus descontentamentos com a abordagem do tema.

Isso demonstra que os estudantes estão imersos numa “dinâmica social e cultural mais ampla, alvo da atenção e dos apelos da mídia, das igrejas. [...] Escapam, certamente, aos controles de qualquer discurso – escolar ou não – que se pretende único ou homogeneizador” (Guacira Louro, 2014, p. 141). Assim

como carregam também consigo “mitos”, entre eles, que “mencionar a homossexualidade vai me tornar homossexual” e “que são muito jovens para ser ou ter contato com pessoas LGBT”, questões que colocam a heterossexualidade como o “normal” ou “natural”, enquanto que aqueles que se identificam como homossexuais são os anormais ou impróprios (*ibidem*).

É exatamente nessas circunstâncias que o papel do professor torna-se fundamental para buscar assumir que somos todos sujeitos construídos socialmente, em que algumas coisas, em seus determinados lugares, tornam-se norma ou centro, mas “é preciso, pois, pôr a norma em questão, discutir o centro, duvidar do natural” (Guacira Louro, 2014, p. 145). Portanto, que as nossas aulas não sejam as verdades absolutas que eles devem ouvir, mas que sejam um local onde os diferentes pontos de vista ganhem espaço e sejam propícios às discussões, aos questionamentos, às dúvidas etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vivências apresentadas nesta escrita evidenciam a importância dos programas para a formação de educadores, seja na formação inicial ou continuada, criando coletivos que privilegiam o diálogo entre teoria e prática, oportunizando a troca de experiências e conhecimentos entre diferentes realidades, gerações e perspectivas. As escolas tornam-se verdadeiras parceiras nestas trajetórias, estabelecendo vínculos e sendo solícitas em abraçar as propostas de trabalho, além de seguirem firmes com os desdobramentos após a intervenção do tema.

O papel da Educação está para além da habilitação em conceitos e práticas restritas aos conteúdos disciplinares, mas compreende a formação cidadã dos sujeitos. Neste sentido, compreendemos que as discussões sobre os corpos, gêneros e sexualidades é de suma importância na escola, assim como na formação dos educadores, tendo em vista a necessidade de se ter uma melhor qualificação para amparar e promover a abordagem em sala de aula.

E enquanto professores e futuros professores, estejamos atentos sobre quais corpos nossas práticas estão falando e, se estão incluindo ou excluindo. Seguimos na busca encorajada, em meio aos inúmeros desafios vivenciados nas escolas, para que nossas práticas não percam seus significados, não abandonem sua importância e o seu potencial de mudança.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos professores e colegas que vivenciaram esses momentos conosco, construindo momentos de debate e reflexão, contribuindo e qualificando as discussões na busca por uma prática mais coletiva, social e dialógica.

Aos subprojetos RPBio e QuiBio, grupos dos quais fizemos parte, que se constituíram como um espaço de construção coletiva, proporcionando reflexões e aprendizados, orientados com excelência pelas docentes-orientadoras.

Às professoras da rede básica que acolheram e receberam as nossas propostas nas escolas, pela incansável parceria na construção, reflexão, diálogos e desdobramentos das atividades envolvendo a temática. Assim como às demais professoras e grupos de pesquisa envolvidos nas leituras e reflexões teóricas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pelas bolsas que promovem a realização das atividades e as vivências na docência.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Bruna G. Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2024. ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transexuais) – Brasília, DF: Distrito Drag; **ANTRA**, 2025. Disponível em: <https://antrabrasil.org/wp-content/uploads/2025/01/dossie-antra-2025.pdf> Acesso em: 28 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/residencia-pedagogica> Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência** - PIBID. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid> Acesso em: 28 ago. 2023.

CARVALHO, Fabiana Aparecida de. Marcando passos, a(r)mando lutas: o(s) feminismo(s) e outras “bio-logias” na compreensão dos gêneros e sexualidades. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 427–452, 2021

DOI: 10.46667/renbio.v14i1.480. Disponível em: <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/480>. Acesso em: 28 fev. 2025.

GALLO, Sílvia. Pensar a escola com Foucault além da sombra da vigilância. *In*: CARVALHO, Alexandre; GALLO, Sílvia. Repensar a educação 40 anos após Vigiar e Punir. São Paulo: **Livraria da Física**, 2015. p. 427-449.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis: **Vozes**, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho - ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2015.

MONTEIRO, Jorge Henrique de Lima; QUEIROZ, Leonardo Cordeiro de; ANVERSA, Ana Luíza Barbosa; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de. O Programa Residência Pedagógica: dialética entre teoria e a prática. **Holus**, [s.l.], v. 3, n. 36, p. 1 - 12, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/9545/pdf>. Acesso em: 28 fev. 2025.

QUADRADO, Raquel Pereira. Práticas bioascéticas contemporâneas: notas sobre a produção dos corpos nas diversas instâncias sociais. *In*: SILVA, Fabiana Ferreira da; FREITAS, Diana Paula Salomão de (org.). II Seminário corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação. Uruguaiana: **Unipampa**, 2012. p. 10-24.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.009

CONSTRUINDO IDENTIDADES: LITERATURA, CORPO E DIVERSIDADE NA ESCOLA

Lauro Eduardo do Couto¹
Garine Andréa Keller²

RESUMO

Este relato apresenta as atividades realizadas durante o Estágio Curricular no Ensino Fundamental, na EMEF São João, em Lajeado, como parte do curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês. Estruturado no projeto interdisciplinar Construindo Identidades: Literatura, Corpo e Diversidade na Escola, que integrou Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa, o estágio abordou temas como identidade e diversidade, frequentemente associados ao *bullying* escolar, utilizando a literatura como ferramenta para reflexão e transformação social. O objetivo principal foi promover o autoconhecimento e a empatia entre os estudantes, valorizando as singularidades individuais. As atividades incluíram leituras compartilhadas, discussões e produções criativas, baseadas em obras como A Bolsa Amarela, Quarto de Despejo e Extraordinário. Essas práticas foram enriquecidas por dinâmicas de análise linguística e pela inclusão da música Firework, de Katy Perry, que fomentou debates sobre autoimagem e autoestima. O relato detalha as etapas de planejamento, execução e avaliação das ações, destacando os desafios enfrentados e os progressos alcançados. Realizado com uma turma do sexto ano, o estágio revelou dificuldades, como a leitura fluente e a escrita coesa, mas também demonstrou o potencial dos alunos para reflexões profundas quando estimulados por práticas pedagógicas sensíveis e intencionais. A experiência reafirmou o papel da literatura como recurso pedagógico

1 Graduando do Curso de Letras da Universidade do Vale do Taquari - Univates. lauro.couto@univates.br;

2 Professora orientadora: Mestre em Letras, Cultura e Regionalidade pela Universidade de Caxias do Sul/RS. Docente do Curso de Letras da Universidade do Vale do Taquari - Univates. gkeller@univates.br.

essencial na problematização de questões identitárias e no fortalecimento de um ambiente inclusivo e acolhedor.

Palavras-chave: Identidade, Diversidade, Literatura, Corpo, Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é um momento essencial na formação docente, pois oferece a oportunidade de consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso por meio de uma prática pedagógica orientada e reflexiva. Durante essa etapa, é possível vivenciar o planejamento, a execução e a análise de atividades de ensino, promovendo uma compreensão mais profunda sobre os seus desafios e as suas possibilidades.

Neste relato, compartilho as experiências vividas durante o Estágio Curricular do Ensino Fundamental, realizado no Curso de Licenciatura em Letras - Português e Inglês, da Universidade do Vale do Taquari - Univates. As atividades foram desenvolvidas por meio de um projeto interdisciplinar nas áreas de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa, com a turma do sexto ano A2 da Escola Municipal de Ensino Fundamental São João, localizada em Lajeado.

Devemos ter em mente que a escolha do tema é “o ponto de partida para a definição de um projeto de trabalho” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017, p. 64). Nessa etapa, os objetivos já estão presentes, ainda que não totalmente claros. É essencial, nesse processo, considerar a relevância social, a conexão com a realidade dos alunos e o potencial do tema para promover aprendizagens significativas.

Diante de um Projeto de trabalho, o realmente importante não é o que a professora faz, e sim o processo de tomada de decisões que realiza quando escolhe alguns materiais e não outros, quando espera um resultado frente a outro também possível, quando se propõe alguns objetivos entre uma multiplicidade (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017, p. 104).

Intitulado *Construindo Identidades: Literatura, Corpo e Diversidade na Escola*, o projeto foi elaborado com o objetivo de promover reflexões sobre identidade e diversidade, que, muitas vezes, estão na origem do *bullying* no ambiente escolar. A literatura foi escolhida como eixo central do projeto por sua capacidade de sensibilizar e envolver os alunos em discussões significativas sobre questões complexas.

As intencionalidades foram definidas para alinhar as práticas pedagógicas às demandas contemporâneas da educação e para implementar atividades que favorecessem a integração dos componentes curriculares. Essa abordagem teve como propósito respeitar as especificidades de cada área e, ao mesmo tempo,

explorar suas interconexões, evidenciando como os conhecimentos dialogam e se complementam.

Entre as metas estabelecidas, destacou-se o estímulo à leitura crítica e à interpretação literária por meio de obras que abordam identidade e diversidade, proporcionando aos alunos ferramentas para discutir essas questões de forma consciente e empática. Também foram priorizadas atividades que incentivassem a produção textual, a oralidade e o pensamento crítico, utilizando dinâmicas criativas e discussões em sala de aula.

Além disso, buscou-se avaliar a receptividade dos alunos aos temas transversais, identificando suas potencialidades e dificuldades ao tratar desses tópicos. O estágio teve como foco a criação de um ambiente inclusivo e participativo, no qual os alunos sentissem-se motivados a compartilhar suas opiniões e experiências, contribuindo para um espaço acolhedor, propício ao diálogo e ao respeito mútuo.

As etapas do estágio incluíram leituras teóricas, ambientação na escola, observação da turma, planejamento das atividades, momentos de regência e análise dos resultados. Entre as atividades realizadas, destacaram-se as leituras compartilhadas de obras literárias, as discussões coletivas, as produções artístico-literárias criativas e as produções textuais, todas voltadas a estabelecer conexões entre as vivências dos alunos e os temas abordados.

Este relato também apresenta uma análise crítica do processo, refletindo sobre a proposta de ensino, os avanços alcançados, os desafios enfrentados e as aprendizagens que marcaram essa experiência. O estágio foi, sem dúvida, uma oportunidade única para compreender o potencial da prática pedagógica e o papel da literatura no fortalecimento de identidades e no combate a preconceitos dentro do ambiente escolar.

METODOLOGIA

Para relatar as atividades desenvolvidas, optei por dividi-las em três momentos distintos, destacando, no entanto, a conexão entre eles. O primeiro momento foi de estudo, observação e planejamento. Nele, foram lidos e discutidos com a professora orientadora textos fundamentais para embasar o trabalho. Em seguida, realizei as observações na escola parceira e passei a planejar o projeto e

a sequência didática, sempre com orientação. O segundo momento foi a regência, em que pude aplicar as horas de estudo, planejamento e elaboração de materiais.

O momento final consistiu na avaliação do processo, na reunião de todas as atividades realizadas e na reflexão sobre as marcas deixadas. No início, é difícil delimitar o término de uma atividade e o início de outra, pois trabalhar com ensino implica um ciclo contínuo de estudo, planejamento, elaboração, execução, avaliação e reavaliação. A avaliação é inevitável e, durante o processo, oferece oportunidades de ajuste. Quando a última atividade com a turma é encerrada, inicia-se um longo período regido pelo tempo: o momento de revisitar as memórias, analisá-las, enaltecer o que foi significativo e compreender os aspectos que precisam de aprimoramento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos primeiros encontros para tratar do estágio, definimos um cronograma de atividades e os passos necessários, incluindo a escolha de uma escola que recebesse estagiários. Essa decisão, embora pareça simples, é carregada de intencionalidade, pois reflete objetivos e expectativas específicas para a prática docente. A EMEF São João foi escolhida tanto pela proximidade territorial quanto pela nossa relação afetiva com seu corpo docente, o que reforçou a confiança para o desenvolvimento do estágio.

Com a escolha da escola e a definição de que o estágio seria conduzido por meio de um projeto interdisciplinar, iniciamos leituras e encontros de estudo para construir as bases teóricas do trabalho. Nesse processo, seguimos as concepções de Hernández e Ventura (2017), que veem o ensino por projetos como uma ferramenta para abordar os desafios educacionais contemporâneos. Segundo esses autores, um projeto pedagógico deve buscar soluções, ser flexível e incluir os conhecimentos prévios, as necessidades e os interesses dos alunos, promovendo aprendizagens significativas. Essa abordagem considera o todo: as relações socio-culturais, o contexto vivido pelos alunos e as demandas educacionais, permitindo que as ideias iniciais evoluam e se adaptem ao longo do processo.

A confirmação da EMEF São João para a realização do estágio e a designação para trabalhar com uma turma de sexto ano trouxeram um sentimento de entusiasmo misturado com apreensão. O desafio inicial foi alinhar as necessidades da turma com os objetivos do estágio e os princípios do ensino por projetos, de

forma a criar um percurso de aprendizagem que estimulasse reflexão, criatividade e colaboração. A próxima etapa envolveu ambientação na escola, observação da turma e definição do tema ou gênero literário que serviria como ponto de partida para estruturar o planejamento.

Na chegada à escola, senti-me acolhido por todos os profissionais. Em reunião com as professoras regentes de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, obtive informações importantes sobre a turma, a dinâmica das aulas e os planejamentos em andamento. Elas relataram que os alunos estavam em uma fase inicial de contato com a Língua Inglesa e que atividades simples seriam mais adequadas. Além disso, havia a necessidade de trabalhar conteúdos relacionados à classe gramatical dos adjetivos. A partir dessas informações, alinhamos as atividades de observação e definimos um cronograma para iniciar a regência, garantindo que os objetivos do estágio estivessem em sintonia com o planejamento pedagógico já existente.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental São João (EMEF São João), situada à Rua Carlos Spohr Filho, 3320, no bairro Moinhos d'Água, em Lajeado, Rio Grande do Sul, atende cerca de 400 alunos de diferentes idades, inseridos em contextos socioeconômicos semelhantes. A maioria dos estudantes é proveniente do próprio bairro, não pertencendo à zona central da cidade e enfrentando dificuldades no acesso a bens de consumo devido à renda familiar. No entanto, destacam-se pela rica diversidade cultural e racial que caracteriza a comunidade escolar.

A proposta pedagógica da escola segue o Documento Orientador para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Lajeado, alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Referencial Curricular Gaúcho (RCG), elaborada com a participação dos professores. As salas de aula possuem uma organização tradicional, com carteiras dispostas em filas voltadas para o quadro branco. Nas aulas, os alunos registram as atividades no caderno e utilizam materiais impressos, complementados por explicações no quadro.

Nos quatro dias dedicados à observação, acompanhei aulas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Ensino Religioso. De maneira geral, as aulas seguiam um formato semelhante: as professoras iniciavam retomando atividades pendentes da aula anterior, distribuíam materiais impressos e orientavam os alunos na execução dos comandos propostos. Esse modelo proporcionava uma rotina clara, mas também revelou variações no comportamento dos estudantes, influenciadas

pela troca de professor, pela afinidade ou rigor na mediação, pelo interesse no conteúdo, e pela dificuldade das tarefas.

A turma do sexto ano A2, composta por 20 alunos (11 meninas e 9 meninos), apresentou uma dinâmica heterogênea, variando entre alunos participativos e reservados. Alguns alunos solicitam auxílio para realizar as atividades, enquanto outros demonstram falta de confiança para pedir ajuda, o que exige atenção constante do professor ao grupo. Embora os alunos sejam rápidos na execução de exercícios estruturados, muitos enfrentam dificuldades na leitura fluente e na produção textual. Além disso, foi comum a não realização das tarefas de casa e a frequência irregular de alguns estudantes, o que impacta o andamento das atividades.

Com base nas observações realizadas e na fundamentação teórica estudada, iniciamos um exame detalhado da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para mapear os objetos do conhecimento previstos para os três componentes no sexto ano. Esse levantamento revelou inúmeras possibilidades, mas também a necessidade de delimitar o foco do projeto. Desde o início, a intenção era trabalhar com algo que incentivasse a manifestação da subjetividade, proporcionando aos alunos um espaço para expressarem suas identidades e refletirem sobre si mesmos. Como o estágio é um período curto, era essencial que as atividades fossem significativas e prazerosas para todos os envolvidos.

Inicialmente, considerei abordar o tema do *bullying*, devido ao seu impacto no ambiente escolar e à sua conexão direta com as experiências vividas pelos alunos. No entanto, logo percebi que o *bullying* é apenas a manifestação externa de questões mais profundas, enraizadas nas relações humanas e na construção das identidades individuais e coletivas. Ele reflete padrões hegemônicos que funcionam como mecanismos de exclusão e repressão, marginalizando aqueles que não se ajustam aos modelos dominantes.

Como destacam Carvalho *et al.* (2012, p. 134), “o estigma desempenha um papel central na produção e reprodução das relações de poder e controle em todos os sistemas sociais”. Na sociedade brasileira, “é no fenótipo do indivíduo, em sua aparência mais externa, que estaria o primeiro canal de exclusão de um sujeito” (CARVALHO *et al.*, 2012, p. 134). Essas análises evidenciam que o *bullying*, longe de ser um fenômeno isolado, está intimamente relacionado a estruturas sociais que perpetuam desigualdades e reforçam exclusões baseadas na aparência e em outros marcadores de identidade.

Essa reflexão ampliou o escopo do projeto, direcionando-o para uma abordagem que problematizasse não o *bullying* em si, mas o sistema que o alimenta, permitindo aos alunos compreender e desafiar essas dinâmicas de poder. Bauman (2001) destaca que, na contemporaneidade, a identidade é volátil e constantemente reconfigurada, criando a ilusão de liberdade de escolha. Contudo, essa liberdade é limitada pelas imposições sociais que perpetuam desigualdades de gênero, raça e classe. Tais dinâmicas manifestam-se de forma explícita, especialmente no que diz respeito ao corpo, que, como afirmam Carvalho *et al.* (2012), é a matéria-prima a partir da qual a cultura constrói significados sobre o masculino e o feminino, sem permitir questionamentos sobre as diferentes formas de ser homem ou mulher.

Ao abordar questões como identidade e diversidade, não poderíamos deixar de pensar nas desigualdades que perpassam as relações sociais e a ideia amplamente defendida de democracia racial. Carvalho *et al.* (2012, p. 133) sustentam que “a inexistência de ‘conflitos raciais abertos’ no período pós-abolição levou muitos a pensarem numa sociedade harmônica em termos raciais”, quando, na verdade, o que sempre existiu foi a imposição da vontade e dos padrões da raça detentora do poder hegemônico sobre as demais raças que compõem o país. Nesse sentido, o projeto propõe-se a explorar como os padrões culturais afetam a percepção que os indivíduos têm de si mesmos e dos outros, incentivando uma tomada de consciência sobre esses atravessamentos.

Este projeto tem, assim, o objetivo de fomentar atitudes positivas em relação à própria identidade, promovendo a compreensão dos fatores internos e externos que moldam o “eu”. De acordo com Hall (2006), o sujeito constrói e modifica sua essência interior em um diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores. Essa dinâmica é fundamental para compreender como a literatura pode ser uma ferramenta poderosa na reflexão sobre identidades, sonhos e desafios. Assim, passei a buscar, como ponto de partida, textos literários que permitissem uma abordagem sensível e reflexiva.

A seleção das obras literárias foi guiada pela seguinte pergunta: como a literatura pode ajudar-nos a compreender melhor nossas vontades, sonhos e aspirações, bem como os desafios que enfrentamos? Com base nessa perspectiva, foram incluídos textos como *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga; *Extraordinário*, de R.J. Palacio; e *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus; além do conto *O Menino que Fazia Versos*, de Mia Couto. Esses textos foram escolhidos por

abordarem questões como identidade, preconceito, exclusão e superação. Ao mesmo tempo, a música *Firework*, de Katy Perry, foi incluída como um recurso para estimular discussões sobre autoimagem e autoestima. Essas escolhas refletem a busca por linguagens diversas que dialoguem com as vivências dos alunos e ampliem suas perspectivas.

Após a definição do tema, dos problemas a serem enfrentados e dos textos literários que dariam suporte ao projeto, optei pela escrita de uma carta autobiográfica como produto final. A proposta deveria integrar as leituras compartilhadas, as dinâmicas e as análises textuais realizadas ao longo do processo. Os alunos seriam convidados a criar um personagem fictício e escrever para ele, compartilhando aspectos de suas identidades, sonhos e desafios. Com essa abordagem, buscava-se conectar os textos literários às vivências dos estudantes, promovendo empatia e o reconhecimento das diferenças como elementos enriquecedores.

Além disso, planejei a construção de um livro que reunisse as atividades desenvolvidas ao longo do projeto, com o objetivo de dar visibilidade às produções dos alunos, incentivar a reflexão crítica e promover a expressão subjetiva. Para concluir a sequência didática, elaborei atividades de análise linguística que integrassem reflexões sobre os adjetivos ao contexto das problematizações abordadas no projeto. A proposta visava fortalecer a articulação entre o desenvolvimento linguístico e as discussões sociais e identitárias trabalhadas.

Por fim, o trabalho com literatura, música e produção textual articula-se com a ideia de que a escola pode, e deve, ser um espaço de resistência às imposições hegemônicas. Ao problematizar os mecanismos de exclusão e reforçar o valor das individualidades, sem enaltecer o individualismo, busca-se não apenas transformar o olhar dos alunos sobre si mesmos, mas também contribuir para a construção de uma comunidade mais inclusiva e acolhedora. Afinal, como destaca Bauman (2001), a verdadeira liberdade está em reconhecer e desafiar as fantasias da identidade impostas pela sociedade.

O período de regência, que previa a aplicação de 20 horas-aula, iniciou-se com a exploração da obra *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga. Escolhi esse livro como base do projeto por narrar, com sensibilidade, a história de uma menina de dez anos que enfrenta questões de identidade, vontades reprimidas e dilemas de gênero, temas alinhados ao objetivo central do projeto. Planejei a primeira aula

para apresentar o projeto, promover apresentações pessoais e realizar a leitura compartilhada dos dois primeiros capítulos da obra.

Ao chegar à sala, descobri que a escola havia iniciado, naquela semana, um projeto de leitura no primeiro período da manhã. Como parte desse projeto, uma música ambiente era reproduzida nas caixas de som. Decidi ajustar o planejamento: adiei as apresentações pessoais, distribuí as cópias dos dois primeiros capítulos do livro e propus uma leitura individual, acompanhada pela trilha sonora que criava um ambiente acolhedor. Essa mudança repentina revelou-se enriquecedora, mostrando a flexibilidade e o improviso como aspectos essenciais da prática pedagógica.

Após meia hora de leitura individual, retomamos o planejamento inicial e iniciamos a exploração do livro discutindo o título, a capa e a estrutura da obra. Em seguida, realizei a leitura compartilhada dos dois primeiros capítulos, intercalando-a com perguntas e reflexões sobre os desejos da protagonista e sua relação com a família. A interação foi proveitosa e revelou um grande envolvimento dos alunos com a narrativa.

Finalizamos a primeira aula com uma dinâmica: os alunos escreveram seus sonhos em papéis que foram simbolicamente guardados em uma “bolsa amarela”. Expliquei que as bolsas seriam mantidas fechadas e que esses sonhos seriam revisados apenas ao final do projeto. Muitos alunos participaram com entusiasmo, enquanto outros demonstraram resistência, preferindo guardar para si seus anseios.

Na segunda aula, exploramos o tema da construção de personagens. Revisitamos os capítulos lidos e aprofundamos a discussão sobre a protagonista, analisando sua personalidade, os conflitos internos e a relação com a família. A turma identificou que a protagonista sentia-se sozinha e ridicularizada, criando personagens fictícios que incorporavam características desejadas e ofereciam as respostas que ela gostaria de ouvir. A identificação foi particularmente notável entre as meninas, que comentaram o desejo da personagem de ser homem, relacionando-o às desigualdades de gênero percebidas na idade delas.

Apresentei, então, os elementos básicos para a construção de personagens, incentivando os alunos a criarem os seus próprios. Eles nomearam, descreveram características físicas e psicológicas e desenharam os personagens. Percebi que, em muitos casos, os personagens refletiam idealizações: atletas bem-sucedidos, indivíduos com características físicas admiradas ou habilidades impressionantes,

mas que, ainda assim, demonstravam incertezas sobre o futuro. Esse exercício evidenciou como as aspirações e os desafios individuais permeiam o imaginário dos alunos.

Outro momento marcante foi a aula sobre a música *Firework*, de Katy Perry. Começamos com uma discussão sobre autoestima e como a música pode influenciar nossa percepção sobre nós mesmos. Assistimos ao videoclipe da música, o que provocou diversas reações: alguns alunos demonstraram empolgação, enquanto outros riram em momentos que abordavam temas sensíveis, como a cena de uma menina acima do peso considerado ideal pulando na piscina ou o beijo entre dois meninos homossexuais. Esse comportamento reforçou a importância de abordar questões como aceitação e respeito no ambiente escolar. Retomei a atenção da turma conduzindo uma discussão sobre defeitos e qualidades, e concluímos a aula refletindo sobre o potencial único de cada um para “explodir” e brilhar, assim como na música.

Para trabalhar a classe gramatical dos adjetivos, conectei o tema ao título do livro *A Bolsa Amarela*. A atividade inicial incentivava os alunos a refletirem sobre como os adjetivos influenciam nossa autopercepção e como descrevem pessoas e situações. Apesar de familiarizados com exercícios de identificação de adjetivos, os alunos encontraram dificuldade em explicar como a posição do adjetivo na frase pode alterar seu sentido. Esse ponto evidenciou lacunas que poderiam ser trabalhadas em aulas futuras.

Ao longo do projeto, os alunos escreveram três cartas direcionadas aos personagens fictícios que criaram, refletindo diferentes estágios da construção narrativa: a descrição inicial, o contexto familiar e reflexões sobre os temas abordados no projeto. Durante esse processo, percebi a necessidade de desenvolver atividades específicas para aprimorar a escrita, com foco no uso adequado da pontuação e na organização das ideias. Ao mesmo tempo, foi nesse momento que tive contato mais direto com suas histórias. Assim como nas reflexões coletivas, os textos dos alunos revelaram maturidade, abordaram situações familiares relevantes e trouxeram à tona questões cotidianas enfrentadas por eles, demonstrando uma percepção muito consciente da própria realidade.

Outro ponto relevante foi a leitura do conto *O Menino que Fazia Versos*, de Mia Couto, que suscitou reflexões sobre gênero, preconceito e as expectativas impostas pela família e pela sociedade. Como de costume, fiz algumas perguntas para estimular a conversa, mas os alunos demonstraram dificuldade

em externalizar suas ideias. Preferi não forçar respostas, pois queria construir um diálogo a partir das percepções deles. Observando que estavam visivelmente reflexivos, optei por não avançar no tema naquele momento, reconhecendo a necessidade de mais tempo para abordar questões tão complexas de forma mais efetiva.

Nas aulas finais, introduzimos o livro *Quarto de Despejo*, de Carolina Maria de Jesus, para discutir questões sociais e identitárias. O impacto foi grande, especialmente entre as alunas que sonham em ser escritoras, ao perceberem como a autora transformou suas vivências em resistência. As discussões levantaram questões sobre racismo, preconceito e como os sonhos da infância podem ser apagados pela realidade adulta. Esse debate foi enriquecedor e revelou o potencial dos alunos para articular ideias sobre justiça e empatia.

Concluimos o projeto com a aula “Extraordinário é Você”, inspirada na obra *Extraordinário*, de R.J. Palacio. Refletimos sobre autoimagem e a influência das redes sociais, assistindo ao trailer do filme, realizando a leitura de um excerto do livro e discutindo os padrões de beleza impostos pela sociedade. A atividade prática, que propunha tirar uma foto em grupo e criar legendas reflexivas, enfrentou alguma resistência inicial por parte dos alunos. Ainda assim, as legendas produzidas revelaram a complexidade da relação dos alunos com sua própria autoimagem, evidenciando um desafio que, embora difícil de ser superado, precisa ser problematizado continuamente no ambiente escolar.

Ao devolver as cartas e revisar a dinâmica da “bolsa amarela”, muitos alunos optaram por manter seus sonhos guardados, preferindo não compartilhar seus textos em um livro de divulgação do projeto. Essa decisão pode refletir a profundidade e a seriedade com que vivenciaram as atividades, indicando que ainda não se sentem prontos para expor suas reflexões em um espaço que não considerem totalmente seguro. Os relatos compartilhados, no entanto, evidenciaram o impacto significativo do projeto, que os incentivou a olhar para si mesmos de forma mais atenta.

O impacto das atividades do projeto de estágio foi significativo, evidenciado pelo engajamento dos alunos nas discussões e pela evolução na confiança com que se expressaram. No entanto, observei que alguns alunos não se sentiam confiantes para participar, o que demandou chamá-los constantemente para expressarem sua opinião, mesmo que fosse apenas para indicar concordância ou discordância com o que estava sendo discutido. A metáfora da bolsa amarela,

utilizada como eixo central do projeto, mostrou-se especialmente eficaz, despertando o interesse e a criatividade dos estudantes.

Os alunos demonstraram ser bem treinados em exercícios de classificação morfológica. Contudo, alguns desafios também foram identificados, como dificuldades na construção de períodos completos, na pontuação adequada e na retenção do conhecimento a longo prazo. Essas dificuldades evidenciam a necessidade de estratégias que estimulem a relação de sentido e o uso prático da língua.

Esses aspectos apontam para a importância de trabalhar com atividades que conscientizem os alunos sobre os constituintes sintáticos e reforcem a centralidade do verbo no período. Uma abordagem mais integrada, que relacione a consciência sintática com a morfologia desde o início, pode ser uma alternativa ao ensino tradicional. Mesmo assim, o projeto conseguiu atingir seus objetivos, fomentando reflexões importantes e promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativa.

Portanto, o projeto mostrou-se relevante para iniciar um processo de conscientização e transformação, mas também evidenciou os desafios de se trabalhar em um contexto que reflete desigualdades estruturais. Esses resultados reforçam a necessidade de continuar explorando metodologias que integrem reflexão, criatividade e aplicação prática, reconhecendo a complexidade do papel da escola na sociedade.

Em um mundo cercado por tecnologias e interatividade, chamar a atenção de alunos pré-adolescentes para um texto literário pode parecer, à primeira vista, uma tarefa quase impossível. Mas, na verdade, esses jovens estão cada vez mais receptivos a conversar sobre qualquer assunto. A literatura pode ser um caminho possível, e a escola deve estar preparada para acompanhar esses movimentos. A vontade de saber e, mais ainda, a vontade de falar, comentar, compartilhar e criar têm ganhado força nos últimos anos. Como bem observam Aquino e Dipp (2018, p. 473), “sem guardiões absolutos do saber, a informação propagada em alta velocidade e disponível em múltiplas telas ganha status de conhecimento. Paira nas nuvens digitais a sensação de poder apropriar-se dos mais diversos saberes”.

Estar atento a esses movimentos significa recusar o discurso simplista de que os alunos não demonstram interesse ou de que apenas a tecnologia pode resolver os desafios da educação. É necessário trazer os debates da sociedade para dentro da sala de aula, compreender as inquietações dos alunos e permitir

que se manifestem de diversas formas, respeitando suas subjetividades. Significa criar condições para que o estudante ultrapasse os obstáculos impostos pela sociedade e suas próprias expectativas. O grande papel da escola é promover um espaço para reflexão e crescimento. Como afirmam Masschelein e Simons (2014, p. 36), “a escola cria igualdade precisamente na medida em que constrói o tempo livre, isto é, na medida em que consegue, temporariamente, suspender ou adiar o passado e o futuro, criando, assim, uma brecha no tempo linear”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado foi uma experiência profundamente enriquecedora, tanto no aspecto profissional quanto no pessoal. Durante esse período, tive a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo da formação acadêmica, ao mesmo tempo em que enfrentei os desafios reais da sala de aula. Desenvolver o projeto Construindo Identidades: Literatura, Corpo e Diversidade na Escola foi mais do que uma tarefa pedagógica; foi um encontro com as vivências dos alunos e com as minhas próprias inquietações como educador em formação.

Trabalhar temas como identidade, diversidade e corpo no ambiente escolar revelou-se desafiador, mas extremamente significativo. Encontrei alunos que, apesar de suas dificuldades com leitura fluente ou escrita coesa, demonstraram enorme potencial para refletir sobre questões que, muitas vezes, não têm espaço na escola. Ainda que o tema tenha revelado-se amplo demais para o tempo disponível, foi emocionante ver como a literatura despertou neles a capacidade de olhar para si mesmos e para o outro com mais empatia e sensibilidade.

Ao pensar na possibilidade de replicar esse projeto em outros contextos, acredito que a chave seja a flexibilidade. Cada escola, cada turma, cada aluno tem sua própria realidade, e é essencial adaptar as atividades às vivências e necessidades do grupo. A seleção das obras literárias e dos recursos, por exemplo, deve dialogar diretamente com o contexto local para gerar identificação e engajamento. Isso exige uma escuta atenta e um olhar mais humano para compreender as particularidades de cada um.

Essa experiência reafirmou para mim que ser educador vai muito além de ensinar conteúdos. Trata-se de criar espaços de acolhimento, onde os alunos possam se sentir-se seguros para expressar suas ideias. Cabe ao professor,

especialmente no ensino da linguagem, criar espaços para ouvir, tanto oralmente quanto nos textos, aquilo que seus alunos têm a dizer. Mais do que resultados imediatos, o que ficou desse estágio foi a certeza de que pequenas mudanças no cotidiano da sala de aula podem gerar grandes impactos na vida dos estudantes. Esse é um aprendizado que levarei comigo e que continuará moldando minha trajetória como educador.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Isis Stadulne; DIPP, Renata Placido. A escola (a) pesar: a educação em tempos de leveza hipermoderna. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 471–477, 2018. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/29404>>. Acesso em: 21 nov. 2024.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOJUNGA, Lygia. **A bolsa amarela**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2023.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 nov. 2024.
- CARVALHO, Ana Paula Comin de, et al. **Desigualdades de Raça, Gênero e Etnia**. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- COUTO, Mia. **O fio das missangas: contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio** [recurso eletrônico]. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Penso,

2017. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788584290949/pageid/1>>. Acesso em: 21 nov. 2024.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PALACIO, R. J. **Extraordinários**. Tradução: Rachel Agavino. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

PERRY, Katy. **Firework**. Intérprete: Katy Perry. Compositores: Katy Perry, Mikkel S. Eriksen, Tor Erik Hermansen, Sandy Wilhelm, Esther Dean. Álbum: Teenage Dream. Capitol Records, 2010. Disponível em: <<https://www.letras.com/katy-perry/1731882/>>. Acesso em: 21 nov. 2024.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.010

ADAPTAÇÃO DE PROBLEMAS OLÍMPICOS PARA SURDOS

Eduarda Ferreira Zanatta¹

Fabiana Schmitt Corrêa²

Louise Reips³

RESUMO

Esta pesquisa investiga o uso de desafios matemáticos olímpicos como estratégia de ensino para estudantes surdos bilíngues do Ensino Fundamental e Médio, fundamentada na Etnomatemática e na Teoria Antropológica do Didático (TAD). O objetivo é analisar como esses desafios podem melhorar a aprendizagem matemática de alunos surdos, considerando suas especificidades linguísticas e culturais. Dividida em fases, a pesquisa aborda o embasamento teórico sobre a aplicabilidade dos desafios e a identificação de erros e dificuldades recorrentes. A metodologia busca promover a inclusão ao adaptar práticas pedagógicas às necessidades dos alunos, superando barreiras linguísticas, como a ausência de equivalentes em LIBRAS para termos matemáticos. Ao enfatizar a resolução de problemas como ferramenta pedagógica, o estudo propõe um ambiente mais acessível e inclusivo, destacando o potencial de criatividade, motivação e compreensão no ensino de matemática para surdos.

Palavras-chave: problemas olímpicos, educação matemática, surdez, libras.

1 Graduada do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Santa Catarina Campus Blumenau - UFSC, eduardazanatta6@gmail.com;

2 Mestre do Departamento de Ciências Exatas e Educação da Universidade Federal de Santa Catarina Campus Blumenau - UFSC, fabiana.s.c@ufsc.br;

3 Doutora do Departamento de Matemática da Universidade Federal de Santa Catarina Campus Blumenau - UFSC, l.reips@ufsc.br;

INTRODUÇÃO

No campo da Educação Matemática, é fundamental garantir a inclusão e a acessibilidade a todos os alunos, incluindo aqueles com diferentes capacidades linguísticas. Este imperativo é particularmente importante para estudantes surdos bilíngues em ambientes de aprendizagem de matemática. O objetivo deste estudo foi explorar e abordar os desafios únicos enfrentados por alunos surdos bilíngues nas escolas primárias e secundárias ao resolver problemas de matemática em nível das Olimpíadas de Matemática. Integraram-se *insights* de princípios etnomatemáticos, da Teoria Antropológica do Ensino (TAD) de Chevallard e da estrutura instrucional de Lee Shulman.

Por meio de uma abordagem abrangente em etapas, o estudo teve como objetivo fazer um levantamento teórico da importância da resolução de problemas como metodologia de ensino da matemática para alunos surdos e da aplicação dessa metodologia por meio de problemas olímpicos matemáticos, identificando erros e dificuldades comuns encontrados por alunos surdos, além de propor possíveis intervenções.

METODOLOGIA

O estudo proposto adota uma abordagem qualitativa e tem como foco a análise dos erros e dificuldades que os alunos surdos comumente enfrentam na resolução de problemas olímpicos de matemática. O principal objetivo é propor uma análise dos erros apresentados pelos alunos surdos bilíngues, suas dificuldades, possíveis causas e intervenções, a fim de melhorar a sua acessibilidade e adaptação de acordo com suas necessidades cognitivas e linguísticas. Para atingir esse objetivo, a amostra é composta por alunos surdos bilíngues, fluentes em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua nativa e com conhecimentos básicos de português como segunda língua.

A seleção dos participantes foi baseada em critérios de participação específicos, tendo em conta a faixa etária e o nível de escolaridade. A coleta de dados foi realizada por meio de diversas ferramentas, incluindo uma seleção de questões de edições mais antigas da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), entrevistas semiestruturadas e observação direta. Esta abordagem multifacetada visa reunir um amplo conjunto de informações sobre as dificuldades

e desafios que os alunos surdos enfrentam na resolução de problemas de matemática de Olimpíadas num ambiente educacional. Os dados coletados serão analisados por meio de técnicas qualitativas como análise de conteúdo e análise temática. Esses métodos identificam padrões, temas recorrentes e inconsistências nos erros e dificuldades dos alunos, e fornecem informações valiosas para o desenvolvimento de pensamentos e questionamentos de métodos e intervenções para que os alunos não apresentem mais tais dificuldades, além de porque os alunos estejam apresentando tais impasses na aprendizagem de matemática.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao escolher questões de investigação para estudos de Educação Matemática, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (1963) enfatiza a importância de vincular novas informações a conceitos existentes na estrutura de aprendizagem do aluno. Isto significa que as questões escolhidas devem ser concebidas de forma a permitir aos alunos fazer estas ligações de forma significativa, promovendo, assim, uma aprendizagem profunda e duradoura. Lave e Wenger (1991) enfatizam a importância do contexto na aprendizagem, já que, ao assumir uma perspectiva mais crítica, é importante reconhecer as limitações de cada teoria. Por exemplo, embora a teoria da aprendizagem lógica enfatize a importância da conexão com conhecimentos anteriores, pode haver situações em que os alunos tenham lacunas na compreensão prévia, dificultando a realização dessas conexões. Nestes casos, podem ser necessárias estratégias instrucionais adicionais para preencher estas lacunas e facilitar a aprendizagem significativa.

A teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1976) fornece informações adicionais, enfatizando o papel do desenvolvimento cognitivo na aprendizagem da matemática. Ao escolher um problema de pesquisa, é importante considerar o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno e propor desafios adequados a esse nível. Isto pode incluir a escolha de problemas que incentivem os alunos a pensar de forma complexa e abstrata, promovendo, assim, o desenvolvimento cognitivo.

Finalmente, a teoria do desenvolvimento proximal de Vygotsky (1984) enfatiza a importância de fornecer apoio adequado aos estudantes à medida que enfrentam desafios acadêmicos. Ao escolher problemas de investigação, os professores devem garantir que estes enquadram-se no nível de desenvolvimento

proximal dos alunos, permitindo-lhes avançar com o apoio adequado. Isto pode envolver a seleção de problemas que os alunos possam resolver com mais esforço e orientação, promovendo, assim, o desenvolvimento cognitivo.

Polya (1978) formulou diversas heurísticas que, a seu ver, poderiam fornecer suporte a estudantes e educadores interessados em resolver problemas matemáticos. A metodologia Polya é conhecida por promover estratégias de resolução de problemas e pensamento exploratório. Ele propôs um método abrangente para resolver problemas matemáticos resumidos em quatro etapas, conforme explanado abaixo.

- *Etapa 1 – Entender o problema:* isto pode parecer um passo óbvio, mas a compreensão do problema é, muitas vezes, esquecida. Alguns questionamentos que podem surgir são mencionados a seguir: quais são os dados do problema? O que é desconhecido? Quais são as condições ou restrições? Ele pode atender às suas necessidades? Essas condições são suficientes para determinar o desconhecido? Não é redundante? Isso não é contraditório? Esta etapa também sugeriu diversas estratégias, como a criação de tabelas ou gráficos, a divisão dos dados em partes e a introdução de rótulos apropriados.
- *Etapa 2 – Desenvolver um Plano de Ação:* encontrar um plano de ação eficaz depende de conhecimento prévio e experiência com problemas semelhantes e, em muitos casos, do uso da intuição e da criatividade. O objetivo é conectar dados problemáticos com dados desconhecidos. É claro que a implementação cuidadosa da Etapa 1 pode facilitar esta tarefa.
- *Etapa 3 – Executar seu plano:* uma vez identificado um plano eficaz, a implementação desse plano torna-se o foco desta fase. Embora a criatividade e o talento artístico desempenhem um papel importante, pontos como a perseverança e a consideração são frequentemente enfatizados nesta fase. É importante lembrar a diferença entre intuição e formalização, ou seja, a diferença entre compreender ou intuir um fato e prová-lo (compreender a evidência como um argumento sólido baseado em fatos aceitos e não como uma prova rigorosa).
- *Etapa 4 – Avaliar a Solução:* ao examinar soluções, os alunos têm a oportunidade de consolidar conhecimentos e melhorar as habilidades de resolução de problemas. Posso verificar os resultados? Isso parece

razoável? Os argumentos utilizados são realmente convincentes? É possível encontrar abordagens alternativas para resolver o problema? Posso usar o mesmo método para outros problemas?

Com essas analogias, a escolha dos problemas das Olimpíadas de Matemática para a Etapa 1 e Etapa 3 é uma decisão importante do ponto de vista educacional. Essas etapas foram escolhidas com o objetivo de dar aos alunos a oportunidade de desenvolver reflexões consistentes sobre conteúdos equivalentes ou estratégias matemáticas em ambas as fases, incluindo conteúdos diferentes em cada problema. No entanto, o aluno poderá utilizar dos conhecimentos de uma questão em outras. Esta abordagem visa não só testar os conhecimentos adquiridos, mas também promover o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas de forma lógica e criativa.

Ao escolher problemas semelhantes para as Etapas 1 e 3, pretendemos garantir que os alunos possam aplicar de forma consistente e gradual os conceitos e técnicas que aprenderam durante a resolução apresentada na Fase 1. Isto permite uma avaliação mais abrangente da funcionalidade dos ajustes propostos na Etapa 3. Um aspecto fundamental desta abordagem é a análise dos erros e dificuldades que os alunos enfrentam nesse momento. Essa análise detalhada permite identificar lacunas de compreensão, erros na aplicação de conceitos ou dificuldades específicas vivenciadas pelos participantes. Com base nesta informação, podemos planejar intervenções e estratégias instrucionais mais eficazes para corrigir e superar estes problemas na Etapa 3.

A seleção dos temas das quatro questões seguiu a analogia de sempre levar em consideração o tópico de lógica, como desenvolver a lógica durante as resoluções dos problemas (inseridas no anexo 1). Os temas das quatro questões são: multiplicação, soma, área de formas triviais e o princípio multiplicativo da contagem, que consideramos serem conteúdos essenciais para a fase dos alunos nos quais a atividade será aplicada. São conteúdos que já foram apresentados a esses alunos anteriormente, já que se tratam de alunos do nono ano até o primeiro ano do Ensino Médio, além de serem conteúdos primordiais e triviais para a vida desses alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aplicação iniciou-se com a preparação da sala e a definição dos objetivos da investigação, ressaltando a importância do envolvimento dos alunos. A mecânica da atividade foi apresentada, detalhando as expectativas e permitindo que os alunos expressassem livremente suas dificuldades. Assim como planejado, o início da atividade deu-se com a leitura do enunciado da primeira questão pelos alunos:

- *Questão 6 do Nível 2, OBMEP 2022, Fase 1:* Júlia escreveu os números 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 em um tabuleiro 3×3 , sem repetições, e observou que a soma dos números em cada um dos seus quatro sub-tabuleiros 2×2 era igual a 20. Os números 7 e 5 foram escritos como na figura abaixo. Qual é o número que foi escrito na casa destacada na cor cinza?

7		
	5	

(A) 1

(B) 3

(C) 4

(D) 8

(E) 9

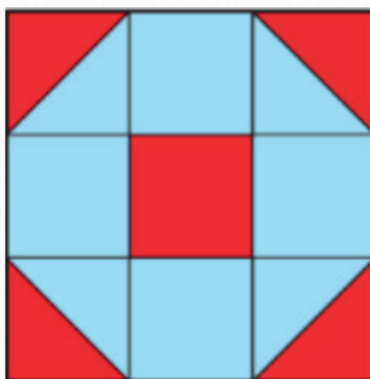
Após a leitura, ambos os alunos realçaram alguns trechos que não foram entendidos da primeira questão com caneta marca-texto, sendo a primeira palavra apresentada como dúvida “tabuleiro”, junto com as notações 2×2 e 3×3 . Os alunos sabiam a palavra a partir do jogo de xadrez, porém não reconheciam o significado da palavra em outros contextos. O estudante A demonstrou compreensão dos termos explicados, porém permaneceu com dúvidas em relação à palavra “repetição” no contexto matemático. Mais adiante, houve dificuldades com as palavras “observar” e “soma”, cujo significado conseguimos demonstrar usando o sinal da operação $+$ no quadro. A palavra “observar” foi especialmente desafiadora, devido ao contexto abstrato. Para expressar o significado dessa palavra, mostrou-se como cada sub-tabuleiro, na verdade, era uma parte do

tabuleiro grande, e escreve-se sobre como o que deveria ser percebido era que $7 + 5 + ? + ? = 20$.

Os alunos conseguiram acompanhar com a explicação, porém, após serem deixados para resolver sozinhos a próxima parte, fizeram um pouco de confusão. Para auxiliar, nomearam-se os quadrados com letras e substituíram-nas na equação, facilitando a identificação dos valores corretos. A resolução foi acompanhada pelo retroprojetor, com imagens disponíveis para os alunos, permitindo a construção coletiva do conhecimento.

Ao avançar para a próxima parte da questão, os alunos aplicaram o mesmo raciocínio para a equação $2 + B + 5 + D = 20$, agora compreendendo a necessidade de encontrar os valores que somavam 13. A partir de questionamentos guiados, chegaram corretamente a $B = 9$ e $D = 4$. O trabalho progressivo fortaleceu sua confiança na resolução, permitindo que os estudantes finalizassem a questão de forma autônoma. Após uma pausa para socialização, os alunos receberam a segunda questão, que exigia uma percepção espacial:

- *Questão 4 do Nível 1, OBMEP 2019, Fase 1:* O quadrado abaixo está dividido em nove quadradinhos iguais. A área pintada de vermelho mede 6 cm^2 . Quanto mede a área pintada de azul?



(A) 10 cm^2

(B) 12 cm^2

(C) 14 cm^2

(D) 16 cm^2

Conceitos como “cubo”, “planificação” e “plano” foram explicados com auxílio de imagens, um applet do GeoGebra e materiais físicos, como uma folha para exemplificar superfícies planas. O termo “falta” gerou dúvidas, sendo necessário esclarecer que a figura oculta deveria ser descoberta. O aluno B visualizou corretamente o quadrado branco ao dobrar a figura plana e compará-la com a

imagem. O aluno A, inicialmente identificou a resposta errada, mas, ao analisar a direção dos triângulos, corrigiu seu raciocínio.

Ao final, os alunos relataram que as questões foram desafiadoras, mas compreenderam a importância do processo e da explicação visual. O aluno A só conseguiu resolver após múltiplos exemplos, enquanto o aluno B sentiu-se mais confiante com um guia para conferir seu caminho. Destacou-se que a resolução de problemas exige prática e estratégias de ensino mais acessíveis para garantir melhor compreensão.

A primeira execução da atividade foi planejada de forma a criar um cenário favorável ao ensino, conforme preceitos teóricos que salientam a relevância de um ambiente bem estruturado para reduzir distrações e aumentar o foco dos estudantes nas tarefas propostas, como citado por Reis (2015). Desde o princípio, foi clara a importância de organizar a sala de aula não apenas do ponto de vista físico, mas também psicológico e emocional, para receber os alunos de maneira acolhedora e motivadora. Ao receber os alunos, foi essencial estabelecer claramente os objetivos da investigação. Como sugere Martins (2018), sensibilizar os alunos desde o início para os objetivos da investigação é uma estratégia fundamental para envolvê-los no processo, demonstrando o valor da sua participação ativa e promovendo um ambiente de transparência e confiança. Essa abordagem inicial ajuda a alinhar as expectativas e garantir que os alunos entendam o propósito de sua participação.

O evento foi cuidadosamente planejado para permitir que os alunos expressassem livremente suas dificuldades e opiniões, refletindo uma abordagem de ensino inclusiva que valoriza a colaboração e adapta o ensino às necessidades dos alunos (SILVA; FREIRE, 2018). Ao proporcionar espaço para os alunos compartilharem suas dificuldades sem restrições, cria-se um ambiente de aprendizagem onde os alunos sentem-se valorizados e ouvidos.

Oliveira (2019) argumentou que esta estratégia ajuda a identificar problemas de compreensão e permite intervenções mais direcionadas e eficazes. Esta abordagem revela-se particularmente útil quando os alunos encontram termos como “quadro”, “repetição”, “observação” e “somatório” que, inicialmente, levantam questões. A intervenção imediata e o uso de explicações visuais e táteis, como explicar o termo “tabuleiro de xadrez” em relação ao jogo de xadrez, podem ajudar a esclarecer esses conceitos.

Durante a atividade, constatamos que, embora os alunos conseguissem compreender as explicações com orientação, eles enfrentavam dificuldades ao tentar resolver os problemas sozinhos. Esta observação enfatiza a importância de estratégias de ensino que apoiem continuamente e promovam gradualmente a autonomia, em vez de exigir que os alunos tornem-se independentes imediatamente (CARVALHO, 2020). Mesmo após as explicações iniciais, os alunos tiveram dificuldade em estabelecer uma sequência lógica de raciocínio, sugerindo a necessidade de reforço contínuo e de métodos de ensino que incentivassem a compreensão conceitual profunda, em vez de apenas a memorização de procedimentos. A utilização de desenhos e imagens projetadas, aliada a explicações passo a passo, é essencial para que os alunos consigam visualizar e compreender a lógica das questões colocadas. Esta abordagem é consistente com a ideia de que a visualização e o uso de múltiplas representações são fundamentais para a compreensão matemática, especialmente em ambientes educacionais inclusivos envolvendo alunos surdos (FERREIRA; SILVA, 2016).

Contudo, apesar dessas táticas, os estudantes ainda tiveram dificuldades em aplicar o raciocínio necessário para resolver a questão proposta. Esse fato reforça a necessidade de uma abordagem pedagógica que seja adaptativa e responsiva às dificuldades surgidas dos alunos, oferecendo apoio adicional conforme necessário. A repetição de explicações e a oferta de diversas oportunidades para os alunos tentarem resolver as questões de forma independente foram passos importantes para criar a confiança e a competência dos alunos. A interação social durante a pausa para o lanche também teve um papel crucial na criação de um ambiente de aprendizado mais relaxado e propício à participação dos alunos. A utilização de recursos visuais e tecnológicos, como o aplicativo Geogebra, foi crucial para a compreensão dos estudantes. Essa abordagem visual e prática possibilitou a compreensão de conceitos complexos, como o conceito de plano e a identificação de figuras geométricas em diferentes perspectivas.

Apesar das dificuldades iniciais, a persistência na explicação e a utilização de diferentes métodos de ensino resultaram em uma compreensão satisfatória pelos alunos, que, eventualmente, resolveram as questões por conta própria. Este fato evidencia a eficiência de uma abordagem educacional que combina explicações detalhadas, recursos visuais e a repetição como uma maneira de desenvolver a compreensão e a confiança dos estudantes em suas próprias habilidades.

A aplicação inicial destacou a relevância de um ambiente de aprendizagem bem estruturado e acolhedor, a clareza na comunicação dos objetivos e a flexibilidade pedagógica para adaptar as estratégias de ensino às demandas dos estudantes. A utilização de recursos visuais e tecnológicos, assim como sugerido por Howard Gardner (2000) foi crucial para a compreensão dos conceitos, e a interação durante as pausas contribuiu para uma atmosfera de aprendizado mais positiva e colaborativa. As dificuldades enfrentadas pelos estudantes evidenciam a importância de um suporte constante e ajustado para assegurar que todos alcancem a compreensão completa e a independência em suas aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, a pesquisa proposta visa explorar os problemas enfrentados por estudantes surdos bilíngues do Ensino Fundamental e Médio ao resolver problemas matemáticos olímpicos. A primeira fase está relacionada à apresentação de problemas olímpicos e à identificação dos erros e dificuldades comuns que os alunos surdos enfrentam. Posteriormente, essas questões são analisadas para transformar a redação das questões em uma forma acessível aos alunos surdos. Além disso, a Metodologia Polya (1978) é aplicada para reescrever as questões e promover uma análise mais investigativa e desafiadora dos problemas.

Como salientado por Marschark e Hauser (2012), a Educação Matemática para Surdos esclarece que esses aprendizes não possuem distúrbios cognitivos, alterando a concepção social que perpetua os estigmas sobre eles e sublinhando, portanto, a importância da comunicação em sala de aula. A resolução de problemas é essencial para o desenvolvimento do conhecimento matemático e para o crescimento pessoal, pois fomenta criatividade, motivação e, por fim, compreensão. A proposta de utilizar problemas olímpicos no ensino de matemática para alunos surdos pode ser uma estratégia promissora, pois alinha desafios intelectuais com métodos inclusivos e acessíveis. Uma possível continuidade desta pesquisa poderia incluir a avaliação da eficácia desta metodologia através de estudos empíricos, bem como o desenvolvimento de recursos educacionais específicos que possam ser amplamente utilizados em salas de aula inclusivas.

ANEXO 1: RESOLUÇÃO DOS PROBLEMAS FORNECIDOS AOS ALUNOS NA PRIMEIRA APLICAÇÃO

- *Questão 6 do Nível 2, OBMEP 2022, Fase 1:*

Considerando as letras A, B, C, D, E, F e X representando os valores desconhecidos da tabela. No tabuleiro 2x2 superior esquerdo, temos: $7 + A + C + 5 = 20$.

Logo, $A + C = 8$.

Assim, as possibilidades são: $A = 1, C = 7$; $A = 2, C = 6$; $A = 3, C = 5$; $A = 4, C = 4$.

E os casos simétricos. Porém, os casos $A = 1, C = 7$; $A = 3, C = 5$; $A = 4, C = 4$.

São descartados, pois não é permitido repetir números na tabela. Assim, em alguma ordem temos que $A + C = 8$ com a alternativa: $A = 2, C = 6$.

Somando todos os elementos dos sub tabuleiros superiores com os elementos do sub tabuleiro inferior esquerdo, temos:

$$(7 + A + 5 + C) + (A + B + 5 + D) + (C + 5 + E + F) = 20 + 20 + 20 = 60$$

Logo, $22 + 2 \times (A + C) + B + D + E + F = 60$, ou seja, $B + D + E + F = 22$.

Veja que a soma de todos os elementos do tabuleiro é igual a $1 + 2 + 3 + \dots + 9 = 45$.

Por outro lado, a soma de todos os elementos, exceto X é:

$$(7 + 5) + (A + C) + (B + D + E + F) = 12 + 8 + 22 = 42.$$

Logo, o número que ocupa o quadrado cinza é $45 - 42 = 3$.

- *Questão 4 do Nível 1, OBMEP 2019, Fase 1:*

A parte vermelha é formada por um quadradinho mais 4 metades de quadradinhos. Essas 4 metades juntas têm a mesma área que a de 2 quadradinhos. Assim, a área total da parte vermelha é igual à área de $1 + 2 = 3$ quadradinhos. Como essa área é de 6, cada quadradinho tem uma área de 2. O quadrado inteiro é formado por 9 quadradinhos. Assim, a área em azul equivale à área de $9 - 3 = 6$ quadradinhos, que é igual a $6 \times 2 = 12$.

REFERÊNCIAS

- 1 APLICADA, I. I. de Matemática Pura e. Portal da OBMEP. 2023. Novembro, 2023.
- 2 AUSUBEL, D. P. The psychology of meaningful verbal learning. Nova York: Grune & Stratton, 1963.
- 3 CARVALHO, A. M. Práticas pedagógicas e avaliação da aprendizagem. Editora Universitária, 2020.
- 4 CHEVALLARD, Y.; BOSCH, M.; GASCÓN, J. Estuda matemáticas: O elo perdido entre o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- 5 FERREIRA A. M. M.; SILVA, M. A. M. A tradução de textos matemáticos para a língua brasileira de sinais: uma análise das pesquisas publicadas em periódicos brasileiros. Revista Educação Especial, v. 29, n. 60, p. 69-84, 2016.
- 6 GARDNER, H. Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century. New York: Basic Books, 2000.
- 7 LAVE J.; WENGER, E. Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- 8 MARSCHARK M; HAUSER, P. Cognitive development of deaf children: Recent advances. Oxford: Oxford University Press, 2012.
- 9 MARTINS, E. R. Transparência e motivação em contextos educacionais. Revista de Psicologia Educacional, 2018.
- 10 OLIVEIRA, M. C. Ferramentas auxiliares no processo de ensino-aprendizagem. Psicologia Escolar e Educacional, 2019.
- 11 PIAGET, J. O nascimento da inteligência na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

12 POLYA, G. A arte de resolver problemas. Editora Interciência Ltda, Rio de Janeiro, 1978.

13 REIS, J. L. Organização e ambiente de aprendizagem. Contextos Educativos, 2015.

14 SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth. Teaching Educational Research, v.15, n.2, p.4-14, 1986.

15 SILVA, M. A. M.; LOPES, P. C. S.; FREIRE, M. A. C. Adaptação de materiais didáticos para surdos: uma experiência com problemas matemáticos. Revista Educação Especial, vol. 31, n. 61, p. 287-300, 2018.

16 VYGOTSKY, L. S. Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.011

PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ALIMENTAR EM CRIANÇAS ATRAVÉS DO PLANTIO E CONSUMO CONSCIENTE

Geovana Fontoura¹

Janine Bochi do Amaral²

Lara Margarida da Silveira Acosta³

Eliziane Silva D'Ávila⁴

RESUMO

Este estudo foi realizado com crianças de um projeto comunitário, com o intuito de promover a educação ambiental e alimentar. A iniciativa teve como objetivo incentivar o plantio de verduras e o consumo consciente de alimentos, visando fomentar hábitos saudáveis e sustentáveis desde a infância. Utilizando plantas como berinjela e salsinha, a atividade buscou demonstrar a viabilidade do cultivo caseiro como uma alternativa acessível e sustentável para as famílias. A metodologia envolveu uma oficina prática, na qual as crianças aprenderam a plantar e cultivar as plantas, além de reutilizar garrafas PET para a confecção de vasos, destacando a importância da reciclagem e do reaproveitamento de materiais no dia a dia. Os resultados mostraram o entusiasmo das crianças em participar de todo o processo, desde o plantio até a conscientização sobre os benefícios de uma alimentação saudável. Além disso, os participantes desenvolveram habilidades práticas relacionadas à sustentabilidade

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha Campus São Vicente do Sul - IFFar, geovana.38042@aluno.iffar.edu.br ;

2 Pedagoga. Doutora em Educação pela UFSM, janine.amaral@iffarroupilha.edu.br ;

3 Bióloga CRBIO 63082/03D, Mestrando do Curso de Engenharia de Biosistemas da Universidade Federal Fluminense UFF- RJ, acostalara33@gmail.com ;

4 Doutora em Educação em Ciências pela UFSM, eliziane.davila@iffarroupilha.edu.br .

e compreenderam a relevância econômica de produzir alimentos em casa. O projeto não só promoveu o aprendizado sobre cultivo e alimentação saudável, mas também incentivou reflexões sobre práticas sustentáveis, fortalecendo o vínculo entre a comunidade e o meio ambiente. Conclui-se que a iniciativa foi eficaz na disseminação de valores socioambientais e na transformação da realidade local, mostrando-se uma ferramenta poderosa para educar e conscientizar as crianças sobre a importância da sustentabilidade e da alimentação saudável.

Palavras-chave: Educação ambiental, Alimentação saudável, Sustentabilidade, Reciclagem, Plantio doméstico.

INTRODUÇÃO

A educação ambiental e alimentar são temas indispensáveis para a formação de cidadãos mais conscientes, sustentáveis e saudáveis, especialmente na infância, pois é durante essa fase que as crianças estão no seu processo de criar hábitos. As práticas interdisciplinares de educação ambiental têm mostrado-se cada vez mais relevantes na formação de cidadãos conscientes e responsáveis. Conforme Ivo Batista Conde (2016), elas destacam-se por permitir a construção de um conhecimento diversificado sobre o meio natural e social, sendo essenciais para a formação de valores fundamentais para a cidadania.

A educação ambiental, quando integrada de maneira interdisciplinar, contribui para a compreensão holística dos desafios e das interações entre os seres humanos e o ambiente, incentivando atitudes mais sustentáveis e engajadas com as questões ecológicas. Ensinar sobre alimentação saudável contribui para a promoção de uma vida melhor e a realização de projetos educacionais práticos tem um impacto muito grande na vida de crianças e na construção de hábitos saudáveis.

A presente prática pedagógica buscou promover a educação ambiental e alimentar por meio do incentivo do plantio de hortaliças, do consumo de verduras e da reutilização de recicláveis, como a garrafa de polietileno tereftalato (PET).

O projeto foi realizado com crianças de um projeto comunitário, utilizando plantas como berinjela e salsinha. Foi organizada uma roda de conversa com as crianças para discutir a importância de consumir verduras como as utilizadas no projeto, além da importância de plantar e cultivar hortaliças juntamente com a família. Nosso projeto vai ao encontro da afirmação de Quaioti, que diz que a família e a escola desempenham importante papel na formação de hábitos alimentares saudáveis e servem para amenizar os modismos alimentares, orientando para a escolha de uma alimentação adequada (QUAIOTI; ALMEIDA, 2006). E, por fim, conversamos sobre a reutilização de garrafas PET: assim, além de trabalharmos a alimentação saudável, destacamos a importância da preservação do meio ambiente, pois é com pequenos projetos como esse que podemos ajudar na mudança do modo de vida, causando menos impacto sobre nosso ecossistema.

Destacamos a viabilidade do cultivo caseiro como uma alternativa acessível para o consumo de hortaliças, pois a produção própria reduz a dependência de mercados e os gastos com compras, além de ser um alimento mais seguro para

o consumo, por ser livre de agrotóxicos e conservantes. O cultivo vai além de produzir um alimento, pois existe o contato entre o solo e as mãos, a conexão com a natureza, a valorização do próprio trabalho, a paciência do cuidado dia após dia e a consciência de um futuro mais sustentável.

METODOLOGIA

A ideia de desenvolver este projeto surgiu na disciplina de Sociologia da Educação, em que foi proposta, pela docente, a elaboração de um Plano de Ação Pedagógica (PAP), no domínio em que os conhecimentos de nossa área de formação pudessem transformar a sociedade. O objetivo da Sociologia da Educação é compreender as relações que existem nas práticas cotidianas. A inspiração da ação veio através do filme *A Corrente do Bem* (2000).

O primeiro passo foi buscar por uma instituição onde pudesse ser realizada a atividade: encontramos um projeto comunitário da cidade de São Vicente do Sul, intitulado “Construindo Sorrisos”, conduzido em um bairro popular chamado Novo Horizonte. Ao consultar as coordenadoras do projeto, fomos acolhidos de forma calorosa e, a partir de então, partimos para a elaboração da atividade, pensando em um tema que pudesse impactar os participantes de forma positiva e em como a ação poderia ajustar-se à realidade dos participantes.

Após uma breve conversa com as coordenadoras, foi possível fazer um levantamento sobre o projeto, que é composto por 10 coordenadoras do sexo feminino e conta, atualmente, com cerca de 100 crianças beneficiadas. São feitas ações de arrecadação de alimentos e brinquedos, risotos com o intuito de levantar fundos para serem promovidas festas como a de Páscoa, Dia da Criança e Natal. Segundo a coordenação do projeto, a maioria das crianças frequenta a escola e, em sua pluralidade, estuda no turno da manhã de escolas municipais e estaduais da cidade. As atividades do projeto são todas feitas na pracinha do bairro, composta por um amplo espaço gramado, com balanços e escorregadores, bancos e mesinhas de cimento, e alguns bancos de madeira pintados de cor amarela. Foi relatado por uma responsável do projeto que o local é um pouco abandonado pelos órgãos municipais, o que foi possível observar quando fomos até lá, pois a pracinha estava tomada por uma alta vegetação e alguns balanços estavam com a corrente quebrada. Logo após irmos até o local, foi informado que houve um mutirão de pais das crianças para a manutenção da pracinha e limpeza do

ambiente, para que, assim, as crianças pudessem brincar com mais tranquilidade sem riscos de se machucar ou até de haver algum animal peçonhento no meio da vegetação.

Após muita conversa e troca de ideias, foi definido, pelo nosso grupo, composto por quatro integrantes, que iríamos abordar o tema educação ambiental e alimentar, com o plano de plantar hortaliças, para incentivar o plantio e o consumo consciente desde a infância. Sendo assim, criamos a ação “Semeando Sorrisos”.

No primeiro momento, fomos até uma loja agropecuária para a compra das mudas. Gostaríamos de ter adquirido mais variedades, mas, naquela semana, eles só teriam mudas de berinjela e salsinha. Compramos 10 mudas de cada tipo.

Pelo fato de uma integrante do grupo possuir muitas garrafas PET guardadas em casa, tivemos a ideia de criar vasos para as plantinhas, recortando a parte superior e a parte inferior do vasilhame e conectando uma parte à outra. Após criados os vasos, foram pintados de diversas cores utilizando pincéis e tinta guache. Seguimos até o bairro, em uma segunda-feira, às 9h da manhã, sendo o único horário disponível em que as quatro coordenadoras poderiam nos acompanhar na atividade. Devido ao fato da maioria das crianças estudarem pela manhã, apenas 13 crianças participaram, sendo 8 meninas e 5 meninos, todos entre 9 meses e 14 anos.

Para começar a atividade, reunimos todos os participantes, que éramos nós, graduandos, as quatro coordenadoras do projeto Construindo Sorrisos, uma mãe, e as 13 crianças. Primeiramente, realizamos uma fala de agradecimento pela oportunidade de trabalharmos com as crianças, então organizamos as crianças sentadas em uma roda, apresentamo-nos, falamos um pouco sobre o nosso curso, Licenciatura em Ciências Biológicas, um pouco sobre a nossa instituição de ensino, o Instituto Federal Farroupilha (IFFar), e perguntamos o nome, a idade e a série de cada criança que ali estava. Começamos a interagir com elas, para conhecer o que já conheciam sobre o tema abordado. Fizemos algumas perguntas como: “alguém já plantou alguma mudinha? Quem aqui gosta de comer verduras? Qual sua verdura favorita?”. Algumas crianças interagem mais, outras menos, algumas extremamente tímidas e retraídas, sendo as meninas um pouco mais participativas que os meninos.

Para iniciarmos oficialmente a ação, começamos falando sobre a produção de oxigênio, explicamos que as plantas realizam a fotossíntese, liberando o oxigênio que é essencial para nossa respiração. Outras questões foram abordadas,

como a de que o ato de plantar e ter contato com a terra fortalece nosso sistema imunológico, pois, no solo, há microrganismos que ajudam a desenvolver a imunidade. Falamos, também, que essa ação pode promover a atenção plena, uma vez que mexer na terra favorece focar no presente, aliviando e desacelerando a mente. Outrossim, muitas pessoas, hoje na vida adulta, têm lembranças da infância ligadas ao cheiro da terra molhada e o contato com a terra irá despertar neles, futuramente, memórias afetivas de suma importância e carinho. Cuidar do solo e das plantas cria um vínculo de respeito e amor pelo meio ambiente desde a infância. Além disso, o ato de mexer na terra ajuda no desenvolvimento motor e sensorial, pois, ao brincar na terra, as crianças exploram texturas e fortalecem as atividades motoras.

Dessa forma, conseguimos envolver as crianças no momento de fala, conseguimos sua atenção e, logo em seguida, fomos apresentar as mudas que iríamos plantar, falando um pouco sobre cada uma, começando pela salsinha. Diferentemente do que pensamos, a salsinha não é somente um tempero, ela traz vários benefícios para a saúde. Ela é rica em nutrientes, contém vitaminas C e K, além de ferro, cálcio e potássio. Fortalece a imunidade, tem ação diurética, previne o câncer, auxilia na digestão, tem ação anti-inflamatória e antibacteriana (Zelas Saúde, 2021). Logo após, apresentamos a berinjela. A berinjela é um legume que pode ser consumido de diversas formas, como em sucos, saladas, pães ou biscoitos. Ela ajuda a diminuir os níveis de colesterol do corpo, favorece a perda de peso, previne a anemia, regula os níveis de açúcar do corpo e melhora a função cerebral (Tua Saúde, 2025).

Plantar é semear futuros. Então, fomos para a parte principal do trabalho, o plantio das mudinhas. Foi entregue para cada criança um vasinho, com um cartãozinho grampeado contendo os cuidados que as crianças deveriam ter com suas plantinhas. Para as crianças que escolheram a salsinha, havia as seguintes informações:

- Sol: 4 a 6 horas diárias de luz parcial;
- Rega: Mantenha o solo úmido, sem encharcar. Regar de 2 a 3 vezes por semana;
- Planta: Mantenha ela no seu potinho;
- Colheita: É possível colher continuamente, desde que você não arranque todas as folhas de uma só vez.

Já o bilhete da berinjela continha as seguintes instruções:

- Sol: 6 a 8 horas diárias de luz direta;
- Rega: Mantenha o solo úmido, sem encharcar;
- Planta: Você retira a planta do potinho e planta no pátio de sua casa, em um lugar com espaço para ela se desenvolver, pois essa mudinha necessita de espaço;
- Colheita: Após 60 a 80 dias, quando os frutos estiverem firmes e brilhantes.

Levamos conosco uma bolsa de estopa com terra, pois fomos informados antecipadamente por uma das coordenadoras que, no local, não teríamos onde coletar a terra para o plantio. Juntamos as crianças em meia lua, e um integrante do grupo ficou responsável por auxiliar as crianças a colocar a terra no potinho, enquanto os demais ajudaram as crianças a plantar a muda.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atividade desenvolvida trouxe grande envolvimento e entusiasmo por parte dos alunos. Houve muita interação durante o plantio. A ação foi caracterizada por momentos de descontração, risadas e cooperação mútua, o que favoreceu um ambiente de aprendizado lúdico e inclusivo.

Ao final da atividade, realizamos uma socialização, momento em que expressamos agradecimentos, primeiramente às coordenadoras, por abrirem espaço e acolherem a iniciativa, e também à instituição cujo nome carregamos. Agradecemos por nos permitirem conhecer um pouco cada linda criança que lá estava, agradecemos às crianças por toda interação, atenção e dedicação durante a atividade. Esse momento reforçou a importância do vínculo criado e o impacto positivo.

O IFFar doou 20 cadernos (imagem 01) para presentear as crianças e as coordenadoras. Entregamos, também, um cartãozinho que dizia: “estudar é como plantar uma semente; quanto mais você aprende, mais sua mente floresce, assim como as plantas que você cuida com carinho, crescem e enchem o mundo da vida”. Essa iniciativa visou reforçar a importância da educação e estimular o interesse pelo aprendizado. O encerramento da atividade foi marcado por expressões de carinho, com muitos abraços e fotografias que foram autorizadas a constar neste artigo (Imagens 02 e 03), simbolizando a conexão emocional estabelecida ao longo da experiência. Esta ação não apenas permanecerá na memória dos participantes, mas será guardada no coração como um tesouro eterno de grande valor afetivo e educativo (imagem 04).

A realização de projetos socioeducativos como este é fundamental para o fortalecimento do vínculo entre a comunidade acadêmica e a sociedade, pois eles promovem o desenvolvimento social, e estimulam valores inestimáveis como empatia e solidariedade. É por meio dessas atividades que se causa um impacto positivo na vida das crianças e participantes, reforçando a importância da educação, inclusão e do engajamento coletivo.

Figura 1 - Cadernos do Instituto Federal Farroupilha



Fonte: Fontoura (2024)

Figura 2 - Crianças do projeto com os cadernos



Fonte: Fontoura (2024)

Figura 3 - Coordenação do projeto e alunos do IFFar



Fonte: Fontoura (2024)

Figura 4 - Crianças plantando as mudas



Fonte: Fontoura (2024)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto Semeando Sorrisos reforçou a importância da educação ambiental na prática, proporcionando às crianças uma experiência enriquecedora. O contato com a terra tem como objetivo que as crianças não desenvolvam apenas o conhecimento sobre cultivo, mas também valores como a paciência e a responsabilidade.

É necessário inserir atividades práticas de educação ambiental nas escolas, para que, de lá, saiam cidadãos mais conscientes, com hábitos saudáveis desde a infância e adolescência. O projeto evidenciou que ações como o plantio de hortaliças podem gerar grandes impactos na sociedade. Espera-se que iniciativas como essa sejam cada vez mais ampliadas e adquiridas pelo sistema educacional, para que, assim tenhamos uma educação ambiental mais transformadora e duradoura.

REFERÊNCIAS

CONDE, Ivo Batista. **CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA**. 1. ed. Fortaleza - Ceará: UECE, 2016. p. 83

DE OLIVEIRA, Ana Paula. **SALSINHA: O TEMPERO VERDE QUE FAZ BEM PARA O CORPO E A MENTE.** Zelas saúde, 2021. Disponível em: <https://saude.zelas.com.br/artigos/salsinha/#:~:text=Para%20come%C3%A7ar%2C%20a%20salsinha%20%C3%A9,de%20fortalecer%20o%20sistema%20imunol%C3%B3gico>. Acesso em: 25 fev. 2025.

FONSECA, A. B. et al. MODERNIDADE ALIMENTAR E CONSUMO DE ALIMENTOS: CONTRIBUIÇÕES SÓCIO-ANTROPOLÓGICAS PARA A PESQUISA EM NUTRIÇÃO. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 16, n. 9, p. 3853-3862, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232011001000021>.. Acesso em: 27 fevereiro 2025.

GALVÃO, Patrícia Gonçalves ; DE PAULA, Elaine Cristina. **HORTA ESCOLAR: PLANTANDO SEMENTES NA EDUCAÇÃO.** Vitória - ES: II Congresso Brasileiro On-line de Ensino, Pesquisa e Extensão - ENSIPEX, 2023.

MarvilaL. C.; RaggiD. G. PROJETO HORTA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Revista Eletrônica Acervo Saúde, n. 25, p. e634, 2019.

MELO, L. S. E. de; QUEVEDO, P. de S.; GANDRA, Érika R. de S.; OLIVIERA, G. G.; MARCATO, S. M.; ZANCANELA, V. T.; GRIESER, D. de O. **Plantando saúde: educação alimentar na infância através da horta escolar.** OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA, [S. l.], v. 22, n. 8, p. e6407, 2024. DOI: 10.55905/oelv22n8-196. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/6407> . Acesso em: 27 fev. 2025.

QUAIOTI, T. C. B.; ALMEIDA, S. S. 2006. **DETERMINANTES PSICOBIOLÓGICOS DO COMPORTAMENTO ALIMENTAR: UMA ÊNFASE EM FATORES AMBIENTAIS QUE CONTRIBUEM PARA A OBESIDADE.** Psicologia USP, v.7, n.4, p.193-211. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n4/v17n4a11.pdf> . Acesso:26 fev 2025

ZANIN, Tatiana. **BERINJELA: 7 BENEFÍCIOS E COMO CONSUMIR.** Tua Saúde, MELO, L. S. E. de; QUEVEDO, P. de S.; GANDRA, Érika R. de S.; OLIVIERA, G.

G.; MARCATO, S. M.; ZANCANELA, V. T.; GRIESER, D. de O. Plantando saúde: educação alimentar na infância através da horta escolar. OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA, [S. l.], v. 22, n. 8, p. e6407, 2024. DOI: 10.55905/oelv22n8-196. Disponível em: **<https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/6407>** . Acesso em: 27 fev. 2025.

2025. Disponível em: <https://www.tuasaude.com/berinjela/> . Acesso em: 27 fev. 2025.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.013

O MAPEAMENTO DO PROCESSO DE NUCLEARIZAÇÃO DO ATENDIMENTO ESCOLAR NOS MUNICÍPIOS DA REGIÃO DA ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DE SANTA CATARINA – AMOSC.

Luana Lise¹

RESUMO

Este trabalho pretende analisar o mapeamento do processo de nuclearização das escolas rurais na região abrangida pela Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC), composta por 20 municípios, no período de 2013 a 2023. A pesquisa faz uso de ferramentas de geoprocessamento, com destaque para o software QGIS, para mapear e analisar as transformações ocorridas no cenário educacional rural. O trabalho situa historicamente as características do desinvestimento na educação rural no Brasil, intensificado pelas políticas de nucleação escolar da década de 1990. A análise de dados oficiais do Censo Escolar de Santa Catarina revela uma redução expressiva no número de escolas rurais, de 70.219 em 2013 para 51.177 em 2023, paralelamente a um crescimento na quantidade de escolas urbanas. Os resultados evidenciam a necessidade de valorizar a educação no campo como estratégia para fortalecer as comunidades rurais e promover a permanência dos jovens no campo.

Palavras-chave: nuclearização, mapeamento, geoprocessamento, escolas rurais.

1 Formada em Geografia e mestranda em Geografia pela Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: luanageo3@yahoo.com.br. Bolsista da CAPES. Este artigo é resultado do projeto de pesquisa do mestrado.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca fazer o mapeamento do processo de nuclearização das escolas rurais na região Oeste de Santa Catarina, através do recorte socioespacial da região da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina - AMOSC, o que envolve um território político-administrativo de vinte municípios. Serão analisados os dados estatísticos dos anos de 2013 e 2023. Nas últimas décadas, inúmeras escolas rurais tiveram suas portas fechadas no Brasil, mas, nos anos 1990, o Estado incentivou a Política de Nucleação Escolar, que resultou no fechamento de escolas situadas em comunidades rurais de todo Brasil, em especial no estado de Santa Catarina. Este movimento foi impulsionado no campo ainda em 1960 com o êxodo rural e o aumento populacional nos centros urbanos, o que causou a nucleação das escolas rurais, a nível municipal e estadual.

Embasado neste contexto histórico, o objetivo deste trabalho é realizar o mapeamento do processo de fechamento do atendimento escolar, mostrando a quantidade de escolas rurais que foram fechadas. Para que isso seja possível, serão utilizadas as ferramentas de geoprocessamento e do software QGIS. Segundo Rosa (2005):

as geotecnologias são o conjunto de tecnologias para coleta, processamento, análise e oferta de informações com referência geográfica. As geotecnologias são compostas por soluções em hardware, software e *peopleware* que juntos constituem poderosas ferramentas para tomada de decisões. Dentre as geotecnologias podemos destacar: sistemas de informação geográfica, cartografia digital, sensoriamento remoto, sistema de posicionamento global e a topografia (p. 81).

A autora destaca que “com a evolução da tecnologia de geoprocessamento e de softwares gráficos, vários termos surgiram para as várias especialidades” (Rosa, 2005, p. 81). O avanço das tecnologias de geoprocessamento e dos Sistemas de Informações Geográficas (SIG) tem revolucionado a análise e a gestão de dados espaciais, oferecendo ferramentas poderosas para a representação, o estudo e o planejamento do espaço geográfico. Os SIGs integram hardware, software, dados e metodologias para a coleta, armazenamento, processamento e análise de informações georreferenciadas. Essa tecnologia permite, de maneira eficiente e precisa, a visualização de padrões espaciais e a tomada de decisões fundamentadas em dados, sendo amplamente aplicada em setores diversos.

METODOLOGIA

A metodologia a ser utilizada está diretamente relacionada ao referencial teórico bibliográfico que embasará a pesquisa, o qual será a partir de um diálogo entre autores, analisando artigos, teses, livros e trabalhos acadêmicos. A pesquisa enquadra-se como qualitativa, pois está relacionada à teoria com dados obtidos no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, e engloba a organização e a análise de dados oficiais do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), do Censo Escolar plataforma Qedu e da Plataforma Educação na Palma da Mão. As ferramentas do geoprocessamento no software QGIS foram usadas na elaboração dos mapas de delimitação dos municípios da região da AMOSC e na delimitação do número de escolas urbanas e rurais existentes nos municípios da região da AMOSC nos anos de 2013 e 2023.

REFERENCIAL TEÓRICO

FECHAMENTO E NUCLEARIZAÇÃO DAS ESCOLAS

O fechamento e a nuclearização das escolas rurais é um processo que tem tornado-se muito frequente no Brasil e tem manifestado-se no estado de Santa Catarina, em específico, nos municípios do Oeste catarinense, com recorte socioespacial da região da AMOSC, usando como justificativa a baixa densidade populacional de alunos e a infraestrutura ruim dos espaços escolares.

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica, ano 2014, mais de dez mil escolas rurais foram fechadas no Brasil de 2010 a 2014. Em muitas regiões, a solução para os problemas da Educação em áreas rurais é o fechamento de escolas para abertura de outras em locais com melhor infraestrutura. Acredita-se, contudo, que a solução não é a transferência geográfica de escolas, pois crianças e jovens rurais precisam ser educados em seu ambiente (Lira, 2017, p. 08).

Historicamente, a educação rural no Brasil não foi prioridade. Após a segunda Guerra Mundial, acentuou-se o desprezo pela educação rural, a agricultura sofreu com o processo de modernização vinculado ao capitalismo e o pequeno produtor viu-se incapaz de competir com os grandes. A educação no Brasil teve suas origens vinculadas à atuação dos jesuítas e, ao longo de sua

história, foi moldada para atender aos interesses do capital, sem priorizar a melhoria das condições de vida e o desenvolvimento das populações rurais. Devido à necessidade da indústria e do agronegócio, que precisavam de mão de obra qualificada, o estado formulou políticas educacionais.

A grande maioria das escolas rurais possuem somente uma sala de aula, onde as aulas são ministradas no formato multisseriada com alunos do primeiro ao quinto ano no mesmo ambiente. Podemos perceber que, no estado de Santa Catarina, como Simões (2021) relata, esse processo foi e continua ocorrendo.

No estado de Santa Catarina, com base nos dados do Censo Escolar, podemos afirmar que, entre os anos de 2010 e 2018, por exemplo, houve redução em 67% de estabelecimentos públicos municipais de ensino ofertando Ensino Fundamental Regular no espaço rural (1º ao 5º ano da Educação Básica). Nestes casos, a tendência é que crianças de 6 a 10 anos se desloquem por meio do transporte escolar para escolarizar-se nas sedes dos municípios (Simões, 2021, p. 10).

Ainda atualmente, a educação rural é marcada pela falta de preocupação com as suas necessidades, anseios e direito a uma educação de qualidade, pois, segundo Arroyo e Fernandes (1999, p. 65), “não podemos pensar uma educação para a libertação, quando privamos uma população de seus direitos”.

O USO DO GEOPROCESSAMENTO COMO FERRAMENTA PARA O MAPEAMENTO DAS ESCOLAS QUE FORAM NUCLEARIZADAS NOS MUNICÍPIOS DA AMOSC

Os mapas possuem uma importância histórica fundamental para a humanidade e estão presentes em diversos meios, como televisão, revistas, livros didáticos, jornais, celulares e computadores. Eles desempenham um papel essencial na comunicação, na orientação e no planejamento territorial.

Do ponto de vista científico, a busca por métodos que dêem conta da representação de processos complexos da contemporaneidade também provocou o aumento de pesquisas em áreas emergentes como o geoprocessamento, a informática, o meio ambiente e a saúde pública, para os quais os sistemas de informação geográfica fornecem ferramentas que ajudam na produção de mapas. Isso certamente contribui, cada vez mais, para que os mapas sejam concebidos como documentos que revelam o visível e o invisível na imagem, como, por

exemplo, as concepções ideológicas de uma sociedade. No entanto, independente do objetivo, o mapa como um meio de comunicação exige conhecimentos específicos de Cartografia, tanto de seu criador como do usuário, leitor e consumidor (Archela e Théry, 2008, p. 2).

Com o auxílio das tecnologias, os mapas vêm ganhando cada vez mais espaço na sociedade, aumentando, também, sua importância, com o uso das ferramentas de geoprocessamento sendo cada vez mais necessárias e utilizadas nas mais diversas áreas. Segundo (Martinelli, 2009, p.28),

no caso de dados que interessam à elaboração de mapas, a tecnologia da informática que envolvia a cartografia assistida por computador evoluiu para os chamados Sistemas de Informação Geográfica (SIG). Constituem dispositivos automatizados, para aquisição, gerenciamento, análise, síntese e apresentação dos dados georreferenciados que interessam ao espaço objeto de estudo geográfico, monitorados no tempo, além de propiciar simulações de eventos e situações complexas da realidade.

Com o avanço das tecnologias, os sistemas de informação geográfica evoluíram significativamente, proporcionando ao ser humano um acesso rápido e fácil a diversas informações. Mapas que antigamente demandavam dias para serem elaborados agora podem ser produzidos em poucas horas.

Desde que se conheça a linguagem dos mapas e a gramática cartográfica, existem ferramentas computacionais que ajudam na construção de mapas. Softwares livres disponíveis na internet como o Philcartho (Waniez, 2007) e o Spring (INPE, 2007) podem ajudar a reunir e compilar dados espaciais na forma de mapas. No entanto, a observação do conjunto de informações recomendadas neste artigo é fundamental para que se estabeleça uma comunicação efetiva com o usuário, leitor e consumidor de mapas mesmo quando os mapas são elaborados por pesquisadores não cartógrafos, pois o computador não faz tudo, ele é somente uma ferramenta na mão do construtor de mapas (Archela e Théry, 2008, p. 19).

Com a utilização do geoprocessamento, podem realizar-se análises espaciais, fazendo o uso de diversas ferramentas e técnicas. O geoprocessamento vem ganhando espaço cada vez mais, nas mais diversas áreas, como no planejamento urbano, saúde, educação, livros, análise ambiental e gestão de emergências,

auxiliando nas previsões e tomadas de decisões com base nos seus resultados. Em relação aos softwares, existem os pagos e os gratuitos. Um dos mais usados é o QGIS, um sistema de informação geográfica gratuito, que possui várias ferramentas para auxiliar na elaboração dos mapas. Segundo D'Alge (2004, p.6), “a união da tecnologia e dos conceitos e teorias de Sensoriamento Remoto e Geoprocessamento possibilita a criação de sistemas de informação mais ricos e sofisticados.”

Para realizar o mapeamento das escolas nos municípios da região da AMOSC, utilizamos o geoprocessamento como metodologia, empregando o software QGIS. Essa ferramenta permitiu a elaboração de mapas que ilustram a quantidade de escolas abertas nas áreas rural e urbana entre 2013 e 2023. Por meio do geoprocessamento, foi possível detalhar e interpretar com maior precisão os dados levantados na pesquisa. A análise dos mapas possibilitou identificar quantas escolas foram abertas ou fechadas em cada área durante o período analisado, oferecendo uma visão mais clara e fundamentada sobre as mudanças ocorridas.

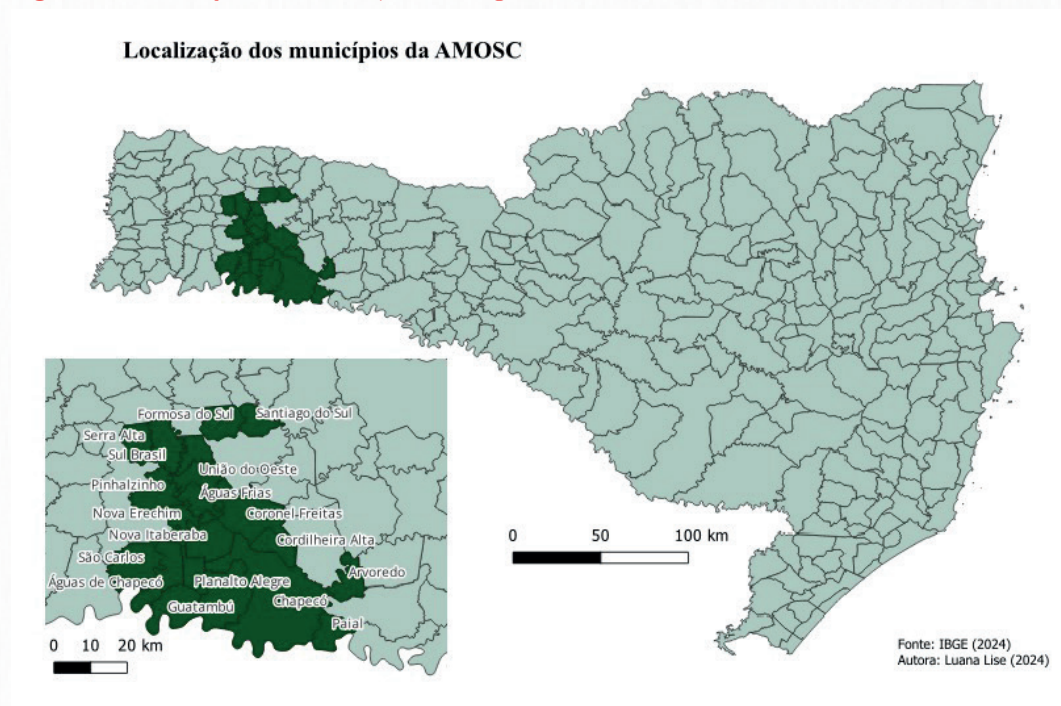
MUNICÍPIOS DA AMOSC – REGIÃO OESTE DE SANTA CATARINA

A região Oeste do Estado de Santa Catarina tem uma longa história no processo de colonização realizada por descendentes de imigrantes europeus vindos principalmente das “colônias velhas” do Rio Grande do Sul. Esse processo iniciou-se nas primeiras décadas do século XX e intensificou-se entre 1940 e 1960. Os imigrantes, principalmente de origem alemã e italiana, adquiriram a maioria das terras que ainda não estavam legalizadas, e os caboclos, índios e negros lutaram para sobreviverem numa região que, até então, era sua, mais que não os reconhecia enquanto sujeitos integrantes daquela terra. Atualmente, ainda existem conflitos de terras em relação à reforma agrária envolvendo agricultores e indígenas, assentamentos, barragens e hidrelétricas dessa região.

A produção da região é voltada para o agro-hidro-negócio com abate de suínos, aves e peixes, produção agropecuária voltada para a produção de soja e milho e demais atividades voltadas para a construção civil, agricultura, leite, indústria, cooperativas de economia solidária, associações de pequenos agricultores, serviços e comércio em geral.

A microrregião do Oeste do Estado de Santa Catarina destaca-se como um dos mais ricos mosaicos étnicos e culturais do Sul do Brasil. A área de estudo desta pesquisa abrange os municípios da região da AMOSC, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1. Localização dos Municípios da Região da AMOSC de Santa Catarina.



A AMOSC surgiu em 1968, criada para defender os interesses dos 34 municípios que, então, compunham a microrregião. Foi a terceira instituição municipalista criada em território catarinense para congregar os entes públicos municipais através de seus prefeitos. Múltiplas foram as frentes de atuação desde sua origem: reivindicar obras e programas de amplitude regional, defender os interesses comuns da microrregião, qualificar os servidores públicos municipais nas áreas estratégicas, prestar serviços técnicos de média e alta complexidade.

Atualmente, a AMOSC congrega vinte municípios, conforme a Figura 1, ocupando, juntos, um território de 2350 quilômetros quadrados e abrigando aproximadamente 287.915 pessoas. No ano de 2023, possuía 47.548 alunos matriculados no Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme o site Qedu, sendo 44.080 na área urbana e 3.468 na área rural.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Por meio da análise de dados geoespaciais e do uso de tecnologias como o geoprocessamento, foi possível mapear, no software QGIS, a quantidade de escolas existentes nas áreas rural e urbana entre 2013 e 2023. Essa abordagem permitiu identificar o processo de nuclearização escolar na região da AMOSC, proporcionando uma compreensão mais aprofundada das implicações territoriais e sociais dessa política educacional.

Através dos dados coletados do site Qedu, foi possível analisar a quantidade de escolas urbanas e rurais que existiam no estado de Santa Catarina no período de 2013 a 2023: em 2013, havia 81.665 escolas urbanas e 70.219 escolas rurais; em 2023, 85.744 escolas urbanas e 51.177 escolas rurais. Pode-se perceber o aumento significativo de 4.079 escolas urbanas nesse período e a grande diminuição das escolas rurais, tendo 19.042 escolas sendo fechadas.

Cada mapa é elaborado com um propósito e objetivo específicos, o que resulta em uma diversidade de tipos de mapas, cada um atendendo a diferentes necessidades e contextos.

O nível de organização dos dados, *qualitativos, ordenados ou quantitativos*, de um mapa está diretamente relacionado ao método de mapeamento e a utilização de variáveis visuais adequadas à sua representação. A combinação dessas variáveis, segundo os métodos padronizados, dará origem aos diferentes tipos de mapas temáticos, entre os quais os mapas de símbolos pontuais, mapas de isolinhas e mapas de fluxos; mapas zonais, ou coropléticos, mapas de símbolos proporcionais ou círculos proporcionais, mapas de pontos ou de nuvem de pontos (Archela e Théry, 2008, p.5).

Foram utilizados mapas de círculos ou símbolos proporcionais para demonstrar a quantidade de escolas urbanas e rurais existentes nos vinte municípios da região da AMOSC, nos anos de 2013 e 2023. O mapa de símbolos proporcionais utiliza os símbolos para mostrar eventos de uma localidade e intensidade, utilizando a variável visual, a forma, a orientação ou a cor.

Os mapas de símbolos proporcionais representam melhor os fenômenos quantitativos e constituem-se num dos métodos mais empregados na construção de mapas com implantação pontual. Esses mapas são utilizados para representar dados absolutos tais como população

em número de habitantes, produção, renda, em pontos selecionados do mapa. Geralmente utiliza-se o círculo proporcional aos valores que cada unidade apresenta em relação a uma determinada variável, porém, podem-se utilizar quadrados ou triângulos. A variação do tamanho do signo depende diretamente da proporção das quantidades que se pretende representar (Archela e Théry, 2008, p. 9).

Figura 2. Localização das escolas urbanas e rurais nos municípios da região da AMOSC - Santa Catarina, no ano de 2013.

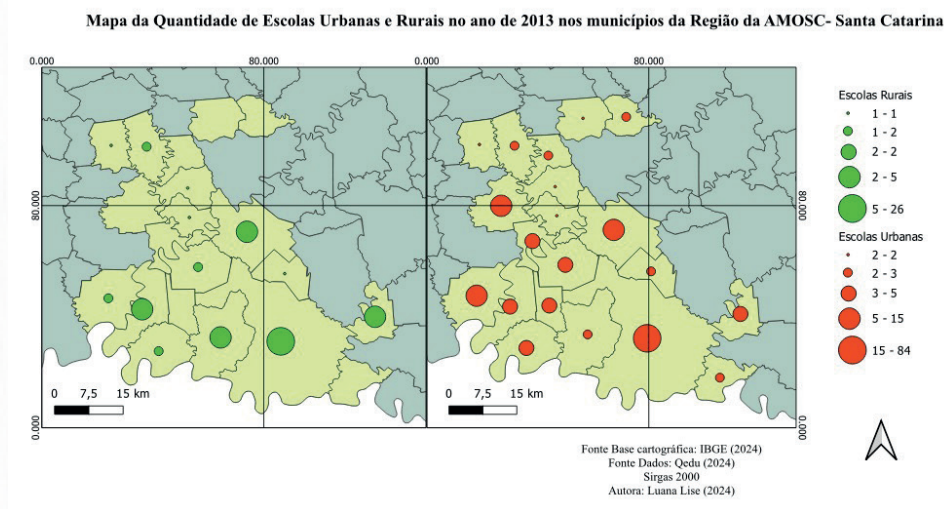
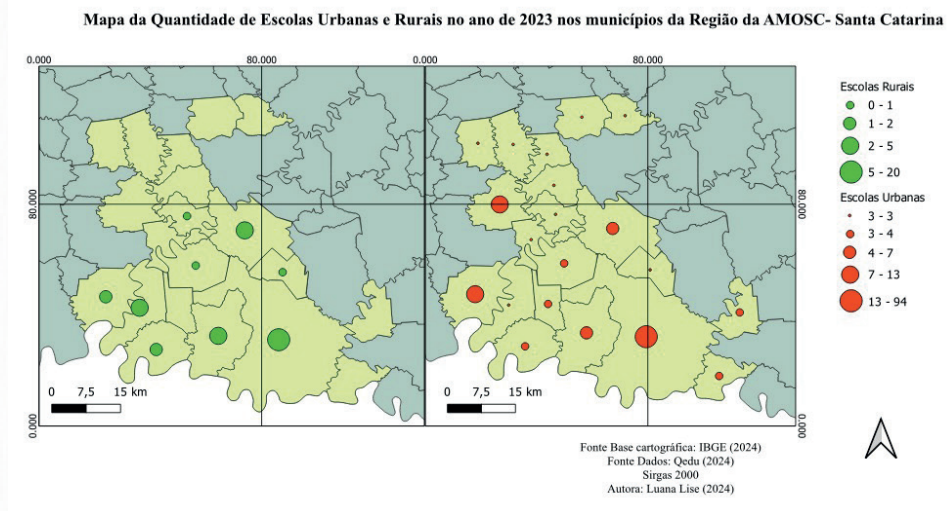


Figura 3. Localização das escolas urbanas e rurais nos municípios da região da AMOSC - Santa Catarina, no ano de 2023.



Ao analisar os dados do mapeamento da quantidade de escolas urbanas e rurais que existiam nos anos de 2013 e 2023, busca-se informar as pessoas que houve, nessa última década, uma alteração do número de escolas situadas na área rural e uma concentração nas sedes dos municípios na área urbana. Assim, pode-se perceber que, no ano de 2013, havia treze municípios que possuíam escolas rurais e, no ano de 2023, esse número diminuiu para nove municípios, quatro municípios a menos, que tiveram suas escolas rurais fechadas. Entre 2013 e 2023, apenas cinco municípios apresentaram aumento no número de escolas na área urbana: Chapecó, Guatambu, Paial, Serra Alta e União do Oeste. Esse crescimento foi resultado do processo de nucleação das escolas rurais, que levou à centralização das unidades de ensino nas áreas urbanas.

Em 2013, a cidade de Chapecó contava com 84 escolas urbanas, número que aumentou para 94 em 2023, representando um crescimento de 10 unidades. No mesmo período, o número de escolas rurais diminuiu de 26 para 20, com o fechamento de 6 escolas. A cidade de Guatambu, por sua vez, tinha 3 escolas urbanas em 2013, passando para 6 em 2023, um acréscimo de 3 unidades. Já as escolas rurais foram de 4 para 3, com o fechamento de 1 escola. Paial apresentou um aumento de 3 para 4 escolas urbanas entre 2013 e 2023, não possuindo escolas rurais em nenhum dos dois períodos. Serra Alta passou de 2 para 3 escolas urbanas no mesmo intervalo, ganhando 1 nova unidade. No entanto, a única escola rural existente em 2013 foi fechada até 2023. Por fim, União do Oeste também registrou um aumento de 2 para 3 escolas urbanas entre 2013 e 2023, enquanto a única escola rural existente em 2013 foi desativada até 2023.

De acordo com os dados do site QEdu, o número de matrículas nos municípios da região da AMOSC em 2013 totalizava 43.320 no Ensino Fundamental e Médio, sendo 39.830 na área urbana e 3.490 na área rural. Em 2023, esse número subiu para 47.548 alunos, com 44.080 matriculados na área urbana e 3.468 na área rural. No intervalo de dez anos, houve um aumento de 4.250 matrículas na área urbana e uma redução de 22 matrículas na área rural, reflexo do processo de nuclearização das escolas na região.

A análise do mapeamento do processo de nuclearização das escolas rurais na região da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC) revelou dados preocupantes sobre o impacto dessa política educacional no período de 2013 a 2023. A análise dos mapas destaca as alterações quantitativas no número de escolas. Nos 20 municípios da AMOSC, a redução das escolas

rurais foi notável, enquanto algumas cidades registraram aumento de escolas urbanas: Chapecó - Redução de 6 escolas rurais; aumento de 10 escolas urbanas; Guatambu - Redução de 1 escola rural, aumento de 3 escolas urbanas. Municípios como União do Oeste e Serra Alta fecharam todas as escolas rurais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, a educação rural no Brasil foi tratada como secundária, voltada mais para o treinamento de mão de obra do que para o desenvolvimento das comunidades. O processo de nucleação intensificou essa marginalização, ignorando as necessidades específicas das populações rurais. Os dados mostram o processo de nuclearização e reforçam a necessidade de políticas públicas que valorizem a educação rural como estratégia para preservar a identidade e promover o desenvolvimento local, incluindo a reabertura de escolas rurais que contemplem as especificidades do campo, investimentos em infraestrutura educacional rural, garantindo condições adequadas de ensino e a adoção de práticas pedagógicas contextualizadas que respeitem e valorizem os saberes locais. Os resultados apresentados demonstram a necessidade do fortalecimento da educação rural para a construção de um futuro mais inclusivo e sustentável para essas populações.

REFERÊNCIAS

ARCHELA, Rosely S.; THÉRY, Hervé. **Orientação metodológica para construção e leitura de mapas temáticos**. Confins, 3, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/3483?lang=pt>.

ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social da o campo**. Brasília – DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

Censo Escolar. **Escolas de Educação Básica**. <https://qedu.org.br/brasil/censo-escolar>. Acesso: 15/09/2024.

D'ALGE, Julio C. L. Cartografia para geoprocessamento. In: CÂMARA, Gilberto; DAVIS, Clodoveu; MONTEIRO, Antônio M. V. **Introdução à Ciência da Geoinformação**. São José dos Campos: INPE, 2004. Disponível em: <http://www.dpi.inpe.br/gilberto/livro/introd/cap6-cartografia.pdf>.

FARIAS, Maria Isabel. **Os Processos de Territorialização e Desterritorialização da Educação do Campo no Sudoeste do Paraná**. Presidente Prudente. Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho” Faculdade De Ciências E Tecnologia Campus De Presidente Prudente Programa De Pós-Graduação em Geografia, maio de 2014.

LIRA, Livia Julyana Gomes Vasconcelos. **Desigualdades entre Escolas Rurais e Urbanas: Análise do Período 2000 - 2015**. Fortaleza, 2017.

MARTINS, Maíra. Juventude e reforma agrária: o caso do assentamento rural paz na terra. R.J. (Dissertação de Mestrado de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade). Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal Rural de Rio de Janeiro, 2008. **PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO CAMPO**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Inep | MEC. 2007.

SIMÕES, Willian. **Por uma escola territorialmente situada: contribuições geográficas em uma experiência extensionista de Educação do Campo no Oeste de Santa Catarina**. Geog Ens Pesq, Santa Maria, v. 25, e27, 2021 • <https://doi.org/10.5902/2236499453271> Submissão: 19/08/2020 • Aprovação: 07/06/2021 • Publicação: 30/09/2021.

ROSA, R. **Geotecnologias na Geografia Aplicada**. Revista do Departamento de Geografia, n. 16, p. 81-90. 2005.

Unidades Escolares. **Matrículas e turmas**. Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. <https://www.sed.sc.gov.br/educacao-na-palma-da-mao/>. Acesso: 10/10/2024.

DOI:10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.014

CIÊNCIAS E FILOSOFIA: CONSTRUINDO PONTES INTERDISCIPLINARES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

João Vítor de Oliveira Barbosa¹
Marcia Costa Rodrigues Martins²
Russel Teresinha Dutra da Rosa³

RESUMO

Atualmente, lidamos com problemas complexos e interdependentes, mas ainda priorizamos conhecimentos fragmentados nas escolas. Assim, práticas educativas interdisciplinares e contextualizadas criam um espaço fértil para a atuação docente, motivando os estudantes. Este trabalho relata uma experiência de 2023 no Programa de Residência Pedagógica da UFRGS. O objetivo é refletir sobre os desafios e possibilidades da integração de conhecimentos na escola, por meio dos caminhos experimentados em aulas planejadas e desenvolvidas por residentes da Biologia e da Filosofia, em dois projetos que buscavam a valorização de aspectos culturais do território dos estudantes: 1) A origem do Bairro Restinga, explorando seu nome biológico e sua história de ocupação; e 2) Ervas medicinais e aromáticas, unindo saberes científicos e tradicionais. Por meio do contato com a história do bairro, seus artistas e lideranças locais, os estudantes compartilharam experiências de suas próprias referências locais. Paralelamente, a integração entre conhecimentos acadêmicos e saberes populares foi aprofundada no projeto das ervas medicinais

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, vitor.barbosa@ufrgs.br

2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, marciacostarmartins@gmail.com

3 Professora orientadora: doutora em Educação, docente da Faculdade de Educação - UFRGS, russeltdr@gmail.com

e aromáticas na horta escolar, culminando na visita ao herbário da UFRGS. Essas vivências possibilitaram a conexão entre práticas cotidianas e a produção do conhecimento científico.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, Contextualização, Docência compartilhada.

INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade tem tornado-se um objetivo crescente na educação, com diferentes iniciativas para sua implementação na rotina escolar. Um exemplo é o Novo Ensino Médio (SELLES; OLIVEIRA, 2022), que propõe itinerários formativos com disciplinas interdisciplinares. Observa-se um movimento em direção à maior integração entre diferentes áreas do conhecimento no cenário educacional, principalmente da Educação Básica (JAPIASSU, 2006). Apesar disso, existem desafios para a plena efetivação de práticas interdisciplinares no cotidiano dos professores, ligados ao pouco tempo de planejamento e à falta de formação inicial e continuada que trate de interdisciplinaridade, tal como explicam Feistel e Maestrelli:

Aos professores que desenvolvem suas atividades docentes na Educação Básica é solicitado o desenvolvimento de um ensino contextualizado e interdisciplinar, a exemplo do que os documentos oficiais propõem para ser seguido no âmbito escolar. Entretanto, os professores geralmente não são formados interdisciplinarmente, o que lhes dificulta desenvolver um ensino nessa perspectiva em sua prática docente (FEISTEL; MAESTRELLI, 2012, p. 166).

O Programa de Residência Pedagógica (PRP), no âmbito do Projeto UFRGS - Química, Geografia, Filosofia e Biologia, trouxe a possibilidade de atuação interdisciplinar de residentes de diferentes áreas de conhecimento durante o processo de formação inicial em licenciatura. A oportunidade de formar equipes interdisciplinares para atuação nas escolas participantes do programa tornou viável um campo de possibilidades como a docência compartilhada, não só entre dois professores residentes, mas entre duas áreas de conhecimento distintas: Ciências e Filosofia.

Feistel e Maestrelli (2012) dialogam sobre a polissemia presente no conceito de interdisciplinaridade: embora ela exista, há um certo consenso entre diversos autores que ela verse sobre o diálogo entre diferentes disciplinas a fim de encontrar uma unidade na diversidade de conhecimentos que compõem o currículo. A interdisciplinaridade não se limita à união de disciplinas, mas busca a integração de conhecimentos a fim de superar a fragmentação do saber (FAZENDA, 1994). Feistel e Maestrelli (2012), ao analisar pesquisas sobre interdisciplinaridade no ensino de Ciências, propõem que existem três aspectos inerentes às práticas

interdisciplinares: 1) Relação entre conhecimentos de várias áreas; 2) Mudança de atitude, ação ou competência; e 3) Trabalho coletivo.

É necessário dar especial atenção ao terceiro aspecto trazido pelas autoras: o trabalho coletivo. Delizoicov e Zanetic (1993) ressaltam que a interdisciplinaridade acarreta a colaboração de diversos especialistas em sala, não somente de um professor polivalente. Nesse sentido, o trabalho coletivo no planejamento e execução de atividades interdisciplinares é essencial para sua plena efetivação. Afinal, são poucos os professores que possuem formações interdisciplinares para atuar sozinhos. Dessa forma, a docência compartilhada e o planejamento coletivo realizado ao longo do PRP com os residentes, preceptores e orientadores foi um dos marcos que sustentou os projetos relatados aqui. Numa carreira tão solitária quanto a docência, em que o professor estuda, planeja e executa atividades sozinho, poder compartilhar a sala de aula faz-se uma experiência engrandecedora, em sentimentos e aprendizados para o futuro.

O ponto de partida do trabalho desenvolvido foi a docência compartilhada entre residentes, vista como uma prática em que a colaboração entre professores pode diversificar o processo de ensino-aprendizagem ao integrar diferentes perspectivas em sala. Para Theves e Tonetto (2023), o ato de compartilhar “é parte de um reinventar-se a partir do encontro e negociações com o outro” (p. 181). Dessa necessidade, nasceu a possibilidade de tornar a docência compartilhada também uma prática interdisciplinar, unindo residentes de duas áreas diferentes para atuarem ao mesmo tempo na sala de aula. Todavia, o primeiro desafio surgiu: como realizar aulas interdisciplinares entre componentes curriculares tão diferentes quanto Ciências e Filosofia? Comumente, encontram-se muitas práticas e experiências interdisciplinares em áreas já historicamente relacionadas, como os componentes curriculares Biologia, Física e Química, da área de ciências da natureza. Entretanto, práticas interdisciplinares que relacionem conhecimentos entre as ciências da natureza e as ciências humanas não são tão comuns.

Para além da interdisciplinaridade e da docência compartilhada, a contextualização emerge como um aspecto chave para a realização de práticas educativas em diálogo com a realidade dos estudantes. Essa abordagem funciona como uma ponte entre os saberes cotidianos dos alunos e os conhecimentos historicamente construídos presentes no currículo escolar. Sores e colaboradoras (2017), apoiando-se nas ideias de David Ausubel, destacam que a aprendizagem significativa ocorre quando novas informações relacionam-se de maneira

relevante com o que o aluno já sabe, ancorando-se em conceitos preexistentes em sua estrutura cognitiva. Em outras palavras, trata-se de estabelecer conexões entre o conteúdo curricular e as experiências prévias dos educandos.

Além disso, a contextualização permite olhar de forma crítica e reflexiva para o contexto de vida dos educandos. Paulo Freire é um expoente do tema que nos ajuda a embasar a importância da contextualização no processo educativo:

[...] pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes (FREIRE, 1996, p. 17).

Freire encara a contextualização de forma mais ampla que apenas uma estratégia pedagógica. Nesse sentido, ela é uma postura ética e política que reconhece os saberes dos educandos, seus interesses e o modo como enfrentam coletivamente os problemas, como um ponto de partida para a aprendizagem. Assim, além de motivar os estudantes, a contextualização promove o desenvolvimento de senso crítico e da autonomia, potencializando a leitura do mundo e conectando o currículo aos desafios sociais complexos que permeiam as vidas dos estudantes, bem como as possibilidades de transformação da realidade.

Dessa forma, o objetivo do trabalho é refletir sobre as possibilidades e os desafios da integração de conhecimentos na escola, através dos caminhos experimentados em aulas planejadas e desenvolvidas por residentes das Ciências Biológicas e da Filosofia, em dois projetos que buscavam a valorização de aspectos culturais e a análise crítica dos problemas do território dos estudantes: 1) Das origens à construção da identidade: uma experiência interdisciplinar sobre o bairro Restinga; e 2) Plantas medicinais e aromáticas: unindo conhecimentos científicos e tradicionais.

METODOLOGIA

O relato narra duas experiências interdisciplinares vividas no âmbito do Programa Residência Pedagógica UFRGS - Química, Geografia, Filosofia e Biologia. A metodologia utilizada para as análises e a elaboração deste relato de experiência foi baseada em Mussi, Flores e Almeida (2021), que destacam a importância de descrever as vivências de forma reflexiva e contextualizada, articulando teoria e prática para a produção de conhecimento científico. As experiências abordaram temáticas distintas, que tinham o objetivo comum de conectar conhecimentos entre as áreas de Ciências e Filosofia em diálogo com a realidade dos estudantes. Os projetos em questão foram realizados ao longo do ano letivo de 2023, com atividades distribuídas em várias aulas e encontros. As ações foram planejadas para ocorrer em períodos de dias ou de semanas, dependendo da especificidade de cada projeto.

A escola onde os residentes atuavam está localizada no Bairro Restinga, na zona sul de Porto Alegre/RS, distante do centro. O bairro periférico é caracterizado por uma história de ocupação marcada por processos de gentrificação e racismo, mas também por possuir uma forte identidade cultural e comunitária. A escola se encontra mais especificamente na Quinta Unidade, uma das últimas regiões do bairro a ser ocupada, que faz divisa com o Bairro Lomba do Pinheiro. O acesso a essa região do bairro é prejudicado pela ausência de linhas de ônibus com trajeto direto ao centro, ocasionando sensação de não pertencimento à cidade por parte dos moradores. Era comum estudantes referirem-se a ir ao centro da cidade como “ir para Porto Alegre”, como se não fossem moradores da capital do estado.

O público-alvo era composto por alunos do sexto e do oitavo anos do Ensino Fundamental. No projeto sobre o Bairro Restinga, os alunos do oitavo ano tinham idades entre 13 e 14 anos, enquanto, no projeto sobre plantas medicinais e aromáticas, do sexto ano, os alunos tinham entre 11 e 12 anos. A grande maioria dos jovens eram moradores do bairro ou de regiões próximas, com conexões familiares e/ou afetivas com o local.

O projeto foi dividido em dois eixos principais: 1) Das origens à construção da identidade: um trabalho interdisciplinar que buscou explorar a história e a identidade do Bairro Restinga, discutindo os processos sócio-históricos de ocupação, valorizando as manifestações culturais do bairro; e 2) Ervas medicinais

e aromáticas: uma experiência que buscou articular conhecimentos científicos e tradicionais sobre as plantas, discutindo seu uso na vida cotidiana, desde tratamentos de saúde até rituais religiosos, tendo como pano de fundo a reflexão sobre diferentes formas de conhecimento.

As atividades foram desenvolvidas de forma participativa, envolvendo os alunos em diferentes etapas. No projeto sobre o Bairro Restinga, foram utilizados vídeos de entrevistas com os primeiros moradores do bairro, como a senhora Maria Clara (uma líder comunitária ligada à escola de samba “Estado Maior da Restinga”), para discutir a história de ocupação do bairro e sua composição étnico-racial, fomentando uma discussão sobre o racismo envolvido no processo. Os vídeos das entrevistas e a maior parte da bibliografia sobre o processo sócio-histórico de ocupação do bairro foram extraídos da dissertação de mestrado de Neila Prestes de Araújo (2019). Em seguida, foi realizada uma apresentação com imagens e relatos de moradores do antigo complexo de vilas da Ilhota (local central em que residiam os primeiros moradores do Bairro Restinga antes da expulsão), com o auxílio da reportagem intitulada “Extirparam o câncer: o olhar de quem não se vê no direito de pertencer à cidade” do jornal Sul21. Além de um olhar crítico acerca do processo de gentrificação, foi promovida a valorização da cultura local por meio da apresentação de artistas como Lupicínio Rodrigues (nascido na Ilhota) e *slammers* do bairro Restinga, como o “JV do Verso” e a dançarina “Marielly da Cruz”.

Já no projeto sobre plantas medicinais e aromáticas, os alunos tiveram contato com ervas como hortelã, arruda, alecrim e boldo, refletindo sobre o conhecimento tradicional transmitido oralmente. Eles visitaram a horta da escola para observar plantas aromáticas e discutir sua importância na polinização. Além disso, confeccionaram incensos naturais e sabonetes com ervas aromáticas, abordando seu uso em diferentes práticas religiosas e culturais. A experiência culminou com uma visita ao herbário ICN da UFRGS, onde os alunos aprenderam a fazer exsicatas e conheceram a importância de um herbário para pesquisas científicas.

As informações presentes neste relato foram coletadas por meio de observações durante as atividades e dos materiais produzidos pelos estudantes, como os cartazes, incensos, sabonetes e exsicatas. Esses materiais serviram como instrumentos de aprendizagem e avaliação dos estudantes e dos projetos. A análise

foi feita de forma qualitativa, focando na interpretação das observações e materiais produzidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conhecer a história da nossa cidade, bairro e escola, pode ser uma ferramenta importante para entender como esses espaços são configurados hoje em dia e quais foram os processos que os levaram a ser dessa forma. Nesse sentido, a história do surgimento do Bairro Restinga, onde os estudantes vivem, é fonte de inúmeras possibilidades de articulação entre componentes curriculares como Geografia, Biologia, História, Artes e Filosofia.

O envolvimento dos estudantes foi evidente ao tratar das temáticas que versavam sobre a origem do bairro, trazendo comentários, memórias e até fotografias de familiares que viveram os processos relatados em aula. Eles refletiram sobre temas sociais importantes como os processos de gentrificação e racismo presentes na origem do bairro. Por outro lado, a valorização de artistas locais, como Lupicínio Rodrigues e *slammers* contemporâneos, ajudou a fortalecer o senso de pertencimento e orgulho da cultura local. Alguns comentaram que conheciam o “JV do Verso”, um dos *slammers* trazido pelos residentes, por já terem jogado futebol com ele em uma quadra do bairro. Para Freire (1996), a valorização dos saberes locais e a conexão com a realidade dos estudantes são elementos indispensáveis para uma educação libertadora, que instigue a autonomia e o senso crítico.

Da mesma forma, no projeto sobre as plantas medicinais e aromáticas, foi possível articular Ciências e Filosofia, versando sobre os diferentes saberes que coexistem ao se conhecer as plantas. Discutiu-se sobre os diferentes tipos de conhecimento abordados pela filosofia, enfatizando o conhecimento científico e o tradicional. A ecologia dos saberes é um conceito proposto por Boaventura de Sousa Santos (2007), que possibilita o reconhecimento da diversidade de conhecimentos no mundo e impulsiona um diálogo horizontal entre eles, sem que nenhum se sobreponha ao outro.

Simultaneamente, ao incorporar o conceito da ecologia dos saberes, podemos refletir sobre a importância da relação entre ancestralidade, território e os saberes tratados pela Filosofia decolonial. Esta linha de pensamento desafia as estruturas hegemônicas que historicamente marginalizam os conhecimentos

tradicionais e populares, que estão profundamente enraizados nas histórias e nas práticas de professores, estudantes e da comunidade envolvida. A Filosofia decolonial também destaca que a terra, enquanto território, é um espaço de resistência. Ao valorizar os saberes tradicionais sobre as plantas e outras práticas, reconhecemos que a conexão com a terra transcende uma relação utilitária, sendo uma forma de resistência cultural e política, como afirma Walter Mignolo (2017) em seu conceito de colonialidade do poder.

Foi possível a valorização de saberes populares em contexto formal de produção de conhecimento. O projeto possibilitou considerar as múltiplas dimensões do saber, transmitidas de geração em geração, muitas vezes por meio das práticas ancestrais e da conexão com o território. Essa abordagem promove uma validação escolar dessas formas de conhecimento, essencial para uma compreensão de ser e estar no mundo.

Ao longo da experiência, pôde-se trabalhar, também, com diferentes temáticas botânicas, como a polinização, a importância de preservarem-se exemplares de plantas em herbários e as diferentes características vegetais usadas em atividades humanas. A confecção de incensos, sabonetes de ervas aromáticas e exsiccatas levou aos estudantes formas ativas de conectar-se com ciência e cultura nos processos de ensino-aprendizagem. Essa abordagem vai ao encontro dos achados de Freeman e colaboradores (2014) sobre o melhor desempenho e envolvimento dos estudantes em atividades práticas. Isso pode ser observado pelo interesse e participação de estudantes que costumavam não se engajar em propostas escolares, mas que se envolveram intensamente na confecção dos materiais.

A vivência na horta escolar possibilitou que os estudantes tivessem contato direto com a terra, conhecendo plantas diversas e os animais que por ali transitavam, experienciando o contato com a natureza fora da sala de aula. Chawla (2015) ressalta que esse contato pode trazer benefícios para a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças e jovens. Essas experiências fora da sala de aula não só aproximam os estudantes do ambiente natural, mas também estimulam a curiosidade com os seres e expressões da natureza que os cercam.

No entanto, apesar dos aspectos positivos ressaltados, houve desafios significativos na execução dos projetos. O primeiro deles foi justamente como integrar áreas tão diferentes como as ciências e a filosofia no Ensino Fundamental. Como apontado por Feistel e Maestrelli (2012), a formação de professores geralmente

não contempla a interdisciplinaridade, o que torna mais difícil a aplicação de práticas que vão além dos limites de um único componente curricular. Durante o projeto, observaram-se algumas dificuldades para encontrar pontos de convergência entre as áreas e trabalhá-las de forma integrada. Isso demandou esforço e tempo, necessários para o planejamento coletivo, com residentes, preceptores e orientadores, aliado às “chuvas de ideias”, que consistiam em imaginar o maior número possível de conexões entre assuntos e depois filtrar e desenvolver algumas delas.

O tempo foi outro aspecto extremamente necessário. Práticas interdisciplinares exigem, além da integração de conteúdos, a elaboração de atividades que permitam aos alunos fazer conexões entre diferentes áreas do conhecimento. Isso exigiu um planejamento detalhado e colaborativo que, muitas vezes, não é viável na rotina atribulada dos professores. No caso deste projeto, o Programa de Residência Pedagógica proporcionou um ambiente favorável para o planejamento conjunto, com tempo dedicado para reuniões e discussões entre os residentes, preceptores e orientadores.

Nesse sentido, a docência compartilhada tornou-se um elemento essencial para a realização dos projetos interdisciplinares, pois planejar e executar atividades de forma conjunta, entre residentes de áreas distintas, permitiu que diferentes perspectivas, experiências e saberes pudessem dialogar na construção das atividades propostas. Aprendeu-se por meio de negociações, da escuta, da proposição e discussão de ideias com o outro. Seria difícil tratar de temas complexos como o racismo ou de diferentes tipos de conhecimento sem uma base filosófica, da mesma forma que também seria difícil trabalhar em uma horta escolar e identificar processos ecológicos sem alguns conhecimentos biológicos. Apesar disso, acreditamos que, mais do que apenas integrar áreas distintas e estabelecer a conexão de conhecimentos entre componentes curriculares, foi possível tingir de significado e validação diferentes formas de saber do território do Bairro Restinga.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Interdisciplinaridade vem crescendo como uma tendência nas escolas porque o conhecimento dividido e fragmentado já não dá conta de explicar inúmeros fenômenos e problemas complexos que assolam nossas vidas. Apesar disso,

a formação inicial e continuada de professores carece de atenção à formação interdisciplinar. Como fazê-la sem formação adequada, tempo de planejamento e possibilidade de atuação conjunta em sala de aula? A cobrança por práticas interdisciplinares não está em conformidade com a realidade da maioria dos docentes do país. Falta formação, falta tempo e sobram cobranças e exigências.

O Programa Institucional de Residência Pedagógica, no contexto dos projetos interdisciplinares, traz uma possibilidade para a formação inicial de professores em práticas interdisciplinares a partir de temas integradores. Há tempo de planejamento coletivo, poucas turmas para atender e possibilidade de docência compartilhada. Foram justamente as características do programa que permitiram o desenvolvimento de projetos interdisciplinares ao longo da atuação dos residentes.

Os projetos desenvolvidos mostram que há possibilidade de formação inicial em programas interinstitucionais, como a Residência Pedagógica para formação de licenciandos de todo o país articulando escolas e universidades. A origem do bairro em que moramos e os conhecimentos que envolvem plantas medicinais e aromáticas são exemplos de como é possível unir componentes curriculares, aparentemente tão diferentes, nos anos finais do Ensino Fundamental. O caminho para a efetivação de práticas interdisciplinares na rotina escolar é longo e depende de grandes mudanças na estruturação da carreira docente, mas há esperança, e essa esperança existe na coletividade e compartilhamento de conhecimentos, porque interdisciplinaridade é mais que a união de áreas diferentes, ela consiste em pessoas diferentes trabalhando juntas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, N. P. **Origens do Bairro Restinga, entre versões, a inversão do olhar sobre a memória: uma história autocentrada no discurso do sujeito subalterno sobre o processo de ocupação da comunidade entre 1967–1971.** 2019. 265f. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

CHAWLA, Louise. Benefits of Nature Contact for Children. **Journal of Planning Literature**, [s. l.], v. 30, n. 4, p. 433–452, 2015.

DELIZOICOV, Demétrio; ZANETIC, João. A proposta de interdisciplinaridade e o seu impacto no ensino municipal de 1º grau. **Interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo, Edições Loyola, 1993.**

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** Campinas: Papirus, 1994.

FEISTEL, Roseli Adriana Blümke; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. Interdisciplinaridade na Formação Inicial de Professores: um olhar sobre as pesquisas em Educação em Ciências. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 1, p. 155-176, 2012.

FLECK, Giovana. Extirparam o câncer: o olhar de quem não se vê no direito de pertencer à cidade. **Sul21**, 2017. Disponível em: <https://especiais.sul21.com.br/gentrificacao/extirparam-o-cancer-o-olhar-de-quem-nao-tem-o-direito-de-pertencer-a-cidade/>. Acesso em: 14 ago. 2023.

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

FREEMAN, S. et al. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. **Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)**, v. 111, n. 23, p. 8410-8415, 2014. Disponível em: <https://www.pnas.org/doi/10.1073/pnas.1319030111>.

JAPIASSU, Hilton. O espírito interdisciplinar. **Cadernos EBAPE.BR**, v. IV, n. 3, p. 1-9, out. 2006.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, 2017.

MUSSI, Ricardo Fraklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, [s. l.], v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, p. 71-94, 2007.

SELLES, Sandra L. Escovedo; OLIVEIRA, Ana Carolina Pereira de. Ameaças à Disciplina Escolar Biologia no “Novo” Ensino Médio (NEM): Atravessamentos Entre BNCC e BNC-Formação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [s. l.], p. e40802-34, 2022.

SORES, Luanne Lorena Dos Santos et al. As contribuições de David Ausubel para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem: um olhar sobre a psicologia educacional. In: **Anais IV CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/35908>. Acesso em: 03 mar. 2025.

THEVES, Denise Wildner; TONETTO, Élida Pasini. Oi, professoras! Vocês duas vão ser nossas professoras? Tudo no estágio é feito em conjunto? In: MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; MICHIELIN, Carolina Araújo Michielin; STEINBACH, Greicy (Orgs.). **Vivências no estágio curricular supervisionado e os desafios da docência**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2023. p. 169-186.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.016

O ENSINO DA CULTURA AFRO: AVANÇOS E DESAFIOS.

Nathan Soares¹

Rafaela Molina Salles da Silva²

Rosana de Fatima Rodrigues Ferreira³

Marta Iris Camargo Messias da Silveira⁴

Allison Pintos Sabedra⁵

RESUMO

A Lei Federal 10.639/03, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, níveis Fundamental e Médio, completa 22 anos em 2025. Neste período, observamos muitos avanços com relação ao desenvolvimento da temática nas escolas brasileiras, porém algumas lacunas existem. O estudo sobre História e Cultura Afro-Brasileira redefine o conhecimento necessário para o letramento racial, exigindo a reconstrução da história contada na versão do colonizador, possibilitando uma abordagem antirracista. Dentre as alternativas pedagógicas, incluem-se a contação de histórias, as oficinas temáticas, as brincadeiras e os filmes, promovendo o interesse dos alunos e, através do ambiente de interação gerado, possibilitando a inclusão social e a educação para as relações étnico - raciais - EREER. Buscamos revisar a evolução durante este período das ações de EREER, realizadas com integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID),

1 Graduando do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Pampa - RS, nathansoares.aluno@unipampa.edu.br;

2 Graduando do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Pampa - RS, rafaelasalles.aluno@unipampa.edu.br;

3 Graduando do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Pampa - RS, rosanaferreira.aluno@unipampa.edu.br;

4 Doutora pela Educação Física da Universidade Federal do Pampa - RS, martasilveira@unipampa.edu.br;

5 Professor orientador: Mestre, EMEF Moacyr R. Martins allisonsabedra@unipampa.edu.br

do curso de Educação Física da Unipampa. Para a realização do trabalho, foram realizadas pesquisas bibliográficas sobre a temática, elencando os avanços e os possíveis caminhos para efetivação da lei. Entre os principais pontos positivos, podemos destacar a criação de inúmeras produções literárias voltadas para a temática étnico e racial, incluindo um manual desenvolvido pelos integrantes do PIBID no ano de 2014, subsidiando as atividades a serem trabalhadas nas escolas. Outro avanço diz respeito à legislação vigente, como as Leis 12.288/10, 12711/12, 14.723/23 e, recentemente, a portaria 470/24, que institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq). É importante citar as diretrizes curriculares que respaldam o trabalho de formação dos professores futuros e em serviço. Precisamos avançar significativamente na formação continuada e na maior fiscalização em relação ao efetivo desenvolvimento do ensino nas escolas.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Lei 10.639/03; Relações étnico-raciais.

INTRODUÇÃO

Os diversos avanços que ocorreram na legislação antirracista representam um passo fundamental na tentativa de combater o racismo estrutural e na busca por promover uma maior igualdade racial em nosso país, que sofre historicamente com a herança da escravidão. Os governos, ao promoverem legislações e políticas públicas com o objetivo de repararem estas injustiças históricas, também incentivam que práticas racistas e discriminatórias não ocorram mais em nossa sociedade.

Em nosso país, a principal referência legal relacionada ao tema está na Constituição Federal de 1988: nos direitos fundamentais, encontramos a igualdade perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, incluindo raça, como o principal marco legal para subsidiar as demais normas. Também cumpre ressaltar que a Carta Magna traz o racismo como crime inafiançável e imprescritível.

Este trabalho procurou fazer um levantamento de como está sendo desenvolvida, em nosso país, a legislação, inicialmente fazendo uma revisão de todas as legislações pertinentes ao tema, com posterior análise e discussões, procurando demonstrar onde ocorreram os avanços e quais as lacunas existem para uma implementação efetiva das propostas.

Além destas ações de análise documental, cumpre destacar que este trabalho foi desenvolvido no mês de novembro, ou seja, no mês da Consciência Negra, junto com outras ações práticas na Universidade Federal do Pampa. Estas atividades foram desenvolvidas pelos alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), núcleo de Educação Física, e ocorreram em diversas escolas do município de Uruguaiana-RS.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, sendo coletados documentos para compreender o contexto do objeto de estudo. Foram interpretadas as informações e buscamos uma compreensão aprofundada do fenômeno estudado (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016).

Durante o mês de novembro, foram realizadas inúmeras atividades relacionadas ao Novembro Negro entre os integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), núcleo Educação Física da Universidade

Federal do Pampa, campus Uruguaiiana. Durante as atividades, diversas vezes, os marcos legais que embasavam a inclusão de políticas antirracistas foram citados. Com a ideia de aprofundar o conhecimento sobre a temática, foi sugerida a revisão da legislação que ampara os professores nestas práticas.

Após estas discussões iniciais, foram propostas a pesquisa e a leitura crítica desses documentos para posterior debate sobre os principais avanços e sobre os pontos nos quais haveria necessidade de melhorias.

Os alunos, já embasados teoricamente, realizaram diversas discussões acerca do tema, procurando demonstrar quais aspectos positivos e negativos visualizaram por meio da leitura dos documentos, fazendo um paralelo entre o que a legislação trazia com o que vivenciavam no seu cotidiano, tanto no ambiente escolar/universitário quanto no seu dia a dia como cidadãos.

REFERENCIAL TEÓRICO

CONTEXTUALIZAÇÃO DO RACISMO NO BRASIL E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.

Ao tratarmos dos aparatos legais que garantem uma educação antirracista, precisamos trazer, à luz da discussão, o racismo que se apresenta como uma estrutura que se perpetua em diversas áreas e que impede que se avance nas ações afirmativas, a ponto de romper com o silenciamento histórico dos povos originários e do povo negro.

A III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em setembro de 2021, em Durban, na África do Sul, contou com mais de 16 mil participantes de 173 países. Considerada como um marco na luta por ações afirmativas no mundo, a conferência considerou a escravidão como crime de Lesa Humanidade. Entre seus vários encaminhamentos, um tratou de garantir que os países que se beneficiaram do processo de escravização têm a obrigação de implementar políticas de ações afirmativas que diminuam as desigualdades étnico-raciais e sociais e que estas iniciativas sejam imediatamente tomadas pelos seus governantes.

Estamos em uma sociedade em que o racismo é estrutural e sistêmico, uma sociedade marcada pelas mazelas deixadas por quase quatro séculos de escravização de africanos e africanas. Nossa sociedade conhece a suposta “liberdade” há

muito pouco tempo. Vivemos à sombra do colonialismo, em um contexto adverso que se esconde atrás do mito da democracia racial. Quando não assumimos de forma contundente que o Brasil é racista, reproduzimos uma sociedade desigual, sem equidade econômica, étnica e racial.

Segundo dados do IBGE, pretos e pardos representam 57% da população brasileira, também a população que mais vulnerabilidade apresenta: é flagrante a desigualdade de condições em que vive a maioria da população negra.

LEI 10.639/03

Em janeiro de 2003, foi sancionada a lei 10.639, uma das mais importantes medidas referentes à Educação Antirracista em nosso país. Conforme a lei, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e particulares (BRASIL, 2003). Além de tornar obrigatório o ensino, essa lei trouxe o conteúdo programático do que deve ser ensinado, como o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Ela também incluiu no calendário o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Após a promulgação desta lei, os principais desafios a serem superados para a efetiva implementação destas políticas foram a falta de material didático apropriado, a formação deficitária de professores que tivessem conhecimento do tema e a organização curricular. Ao tornar o ensino obrigatório, incluir um dia como feriado nacional e trazer os conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula, esta lei abriu um leque de possibilidades para serem desenvolvidas na efetivação da educação antirracista.

POLÍTICA NACIONAL DE EQUIDADE, EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA (PNEERQ)

A Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico Raciais e a Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) são iniciativas do sistema educacional

brasileiro que buscam promover a inclusão e o respeito à diversidade cultural e racial. A política Nacional de Equidade tem como objetivo garantir igualdade de oportunidade a todos os estudantes, especialmente àqueles historicamente marginalizados.

A educação para as Relações Étnico-Raciais, estabelecida pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, propõe a inclusão do ensino sobre a cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, visando combater o racismo e promover o respeito à diversidade. Já a Educação Escolar Quilombola busca assegurar que as comunidades quilombolas tenham uma educação que valorize suas tradições e identidade, além de garantir o acesso ao conhecimento formal. Essas políticas refletem o compromisso com a promoção de uma educação mais justa e inclusiva no Brasil.

A política Nacional de Equidade, a Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Educação Escolar Quilombola são marcos importantes na busca pela inclusão e valorização das diferentes culturas e identidades no Brasil. Essas políticas são resultado de um esforço para corrigir as desigualdades históricas que afetam grupos específicos da população, como negros, indígenas e quilombolas.

1. Política Nacional de Equidade: a proposta de Equidade na educação busca garantir que todos os alunos, independentemente de sua origem, recebam a mesma qualidade de ensino e tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem. Isso envolve a criação de condições adequadas para os grupos historicamente excluídos, como as populações de baixa renda, negros, indígenas e pessoas com deficiência, permitindo que esses estudantes superem barreiras estruturais e acessem uma educação que respeite suas necessidades e especificidades.
2. Educação para as Relações Étnico Raciais: a lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas, e a lei 11.645/2008, que ampliou esse ensino para a história cultural indígena, visam promover a conscientização sobre a riqueza e a contribuição das culturas afro-brasileira e indígena para a formação da sociedade brasileira. Ao integrar esses conteúdos nos currículos escolares, busca-se combater o racismo, promover o respeito à diversidade e combater estereótipos, além de ajudar na formação de uma identidade nacional mais inclusiva.

3. Educação Escolar Quilombola: as comunidades quilombolas, que são descendentes de negros africanos que fugiram da escravidão, têm características culturais e históricas próprias, e a Educação Escolar Quilombola reconhece a necessidade de respeitar e integrar esses aspectos no processo educativo. Além de garantir o direito à educação formal, essa abordagem busca preservar e fortalecer as tradições culturais dessas comunidades. Isso inclui o reconhecimento do direito de estudar conteúdos que reflitam sua história, língua, práticas religiosas e modos de vida.

Essas políticas são fundamentais para o avanço da inclusão no Brasil, pois ajudam a combater o racismo estrutural e a desigualdade educacional, que afetam populações marginalizadas. Além disso, elas contribuem para a construção de uma sociedade mais plural, justa e igualitária, na qual a diversidade é valorizada e reconhecida como um elemento essencial para o enriquecimento da cultura nacional. Para que essas políticas sejam efetivadas, é necessário um compromisso contínuo por parte dos gestores educacionais, professores, alunos e toda a sociedade, assegurando que a educação seja, de fato, um direito universal e igualitário para todos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao realizar a análise da documentação sobre a temática da educação antirracista, o primeiro ponto a ser destacado é a possibilidade de fornecer elementos legais que tragam embasamento para os professores trabalharem, em sala de aula, a temática, pois, embora ainda haja muito desconhecimento sobre como desenvolver o tema, ela é obrigatória em nossa legislação, portanto, não se tratando de uma questão opcional.

Estes achados com o trabalho vão ao encontro de um dos objetivos da educação antirracista, que ressalta que ela deve buscar eliminar o preconceito, a discriminação e os tratamentos desiguais, visando capacitar indivíduos afetados pelo preconceito a recuperar uma identidade positiva, baseada na igualdade entre todos os seres humanos (CAVALHEIRO, 2001).

Trazendo o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana para a realidade escolar, os integrantes do PIBID e futuros professores conseguem, de forma crítica e fundamentada, lançar olhares históricos sobre como a sociedade

brasileira foi formada e de que forma podemos colaborar para mudanças que se reflitam em uma sociedade mais justa.

Cumpre ressaltar que, após estas discussões sobre a legislação, os alunos realizaram atividades práticas em uma escola, utilizando todo o conhecimento adquirido por meio das leituras, servindo estes aprendizados como fundamento para o desenvolvimento do tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação antirracista ainda tem um longo caminho para percorrer até termos uma sociedade minimamente igualitária. Porém, acreditamos que através do estudo, das análises críticas e das possíveis mudanças que são sugeridas na educação, podemos atingir estes objetivos de forma mais célere.

Acreditamos que, ao trazer esta importante temática para o desenvolvimento durante a formação de futuros professores, multiplicaremos os esforços para, num futuro próximo, termos uma sociedade em que a cor da pele não terá qualquer influência na educação.

Destacamos, também, que, somente através de um esforço conjunto em todas as esferas, conseguiremos atingir nossos objetivos, pois, embora deva ser desenvolvida de forma obrigatória, a educação antirracista ainda carece de uma formação mais sólida nos proponentes das ações.

AGRADECIMENTOS

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

REFERÊNCIAS

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O.. **Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas**. E-Mosaicos, V. 7, P. 3-25, 2019.

CAVALLEIRO, Eliane. **Educação Anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor**. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.) Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p.141-160.

BAPTISTA, C. R. *et al.* **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** 2 ed.
Porto Alegre: Mediação, 2015.

BRASIL, Casa Civil. **Lei 10.639/03.** Brasília, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> >. Acesso em: 06 fev. 2020.

MINAYO, M. C. S., DESLANDES, S. F. & GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** (34º ed.) Petrópolis: Vozes (2016).

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.016

O ENSINO DA CULTURA AFRO: AVANÇOS E DESAFIOS

Nathan Soares¹

Rafaela Molina Salles da Silva²

Rosana de Fatima Rodrigues Ferreira³

Marta Iris Camargo Messias da Silveira⁴

Allison Pintos Sabedra⁵

RESUMO

A Lei Federal 10.639/03, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica, níveis Fundamental e Médio, completa 22 anos em 2025. Neste período, observamos muitos avanços com relação ao desenvolvimento da temática nas escolas brasileiras, porém algumas lacunas existem. O estudo sobre História e Cultura Afro-Brasileira redefine o conhecimento necessário para o letramento racial, exigindo a reconstrução da história contada na versão do colonizador, possibilitando uma abordagem antirracista. Dentre as alternativas pedagógicas, incluem-se a contação de histórias, as oficinas temáticas, as brincadeiras e os filmes, promovendo o interesse dos alunos e, através do ambiente de interação gerado, possibilitando a inclusão social e a educação para as relações étnico - raciais - EREER. Buscamos revisar a evolução durante este período das ações de EREER, realizadas com integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID),

1 Graduando do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Pampa - RS, nathansoares.aluno@unipampa.edu.br;

2 Graduando do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Pampa - RS, rafaelasalles.aluno@unipampa.edu.br;

3 Graduando do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Pampa - RS, rosanaferreira.aluno@unipampa.edu.br;

4 Doutora pela Educação Física da Universidade Federal do Pampa - RS, martasilveira@unipampa.edu.br;

5 Professor orientador: Mestre, EMEF Moacyr R. Martins allisonsabedra@unipampa.edu.br

do curso de Educação Física da Unipampa. Para a realização do trabalho, foram realizadas pesquisas bibliográficas sobre a temática, elencando os avanços e os possíveis caminhos para efetivação da lei. Entre os principais pontos positivos, podemos destacar a criação de inúmeras produções literárias voltadas para a temática étnico e racial, incluindo um manual desenvolvido pelos integrantes do PIBID no ano de 2014, subsidiando as atividades a serem trabalhadas nas escolas. Outro avanço diz respeito à legislação vigente, como as Leis 12.288/10, 12711/12, 14.723/23 e, recentemente, a portaria 470/24, que institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq). É importante citar as diretrizes curriculares que respaldam o trabalho de formação dos professores futuros e em serviço. Precisamos avançar significativamente na formação continuada e na maior fiscalização em relação ao efetivo desenvolvimento do ensino nas escolas.

Palavras-chave: Educação Antirracista; Lei 10.639/03; Relações étnico-raciais.

INTRODUÇÃO

Os diversos avanços que ocorreram na legislação antirracista representam um passo fundamental na tentativa de combater o racismo estrutural e na busca por promover uma maior igualdade racial em nosso país, que sofre historicamente com a herança da escravidão. Os governos, ao promoverem legislações e políticas públicas com o objetivo de repararem estas injustiças históricas, também incentivam que práticas racistas e discriminatórias não ocorram mais em nossa sociedade.

Em nosso país, a principal referência legal relacionada ao tema está na Constituição Federal de 1988: nos direitos fundamentais, encontramos a igualdade perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, incluindo raça, como o principal marco legal para subsidiar as demais normas. Também cumpre ressaltar que a Carta Magna traz o racismo como crime inafiançável e imprescritível.

Este trabalho procurou fazer um levantamento de como está sendo desenvolvida, em nosso país, a legislação, inicialmente fazendo uma revisão de todas as legislações pertinentes ao tema, com posterior análise e discussões, procurando demonstrar onde ocorreram os avanços e quais as lacunas existem para uma implementação efetiva das propostas.

Além destas ações de análise documental, cumpre destacar que este trabalho foi desenvolvido no mês de novembro, ou seja, no mês da Consciência Negra, junto com outras ações práticas na Universidade Federal do Pampa. Estas atividades foram desenvolvidas pelos alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), núcleo de Educação Física, e ocorreram em diversas escolas do município de Uruguaiana-RS.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, sendo coletados documentos para compreender o contexto do objeto de estudo. Foram interpretadas as informações e buscamos uma compreensão aprofundada do fenômeno estudado (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2016).

Durante o mês de novembro, foram realizadas inúmeras atividades relacionadas ao Novembro Negro entre os integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), núcleo Educação Física da Universidade

Federal do Pampa, campus Uruguaiiana. Durante as atividades, diversas vezes, os marcos legais que embasavam a inclusão de políticas antirracistas foram citados. Com a ideia de aprofundar o conhecimento sobre a temática, foi sugerida a revisão da legislação que ampara os professores nestas práticas.

Após estas discussões iniciais, foram propostas a pesquisa e a leitura crítica desses documentos para posterior debate sobre os principais avanços e sobre os pontos nos quais haveria necessidade de melhorias.

Os alunos, já embasados teoricamente, realizaram diversas discussões acerca do tema, procurando demonstrar quais aspectos positivos e negativos visualizaram por meio da leitura dos documentos, fazendo um paralelo entre o que a legislação trazia com o que vivenciavam no seu cotidiano, tanto no ambiente escolar/universitário quanto no seu dia a dia como cidadãos.

REFERENCIAL TEÓRICO

CONTEXTUALIZAÇÃO DO RACISMO NO BRASIL E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Ao tratarmos dos aparatos legais que garantem uma educação antirracista, precisamos trazer, à luz da discussão, o racismo que se apresenta como uma estrutura que se perpetua em diversas áreas e que impede que se avance nas ações afirmativas, a ponto de romper com o silenciamento histórico dos povos originários e do povo negro.

A III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em setembro de 2021, em Durban, na África do Sul, contou com mais de 16 mil participantes de 173 países. Considerada como um marco na luta por ações afirmativas no mundo, a conferência considerou a escravidão como crime de Lesa Humanidade. Entre seus vários encaminhamentos, um tratou de garantir que os países que se beneficiaram do processo de escravização têm a obrigação de implementar políticas de ações afirmativas que diminuam as desigualdades étnico-raciais e sociais e que estas iniciativas sejam imediatamente tomadas pelos seus governantes.

Estamos em uma sociedade em que o racismo é estrutural e sistêmico, uma sociedade marcada pelas mazelas deixadas por quase quatro séculos de escravização de africanos e africanas. Nossa sociedade conhece a suposta “liberdade” há

muito pouco tempo. Vivemos à sombra do colonialismo, em um contexto adverso que se esconde atrás do mito da democracia racial. Quando não assumimos de forma contundente que o Brasil é racista, reproduzimos uma sociedade desigual, sem equidade econômica, étnica e racial.

Segundo dados do IBGE, pretos e pardos representam 57% da população brasileira, também a população que mais vulnerabilidade apresenta: é flagrante a desigualdade de condições em que vive a maioria da população negra.

LEI 10.639/03

Em janeiro de 2003, foi sancionada a lei 10.639, uma das mais importantes medidas referentes à Educação Antirracista em nosso país. Conforme a lei, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e particulares (BRASIL, 2003). Além de tornar obrigatório o ensino, essa lei trouxe o conteúdo programático do que deve ser ensinado, como o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Ela também incluiu no calendário o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Após a promulgação desta lei, os principais desafios a serem superados para a efetiva implementação destas políticas foram a falta de material didático apropriado, a formação deficitária de professores que tivessem conhecimento do tema e a organização curricular. Ao tornar o ensino obrigatório, incluir um dia como feriado nacional e trazer os conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula, esta lei abriu um leque de possibilidades para serem desenvolvidas na efetivação da educação antirracista.

POLÍTICA NACIONAL DE EQUIDADE, EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA (PNEERQ)

A Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico Raciais e a Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) são iniciativas do sistema educacional

brasileiro que buscam promover a inclusão e o respeito à diversidade cultural e racial. A política Nacional de Equidade tem como objetivo garantir igualdade de oportunidade a todos os estudantes, especialmente àqueles historicamente marginalizados.

A educação para as Relações Étnico-Raciais, estabelecida pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, propõe a inclusão do ensino sobre a cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, visando combater o racismo e promover o respeito à diversidade. Já a Educação Escolar Quilombola busca assegurar que as comunidades quilombolas tenham uma educação que valorize suas tradições e identidade, além de garantir o acesso ao conhecimento formal. Essas políticas refletem o compromisso com a promoção de uma educação mais justa e inclusiva no Brasil.

A política Nacional de Equidade, a Educação para as Relações Étnico-Raciais e a Educação Escolar Quilombola são marcos importantes na busca pela inclusão e valorização das diferentes culturas e identidades no Brasil. Essas políticas são resultado de um esforço para corrigir as desigualdades históricas que afetam grupos específicos da população, como negros, indígenas e quilombolas.

1. Política Nacional de Equidade: a proposta de Equidade na educação busca garantir que todos os alunos, independentemente de sua origem, recebam a mesma qualidade de ensino e tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem. Isso envolve a criação de condições adequadas para os grupos historicamente excluídos, como as populações de baixa renda, negros, indígenas e pessoas com deficiência, permitindo que esses estudantes superem barreiras estruturais e acessem uma educação que respeite suas necessidades e especificidades.
2. Educação para as Relações Étnico Raciais: a lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas, e a lei 11.645/2008, que ampliou esse ensino para a história cultural indígena, visam promover a conscientização sobre a riqueza e a contribuição das culturas afro-brasileira e indígena para a formação da sociedade brasileira. Ao integrar esses conteúdos nos currículos escolares, busca-se combater o racismo, promover o respeito à diversidade e combater estereótipos, além de ajudar na formação de uma identidade nacional mais inclusiva.

3. Educação Escolar Quilombola: as comunidades quilombolas, que são descendentes de negros africanos que fugiram da escravidão, têm características culturais e históricas próprias, e a Educação Escolar Quilombola reconhece a necessidade de respeitar e integrar esses aspectos no processo educativo. Além de garantir o direito à educação formal, essa abordagem busca preservar e fortalecer as tradições culturais dessas comunidades. Isso inclui o reconhecimento do direito de estudar conteúdos que reflitam sua história, língua, práticas religiosas e modos de vida.

Essas políticas são fundamentais para o avanço da inclusão no Brasil, pois ajudam a combater o racismo estrutural e a desigualdade educacional, que afetam populações marginalizadas. Além disso, elas contribuem para a construção de uma sociedade mais plural, justa e igualitária, na qual a diversidade é valorizada e reconhecida como um elemento essencial para o enriquecimento da cultura nacional. Para que essas políticas sejam efetivadas, é necessário um compromisso contínuo por parte dos gestores educacionais, professores, alunos e toda a sociedade, assegurando que a educação seja, de fato, um direito universal e igualitário para todos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao realizar a análise da documentação sobre a temática da educação antirracista, o primeiro ponto a ser destacado é a possibilidade de fornecer elementos legais que tragam embasamento para os professores trabalharem, em sala de aula, a temática, pois, embora ainda haja muito desconhecimento sobre como desenvolver o tema, ela é obrigatória em nossa legislação, portanto, não se tratando de uma questão opcional.

Estes achados com o trabalho vão ao encontro de um dos objetivos da educação antirracista, que ressalta que ela deve buscar eliminar o preconceito, a discriminação e os tratamentos desiguais, visando capacitar indivíduos afetados pelo preconceito a recuperar uma identidade positiva, baseada na igualdade entre todos os seres humanos (CAVALHEIRO, 2001).

Trazendo o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana para a realidade escolar, os integrantes do PIBID e futuros professores conseguem, de forma crítica e fundamentada, lançar olhares históricos sobre como a sociedade

brasileira foi formada e de que forma podemos colaborar para mudanças que se reflitam em uma sociedade mais justa.

Cumprе ressaltar que, após estas discussões sobre a legislação, os alunos realizaram atividades práticas em uma escola, utilizando todo o conhecimento adquirido por meio das leituras, servindo estes aprendizados como fundamento para o desenvolvimento do tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação antirracista ainda tem um longo caminho para percorrer até termos uma sociedade minimamente igualitária. Porém, acreditamos que através do estudo, das análises críticas e das possíveis mudanças que são sugeridas na educação, podemos atingir estes objetivos de forma mais célere.

Acreditamos que, ao trazer esta importante temática para o desenvolvimento durante a formação de futuros professores, multiplicaremos os esforços para, num futuro próximo, termos uma sociedade em que a cor da pele não terá qualquer influência na educação.

Destacamos, também, que, somente através de um esforço conjunto em todas as esferas, conseguiremos atingir nossos objetivos, pois, embora deva ser desenvolvida de forma obrigatória, a educação antirracista ainda carece de uma formação mais sólida nos proponentes das ações.

AGRADECIMENTOS

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

REFERÊNCIAS

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O.. **Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas**. E-Mosaicos, V. 7, P. 3-25, 2019.

CAVALLEIRO, Eliane. **Educação Anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor**. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.) Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p.141-160.

BAPTISTA, C. R. *et al.* **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** 2 ed.
Porto Alegre: Mediação, 2015.

BRASIL, Casa Civil. **Lei 10.639/03.** Brasília, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> >. Acesso em: 06 fev. 2020.

MINAYO, M. C. S., DESLANDES, S. F. & GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** (34º ed.) Petrópolis: Vozes (2016).

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.017

POTENCIALIZANDO A EJA: AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Allison Pintos Sabedra¹

Luis Mikael dos Santos Santander²

Julia da Rosa Pires³

Eduarda da Silva Quevedo⁴

Marta Iris Camargo Messias da Silveira⁵

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo abordar a implementação efetiva da Lei Federal 10.639/03; este aparato legal altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB - no seu artigo 26A, determinando a obrigatoriedade da inserção da história e cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica, em escolas das redes pública e privada. Esta legislação cumpre importante papel na promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais, atendendo uma demanda histórica do movimento social negro. A norma também institui a data de 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”, em alusão à “imortalidade” de Zumbi dos Palmares. Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência desenvolvido de forma teórico-prática,

1 Professor Educação Básica - EMEF Moacyr R. Martins - Uruguiana -RS, allisonsabedra@unipampa.edu.br

2 Graduando no Curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal do Pampa - Unipampa, Uruguiana/RS, luissantander.aluno@unipampa.edu.br;

3 Graduanda no Curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal do Pampa - Unipampa, Uruguiana/RS, juliapires.aluno@unipampa.edu.br;

4 Graduanda no Curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal do Pampa - Unipampa, Uruguiana/RS, eduardaquevedo.aluno@unipampa.edu.br;

5 Professor orientador: Doutora, Universidade Federal do Pampa - RS, martasilveira@unipampa.edu.br.

objetivando uma Educação Antirracista na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola da rede municipal em Uruguaiana/RS. Para tanto, foi realizado um curso de formação com os integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no qual foram realizadas oficinas de dança afro, história e cultura de matriz africana, confecção de bonecas *Abayomi*, rodas de conversa, oficinas de rap e poesia de rua. Essa primeira etapa da formação teve como intuito instrumentalizar os acadêmicos, visando, posteriormente, desenvolver as dinâmicas em sala de aula. Em um segundo momento, as atividades foram desenvolvidas diretamente na escola com os alunos da EJA no período noturno. As atividades tiveram grande participação e interação entre os acadêmicos, alunos e professores, os quais, além de realizarem as atividades propostas, puderam relatar suas experiências de vida. Observou-se que, ao levar de forma lúdica e inovadora o processo de ensino da cultura afro-brasileira a um contexto socialmente desfavorecido, contribui-se para o entendimento das desigualdades étnico-raciais e o combate ao racismo, rompendo com os silenciamentos sociais e raciais históricos

Palavras-chave: EJA, Educação antirracista, Lei Federal 10.639/03.

INTRODUÇÃO

A implementação efetiva da Lei Federal 10.639/03 representa um marco na construção de uma educação voltada para a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira. Essa legislação altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tornando obrigatória a inserção desses temas no currículo da Educação Básica, tanto em escolas públicas quanto nas privadas. Além disso, a norma estabelece o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra, em homenagem à luta e resistência de Zumbi dos Palmares. Nesse contexto, o mês de novembro passou a ser conhecido como Novembro Negro, período em que diversas instituições promovem atividades voltadas à valorização da cultura afro-brasileira, ao combate ao racismo e à conscientização sobre a importância da equidade racial na sociedade.

Este trabalho tem como objetivo relatar uma experiência teórico-prática voltada à promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais e à construção de uma Educação Antirracista na Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvida em uma escola da rede municipal de Uruguaiana/RS. A EJA atende estudantes que não concluíram a Educação Básica na idade regular, sendo composta, em sua maioria, por trabalhadores e indivíduos que enfrentam desafios sociais e econômicos. Considerando que muitos desses alunos tiveram um ensino historicamente excludente e pouco representativo, trabalhar a cultura e a história afro-brasileira nessa modalidade é essencial para resgatar identidades e promover uma educação mais inclusiva.

Ao desenvolvermos a atividade do Novembro Negro, entendemos o espaço destinado para a valorização histórica da batalha contra o racismo, compreendendo-se como parte da sociedade que desvaloriza estes espaços de luta antirracista.

METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um relato de experiência dos integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do núcleo de Educação Física da Universidade Federal do Pampa, campus Uruguaiana, realizada no mês de novembro de 2024.

O relato de experiência é um recurso que consiste em uma maneira visual, esteticamente agradável e sistemática, de apresentar as relações entre

intervenção e efeito, sendo, portanto, um recurso metodológico para planejamento, monitoramento e avaliação de uma intervenção (COOKSY, 2001).

Inicialmente, foi realizado um curso de formação com os integrantes do programa, no qual foram abordados diversos temas da educação antirracista, tais como danças, confecção de bonecas Abayomi, máscaras africanas, brincadeiras africanas e outras.

Legenda: Curso de formação.



Fonte: Autores.

Após esta formação, foi realizada uma oficina prática na Escola Municipal de Ensino Fundamental Moacyr Ramos Martins, com os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na qual foram desenvolvidas as temáticas previamente abordadas.

Durante a formação e a oficina, também foi disponibilizada uma feira com materiais e obras didáticas sobre a temática, com o objetivo de incentivar os participantes a buscarem novas estratégias para o desenvolvimento de futuras intervenções.

Legenda: Oficina prática sobre educação antirracista na escola.



Fonte: Autores.

REFERENCIAL TEÓRICO

O racismo no Brasil é um fenômeno histórico que se manifesta de diversas formas em nossa sociedade. Embora tenhamos notado muitas evoluções na busca de sua erradicação, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que tenhamos um país com igualdade racial e justiça social.

Além dos avanços legais e dos inúmeros movimentos sociais que lutam por um país mais igualitário, um dos caminhos que se apresenta como mais promissor para que esta luta consiga avançar é a educação, pois, através dela, podemos formar novas gerações com uma visão mais humana.

Neste contexto, surge a educação antirracista, que consiste em uma prática pedagógica que visa combater o racismo e promover a igualdade racial por meio da valorização da história, cultura e identidade dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas (GOMES, 2012).

Para o desenvolvimento da temática no ambiente escolar, faz-se necessário um planejamento que envolva a criação de materiais didáticos e práticas

pedagógicas condizentes com os contextos educativos. Entre os conteúdos a serem trabalhados, podemos sugerir a história e cultura afro-brasileira e indígena, o racismo estrutural, políticas antirracistas, ações afirmativas e outros.

Além destes estudos com vários conteúdos, é necessária uma adaptação curricular no local onde serão desenvolvidas as atividades, pois cada realidade exige uma preparação apropriada.

Em um país caracterizado pela desigualdade social, a educação parece demonstrar, de forma mais clara, estas injustiças, pois as comunidades mais desfavorecidas não conseguem acessar nem manter-se por longos períodos nas escolas.

Nos anos 90, nosso país conseguiu universalizar o Ensino Fundamental, porém, até chegar-se nisso, formou-se um grande passivo de jovens que não tiveram acesso à educação. Conforme o Censo Escolar de 1992, 75% dos jovens de 15 a 17 anos não tinham concluído o Ensino Fundamental, e 81,3% dos jovens de 18 a 24 anos não tinham concluído o Ensino Médio. Ao fazermos uma análise mais distante, verificamos que, em 1970, 33,6% da população adulta era analfabeta, ou seja, $\frac{1}{3}$ de nosso país não sabia ler nem escrever.

Estes dados demonstram a importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma alternativa para a diminuição deste déficit educacional em nosso país. Conforme a lei nº 9.394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a EJA é uma modalidade de Ensino Fundamental e Médio destinada a quem não teve acesso à escola na idade certa. Esta modalidade de ensino é destinada a atender jovens e adultos analfabetos, com baixa escolaridade, que procura realizar um resgate do tempo e das oportunidades educacionais não assegurados na idade certa.

Além da falta de estudo, o público que procura a EJA compõe-se, geralmente, de pessoas em condição de maior exclusão social. Conforme a PNAD 2023, considerando a população de 15 a 39 anos, 75% dos analfabetos nesta faixa etária viviam com renda inferior a meio salário-mínimo até, no máximo, um salário-mínimo.

Outro ponto a ser destacado quando analisamos o tipo de sujeitos que necessitam acessar a EJA é a questão racial, pois, em um estudo na cidade de São Paulo, verificou-se que o analfabetismo atingia 3,2% da população branca e 6,5% da população negra, ou seja, havia o dobro de analfabetos negros (CATELLI JR. 2024).

Diante das realidades acima expostas, é pertinente questionarmo-nos qual tipo de educação deve ser desenvolvido com este público de jovens e adultos que são vítimas do racismo estrutural vigente em nosso país. Acreditamos que a escola é o lugar ideal para desenvolvermos uma educação que não reproduza práticas excludentes: a escola deve ser um espaço de reflexão e criação de novos modelos alinhados com maior justiça social, encontrando, nesta linha, um grande apoio na educação antirracista.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades pedagógicas desenvolvidas no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) revelaram-se eficazes na promoção de uma educação antirracista, ao integrar práticas que abordam a história e cultura afro-brasileira de maneira lúdica e inovadora.

Oficinas de dança afro, confecção de bonecas Abayomi, rodas de conversa, entre outras atividades, proporcionaram um ambiente de aprendizagem dinâmico e inclusivo, que possibilitou aos alunos não apenas o contato com essas manifestações culturais, mas também a reflexão crítica sobre questões étnico-raciais.

A interação entre acadêmicos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e os estudantes da EJA fortaleceu a construção de saberes coletivos, consolidando a ideia de que a escola deve ser um espaço de valorização da diversidade e de questionamento das estruturas discriminatórias presentes na sociedade.

Observou-se, também, que a abordagem de temas como racismo estrutural e desigualdade social contribuiu para o desenvolvimento de uma maior consciência racial nos alunos, facilitando a compreensão das disparidades históricas que marcam a experiência dos negros no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica relatada neste estudo demonstra que a implementação de práticas antirracistas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A integração da cultura afro-brasileira no currículo da EJA não apenas fortalece a

identidade dos alunos, como também promove a reflexão sobre as desigualdades raciais presentes na sociedade.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência desempenhou um papel crucial na formação de acadêmicos e na criação de metodologias didáticas que aproximaram os conhecimentos teóricos das vivências cotidianas dos estudantes. Além disso, as atividades propostas, ao serem desenvolvidas de forma interativa e participativa, contribuíram para a formação de um ambiente educativo mais inclusivo, estimulando a empatia e o respeito à diversidade.

Por fim, destaca-se que, para que a educação antirracista seja efetivamente incorporada ao processo educativo, é necessário um comprometimento contínuo de todos os envolvidos, visando sempre o fortalecimento da igualdade racial nas práticas pedagógicas.

AGRADECIMENTOS

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

REFERÊNCIAS

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O.. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. **E-Mosaicos**, V. 7, P. 3-25, 2019.

BAPTISTA, C. R. *et al.* Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>.

CATELLI JR., R. **Educação de Jovens e Adultos: das concepções à sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2024.

COOKSY LJ; GILL P; KELLY PA. **The program logic model as an integrative framework for a multimethod evaluation.** Eval Program Plann. 2001; 24:119-28.

GOMES, N. L. **Educação e Identidade Negra.** Belo Horizonte: Mazza Edições 2012.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.018

TABELA PERIÓDICA PARA SURDOS: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Micaela Silveira da Silva¹
Fabiola Sucupira Ferreira Sell²

RESUMO

Pautada no bilinguismo, educação de surdos no Brasil, atualmente, tem como intuito tornar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) a primeira língua dos estudantes surdos e o português escrito a segunda. Diante disso, é necessário elaborar aulas e materiais que considerem a realidade dos sujeitos surdos. Como a Libras é uma língua visuo-espacial, a cultura visual deve ser valorizada. Assim, o uso de imagens, figuras e pictogramas contribuem para tornar o ensino e a aprendizagem mais eficazes. Com isso, o objetivo da presente pesquisa foi analisar as diferentes propostas de tabelas periódicas acessíveis para os estudantes surdos. Como fonte, utilizaram-se dois eventos nacionais envolvendo as temáticas de química e ensino. Em ambos, foram analisadas as edições dos últimos dez anos. Como *strings*, foram utilizadas: Tabela periódica, Tabela periódica Libras, Tabela periódica surdos, Tabela periódica inclusiva. Além disso, realizou-se um novo levantamento no portal de periódicos CAPES, onde foram selecionados trabalhos de revistas científicas com classificações de B2 a A1 (Qualis 2013-2016). Também foram utilizados os últimos dez anos como critério. Ao ampliar a fonte do levantamento, houve o aumento do número de trabalhos envolvendo a temática. Como resultados, obtiveram-se 27 trabalhos envolvendo a temática de tabela periódica inclusiva, sendo 7 selecionados por abordar o

1 Graduada do Curso de Licenciatura em Química (UDESC/CCT) e técnica em Química (ETT/SOCIESC), silvadasilveiramicaela@gmail.com;

2 Professora orientadora: Doutora em Linguística e Bacharela em Letras-Libras (UFSC). Professora Associada da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC/CCT -PPGECMT - Departamento de Química), fabiola.sell@udesc.br

desenvolvimento de uma tabela periódica em Libras. Como resultados e conclusões, observou-se que, por ser um tema emergente, muitos estudos ainda não possuem uma fundamentação sólida na cultura visual, restringindo-se à Libras como único aspecto da cultura surda. Assim, há a necessidade de mais pesquisas na área, especialmente considerando que a tabela periódica é um dos instrumentos fundamentais no ensino de Química.

Palavras-chave: Tabela periódica, Libras, Educação Bilíngue, Inclusão.

INTRODUÇÃO

Reconhecida como língua da comunidade surda brasileira pela Lei nº 10.436/2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) desempenha um papel fundamental na educação e na inclusão da comunidade surda no Brasil. Contudo, mesmo após ser reconhecida como língua e possuir numerosos artigos que garantem o acesso do sujeito surdo à informação, ainda há diversas barreiras enfrentadas por eles em sociedade.

A educação de surdos no Brasil passou por diversas fases. Inicialmente, predominou a utilização da oralização, em que os surdos eram pressionados a aprender a falar de forma oralizada. Posteriormente, surgiu a comunicação total, que incentivava o uso simultâneo da oralização, da sinalização e do português escrito. Atualmente, a abordagem adotada é a educação bilíngue, na qual a Libras é reconhecida como primeira língua dos surdos e o português escrito como segunda. Embora a educação bilíngue venha como resultado da luta da comunidade surda por reconhecimento, ela ainda precisa ser aprimorada (Campello, 2008), visto que o processo de ensino e aprendizagem oferecido aos discentes surdos, atualmente, deixa de reconhecer suas especificidades linguísticas e culturais.

A Libras é uma língua visuo-espacial, com gramática própria e sistematização, não sendo apenas uma simplificação do português, ou mímica. A Libras possui três parâmetros principais para a constituição de sinais: a configuração de mão (CM), o ponto de articulação (PA) e o movimento (M), de forma que diferentes sinais são formados pela composição desses parâmetros. Acompanhando os sinais, estão os parâmetros secundários, como as expressões faciais e corporais, que servem para dar sentido à comunicação em Libras, sendo um dos principais aspectos visuais da língua (Gesser, 2009). Além disso, outro aspecto visual muito utilizado na cultura surda são os classificadores, que atuam como uma descrição imagética de conceitos, ideias, espaços, entre outros (Campello, 2008). Todos estes aspectos visuais e gramaticais compõem a Libras e a cultura surda, precisando ser reconhecidos quando se pensa em uma educação bilíngue.

Por falta de conhecimento e acesso aos princípios da cultura surda, no contexto educacional, a Libras acaba tornando-se limitada, não se explorando toda sua potencialidade visual. Isso torna o processo de ensino e aprendizagem mais destituído, já que a simples tradução das discussões e materiais utilizados em sala

de aula não contempla toda a complexidade da cultura surda (Lacerda; Santos; Caetano, 2014). Sendo assim, ainda mais importante que assegurar o acesso do surdo a uma educação bilíngue, é garantir a qualidade dessa educação. Isto é algo que se sobressai quando falamos do ensino de ciências, já que os conteúdos exigem uma certa abstração, que será dificilmente compreendida pelos discentes surdos se seus aspectos culturais não forem reconhecidos.

Um dos instrumentos fundamentais na disciplina de Química, a tabela periódica, é um material que ainda não é acessível para os discentes surdos. Mesmo diante da existência de sinais dos elementos, como supracitado, a simples tradução da tabela periódica não garante uma alfabetização científica bilíngue de qualidade. Além disso, é relatada a falta de alguns sinais-termos envolvendo a temática, o que contribui para a barreira conceitual a respeito do tema (Silva *et al.*, 2021). Diante disso, o presente trabalho teve como objetivo realizar um levantamento bibliográfico a respeito do desenvolvimento de uma tabela periódica bilíngue, a fim de reconhecer e analisar os diferentes aspectos inclusivos implementados por outros autores. O levantamento foi realizado em dois eventos nacionais de ensino de Ciências e no portal de periódicos CAPES, a fim de incluir as mais diversas adaptações realizadas na tabela periódica. A partir do levantamento bibliográfico, selecionaram-se sete trabalhos para serem discutidos no presente artigo, para os quais os aspectos foram categorizados em artifícios visuais, linguísticos e comunicacionais. No entanto, mesmo os trabalhos reconhecendo as diferenças culturais dos discentes surdos, ao tentar iniciar uma discussão contextualizada da tabela periódica, acabam realizando associações que podem confundir os alunos, prejudicando sua alfabetização científica. Contudo, foi possível notar a preocupação dos autores em desenvolver formas alternativas de abordar a temática, sendo necessárias mais pesquisas futuras que envolvam os diferentes aspectos da Libras e a veracidade científica.

A seguir, será apresentada a metodologia utilizada para a realização do levantamento bibliográfico da presente pesquisa, os resultados e discussão dos trabalhos selecionados para análise e, por fim, as considerações finais, que estimulam mais discussões para o desenvolvimento de uma tabela periódica bilíngue.

METODOLOGIA

Inicialmente, o levantamento bibliográfico foi realizado a partir de uma análise exploratória, com o intuito de reconhecer o atual cenário de desenvolvimento de uma tabela periódica inclusiva. Como fonte, foram utilizados dois eventos: o Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ) e o Evento Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), além do portal de periódicos CAPES. Foram selecionados os trabalhos publicados nos últimos dez anos, tanto nos eventos quanto nas revistas científicas, onde foram selecionados os periódicos com classificação entre B2 a A1, conforme o Qualis de 2013-2016. Como *strings* de busca, utilizaram-se: Tabela periódica, Tabela periódica Libras, Tabela periódica surdos e Tabela periódica inclusiva.

Em um segundo momento, foi realizada uma análise qualitativa dos trabalhos encontrados no levantamento, em que optou-se por sua leitura integral para uma melhor compreensão dos aspectos de adaptação utilizados pelos autores. A partir da leitura e análise dos trabalhos, selecionaram-se aqueles que cumpriam os critérios de inclusão e foram considerados relevantes para a presente pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, os trabalhos selecionados a partir do levantamento bibliográfico realizado serão quantificados e discutidos, abordando-se os principais aspectos identificados no desenvolvimento de uma tabela periódica em Libras.

4.1 ASPECTOS DE INCLUSÃO ENCONTRADOS

A partir do levantamento bibliográfico, foram encontrados 27 trabalhos, selecionando-se sete, que envolviam a adaptação de uma tabela periódica para o contexto dos estudantes surdos, para serem discutidos no presente artigo. No Quadro 1 abaixo, serão apresentados os sete trabalhos selecionados, assim como suas devidas origens e autores, para que seja possível observar um panorama do atual cenário dos eventos e revistas a respeito da temática deste artigo.

Quadro 1- Relação de trabalhos e origem

Título do trabalho	Origem	Referência
Análise das produções científicas acerca de recursos pedagógicos acessíveis da tabela periódica utilizados no processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos	Revista Educação Especial	Dantas <i>et al.</i> , 2020
Recursos didáticos inclusivos para ensino de química/ciências e as tramas nas produções acadêmicas: uma revisão de literatura	ACTIO: Docência em Ciências	Luca; Lacerda; Montes, 2022
Confecção de material didático para a alfabetização científica de alunos com deficiência auditiva	ENEQ XVIII	Vertuan; Andrade; Abreu, 2016
Recursos Acessíveis ao Ensino de Química: Diagrama Tátil de Linus Pauling e Tabela Periódica	ENEQ XVIII	Bastos <i>et al.</i> , 2016
Desenvolvimento de uma tabela periódica utilizando o sistema SignWriting	ENEQ XVIII	Tomaz <i>et al.</i> , 2016
Interface gráfica de Tabela Periódica Interativa no contexto de uma educação bilíngue (LIBRAS/Português)	HFD: Human Factors in Design	Vieira; Braviano; Gonçalves, 2017
Proposta de jogo eletrônico bilíngue (LIBRAS / Português) para ensino de Química	REVINCLUSO: Revista de inclusão	Silva <i>et al.</i> , 2021

Fonte: Autoras, 2025.

A partir do quadro apresentado, é possível notar que, embora o levantamento realizado tenha abrangido diversas revistas científicas e várias edições do ENPEC e ENEQ, a fonte que mais destaca-se é a edição XVIII do ENEQ. Tal fato pode ter relação com o próprio objetivo do evento, por ser específico para o ensino de Química, além do tema da edição citada, que era: Os desafios da formação e do trabalho do professor de Química no mundo contemporâneo. No entanto, por conta da educação de surdos ser uma pauta emergente, principalmente para o ensino de Química, os trabalhos em eventos e revistas ainda são minoria.

Além disso, é perceptível a falta de trabalhos no ENPEC. Mesmo sendo um evento bem reconhecido no ensino de Ciências, não foram encontrados trabalhos envolvendo a temática. Tal fato também aplica-se a diversas revistas científicas reconhecidas por seus trabalhos em ensino de Química. Sendo assim, é evidente a necessidade de mais pesquisas que explorem a presente temática, para que a tabela periódica torne-se cada vez mais acessível para os estudantes surdos.

Desse modo, o presente trabalho focou em apresentar e discutir os principais aspectos da adaptação da tabela periódica para a realidade dos discentes surdos mencionados nos trabalhos selecionados. Com o intuito de facilitar a leitura e a organização do trabalho, os aspectos de adaptação foram divididos em artifícios visuais e artifícios linguísticos e comunicacionais, já que são os fatores que mais destacam-se quando se aplicam os princípios da educação bilíngue.

4.1.1 ARTIFÍCIOS VISUAIS

A Libras é uma língua que não se restringe apenas a sinais, de modo que não basta a simples tradução dos conteúdos, necessitando utilizar-se toda sua potencialidade visual para se fazer compreendida (Lacerda; Santos; Caetano, 2014). Sendo assim, para garantir o acesso dos alunos a uma educação bilíngue que considere os aspectos culturais dos sujeitos surdos, na presente categoria, são abordadas as ferramentas visuais utilizadas pelos autores dos trabalhos selecionados.

Com o intuito de introduzir uma discussão contextualizada, um aspecto de adaptação que se destaca entre os trabalhos é a tentativa de estabelecer uma relação entre imagens, cotidiano e elementos químicos. Portanto, por se tratar de um contexto bilíngue, essa discussão é feita a partir da inserção de imagens de onde os elementos podem ser mais facilmente encontrados no cotidiano. No entanto, mesmo que tal discussão seja muito comum, até em contextos não bilíngues, ao associar imagens a elementos, substituindo o símbolo do elemento pela imagem, há prejuízo para a alfabetização científica do estudante, já que ele não terá contato com algo tão importante, que é a simbologia dos elementos. Além disso, em um contexto bilíngue, a inserção de tal imagem precisa ser feita de forma fundamentada e contextualizada.

Por conta da Libras ser uma língua visuo-espacial e do surdo ser um sujeito visual, podemos pensar que a inserção de imagens e figuras pode suprir uma barreira comunicacional, contudo, é preciso enunciar e significar as imagens (Lacerda; Santos; Caetano, 2014). Para os surdos, imagens não são só imagens, mas algo para ser enunciado, com um significado a ser esclarecido, de modo que uma imagem sem um enunciado perde seu significado. Portanto, para debater os elementos químicos de forma contextualizada, a utilização de outros artifícios

da Libras, como os classificadores para complementar as imagens, pode tornar mais acessível a discussão aos estudantes surdos.

Além disso, na procura por tornar a tabela periódica um instrumento mais acessível, alguns dos autores, como Dantas *et al.*, 2020, mencionam a associação de cores ao cotidiano. No trabalho citado, por exemplo, a coloração dos gases nobres foi estipulada como azul, por ter sido associada ao botijão de gás. No entanto, tal associação pode levar ao equívoco de pensar que os gases do botijão são os mesmos que os gases nobres. Além disso, nem todos os botijões de gás são fabricados na coloração azul, sendo algo definido para determinada região ou comunidade, o que torna tal associação arbitrária. Sendo assim, algo que deveria tornar a discussão da tabela periódica mais próxima da realidade dos estudantes para gerar interesse pode acabar gerando uma barreira conceitual.

Diante disso, mesmo que uma abordagem pautada na educação bilíngue seja de suma importância, não se pode desconsiderar a veracidade conceitual da discussão, para suprir uma abordagem visual. Além disso, é necessário que os educadores reconheçam os aspectos da cultura surda e da Libras, para que possam contribuir para uma educação bilíngue de qualidade. Sendo assim, torna-se de suma importância a exploração de uma educação científica bilíngue que considere as teorias linguísticas e culturais³ por trás da pedagogia surda.⁴

4.1.2 ARTIFÍCIOS LINGÜÍSTICOS E COMUNICACIONAIS

Sendo a Libras a primeira língua dos estudantes surdos, com sua própria gramática e cultura, a falta de acesso a materiais, informações e aulas em sua língua natural torna-se a principal barreira enfrentada pelos sujeitos surdos. Sendo assim, na presente categoria, serão discutidas as diferentes adaptações linguísticas e comunicacionais utilizadas pelos trabalhos selecionados.

Por conta da maioria dos surdos não estar presente em diversas áreas da ciência, são poucos os sinais-termos existentes a respeito de temas específicos. Mesmo diante de tal fato, não foram encontrados trabalhos a respeito da criação

3 Como o letramento visual de Lebedeff, que diz respeito à leitura e compreensão de imagens a partir de práticas intencionais, sejam elas com fins educacionais ou não. (Lebedeff, 2010).

4 Segundo Campello (2008, p. 128) “[...] pedagogia surda é assim denominada considerando-se que a mesma pode ser compreendida como aquela que se ergue sobre os pilares da visualidade, ou seja, que tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender.”

de sinais, algo que ainda precisa ser mais explorado. No entanto, como alternativa, foram muitos os trabalhos que desenvolveram compilados de sinais em glossários para serem utilizados em sala de aula. Além disso, na maioria dos casos, para suprir a falta de sinais-termos, a criação de sinais é negociada em sala de aula pelo intérprete, o estudante surdo e o professor (Dantas *et al.*, 2020). Sendo assim, por conta da falta de um órgão responsável pela criação e divulgação de sinais científicos, esses acabam tornando-se restritos a certas regiões e comunidades de surdos.

Um outro aspecto de adaptação que se destaca entre os trabalhos é a utilização de formas de comunicação alternativas, como os chamados verbetes. Os verbetes atuaram como uma correspondente da Libras no português: ao se debaterem novos conceitos, os autores simplificaram o português escrito para uma linguagem mais clara, tornando acessível tal conhecimento aos estudantes surdos (Bastos *et al.*, 2016). Este aspecto garante o acesso dos surdos a conhecimentos que precisam ser debatidos de forma mais expositiva, demonstrando que barreiras podem ser superadas quando as especificidades de cada um são reconhecidas.

Além disso, uma forma de comunicação alternativa também deve ser destacada: o sistema *SignWriting*⁵, a forma escrita da Libras. Mesmo que o *SignWriting* seja uma alternativa um tanto quanto interessante por conta de seu fácil acesso e usabilidade, apenas dois trabalhos mencionaram o seu uso. Um deles foi desenvolvido por Tomaz *et al.*, 2016, que teve como objetivo elaborar uma tabela periódica toda em *SignWriting*. Já o segundo trabalho, de Vieira, Braviano e Gonçalves, 2017, mencionou a utilização do sistema para inserir os sinais dos elementos na tabela periódica, de modo a complementar os sinais em Libras. No entanto, em ambos os trabalhos, poucas informações são mencionadas sobre sua confecção e recepção da tabela pelos discentes surdos. Sendo assim, é possível notar que, mesmo este recurso podendo ser explorado, ainda são poucos os que o utilizam. Isso pode ter relação com a sua falta de divulgação e conhecimento, assim como a quantidade de surdos que conseguem utilizar e interpretar tal recurso.

Portanto, mesmo diante da falta de sinais-termos, de conhecimento da Libras e da cultura dos surdos, é perceptível a preocupação dos autores em encontrar formas de debater a temática da tabela periódica com os discentes surdos.

⁵ Sistema de representação escrita de sinais, desenvolvido a partir de um sistema de registro de danças, criado na Dinamarca, por Valerie Sutton.

No entanto, é evidente a necessidade de mais pesquisas a respeito da criação e divulgação de sinais-termos, além de adaptações da tabela periódica que se baseiem nos diferentes artifícios da Libras, como sistema o *SignWriting*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo a temática da tabela periódica como uma das principais na disciplina de Química, destaca-se a importância de garantir seu acesso por todos os estudantes. Sendo assim, o presente trabalho teve como objetivo analisar os diferentes aspectos de adaptação utilizados pelos trabalhos selecionados, a partir do levantamento bibliográfico realizado. Foi possível identificar os artifícios visuais, linguísticos e comunicacionais para a adaptação da tabela periódica aos contextos dos sujeitos surdos. No entanto, mesmo com o reconhecimento da Libras como uma língua única e dos diferentes aspectos da cultura surda, ainda pôde-se encontrar uma barreira teórica a respeito desses aspectos, em que a necessidade de tornar a temática acessível aos discentes surdos acabava por gerar possíveis barreiras conceituais. Contudo, tal acontecimento não é resultado de uma falta de abrangência da Libras, mas, sim, de um desconhecimento de suas bases, do mesmo modo como a desconsideração de debater-se uma alfabetização científica que considere as diferentes especificidades dos alunos para o desenvolvimento de materiais e estratégias didáticas mais inclusivas. Sendo assim, destaca-se a importância de mais pesquisas envolvendo a temática de uma educação científica bilíngue, para que mais instrumentos científicos, como a tabela periódica, tornem-se acessíveis aos estudantes surdos.

AGRADECIMENTOS

As autoras agradecem ao Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais - PEINE, ao Laboratório de Psicologia da Educação e Inclusão - LAPSI e à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina - FAPESC.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Amélia Rota et al. **Recursos Acessíveis ao Ensino de Química: Diagrama Tátil de Linus Pauling e Tabela Periódica**. In: Encontro Nacional de Ensino de Química XVIII, 2016, Florianópolis (SC). Atas eletrônicas. Disponível em: <http://www.eneq2016.ufsc.br/>. Acesso em: 16 abr 2024.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **ASPECTOS DA VISUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS**. 2008. 245 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

DANTAS, Lucas Maia et al. Análise das produções científicas acerca de recursos pedagógicos acessíveis da tabela periódica utilizados no processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. e56/ 1-28, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 19 mar 2024.

GESSER, Audrei. **LIBRAS?: Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. 1º edição. São Paulo: Parábola Editorial, 1 janeiro 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira; CAETANO, Juliana Fonseca. Estratégias Metodológicas para o Ensino de Alunos Surdos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. 1. ed. São Carlos: EdUSFSCar, 2014. p. 185-200.

LEBEDEFF, T. B. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, n. 36, 11. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1606>. Acesso em: 07 mar 2025.

LUCA, Anelise Grünfeld de; LACERDA, Lúcia Loreto; MONTES, Rebeca. Recursos didáticos inclusivos para ensino de química/ciências e as tramas nas produções acadêmicas: uma revisão de literatura. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba,

v. 7, n.3, p. 1-23, dez 2022. Disponível em: <http://periodicos.utfpr.edu.br/actio>. Acesso em: 19 mar 2024.

SILVA, Carolina Santana et al. Proposta de jogo eletrônico bilíngue (LIBRAS / Português) para ensino de Química. **Revincluso - Revista Inclusão & Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 68-89, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/revincluso/article/view/611>. Acesso em: 19 mar. 2024.

TOMAZ, Michele do N. et al. **Desenvolvimento de uma tabela periódica utilizando o sistema SignWriting**. In: Encontro Nacional de Ensino de Química XVIII, 2016, Florianópolis (SC). Atas eletrônicas. Disponível em: <http://www.eneq2016.ufsc.br/>. Acesso em: 16 abr 2024.

VERTUAN, Greice de Souza; ANDRADE, Joana de Jesus de; ABREU, Daniela Gonçalves de. **Confecção de material didático para a alfabetização científica de alunos com deficiência auditiva**. In: Encontro Nacional de Ensino de Química, XVIII, 2016, Florianópolis (SC). Atas eletrônicas. Disponível em: <http://www.eneq2016.ufsc.br/>. Acesso em: 16 abr 2024.

VIEIRA, Francine Medeiros; BRAVIANO, Gilson; GONÇALVES, Berenice Santos. Interface gráfica de Tabela Periódica Interativa no contexto de uma educação bilíngue (LIBRAS/Português). **HFD: Human Factors in Design**, v. 6, n. 12, p. 90-104, dez 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/hfd/article/view/2316796306122017090>. Acesso em: 19 mar 2024.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.019

EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA INTENCIONAL PARA SUJEITOS SURDOS E OS MATERIAIS EM LIBRAS

Fabrício Cordeiro¹
Fabiola Sucupira Ferreira Sell²

RESUMO

Quando o professor depara-se com a responsabilidade de trabalhar a educação sexual em sala de aula, há a possibilidade de delegar para outro profissional ou, até mesmo, omitir-se. Caso o profissional esteja disposto a trazer esse assunto à tona, geralmente, apenas aborda o assunto de forma biológica, podendo assustar seus alunos. A Educação Sexual Emancipatória Intencional (ESEI) pode ajudar a superar essa barreira. Pensando na educação sexual do sujeito surdo, o desafio ainda é maior, por ter uma língua diferente, a Libras. Logo, o objetivo deste estudo é investigar quais materiais e produtos educacionais adaptados para sujeitos surdos existem para a ESEI. Para isso, foi realizada uma pesquisa do tipo bibliográfica tendo como procedimento básico uma revisão de escopo, sendo selecionados seus resultados a partir da metodologia qualiquantitativa. Foram encontrados 109 artigos. Aplicados os critérios de inclusão, que foram: trabalhos com sujeitos surdos que envolvessem a educação sexual, publicados no idioma português entre 1950 e 2024, remanesceram quatro artigos. No próximo passo da filtragem, o título e resumo foram considerados, sendo, assim, separados dois artigos para análise integral. Como resultados dessa análise, constatou-se, primeiramente, que existem barreiras linguísticas e

1 Graduado do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC/CCT - SC, fabriocordeirobfh@gmail.com;

2 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora Associada da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC/CCT - SC, fabiola.sell@udesc.br;

falta capacitação profissional para trabalhar com a comunidade surda. Além disso, percebeu-se a falta de produtos e materiais adaptados em Libras na perspectiva da ESEI, a fim de promover uma educação sexual inclusiva.

Palavras-chave: Educação Sexual Emancipatória Intencional, Sexualidade, Surdez, Comunidade Surda, Libras.

INTRODUÇÃO

Este artigo dá continuidade à pesquisa realizada que culminou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Educação Sexual Emancipatória para Indivíduos Surdos: Uma Revisão de Escopo”. À época, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica qualiquantitativa com o objetivo de realizar uma revisão de escopo, tendo como foco investigar as demandas educacionais da Educação Sexual Emancipatória para Surdos. Assim, os mecanismos de pesquisa utilizados foram SciELO, Google Acadêmico e os Periódicos Capes, Udesc, UFSC, Unesp, utilizando combinações nos idiomas português, inglês e espanhol das seguintes *strings* de pesquisa: “Educação sexual”, “Surdos”, “Escola” e “Ensino Fundamental”. Com isso, obtivemos 144 resultados. Os critérios de inclusão foram: trabalhos com surdos que envolvessem educação sexual, que estivessem disponíveis por completo e gratuitamente na plataforma, publicados nos idiomas português, inglês e espanhol, entre 1950 e 2023. Aplicando-os, restaram 97 artigos. Após uma segunda filtragem, sendo verificados o título, o resumo e as considerações finais, restaram 14 artigos para serem lidos e analisados na íntegra. Nota-se que o número reduzido de resultados evidencia a escassez de trabalhos voltados para a área de Educação Sexual Emancipatória (ESE), destacando também a necessidade de novos estudos que considerem aspectos linguísticos e culturais da comunidade surda, reforçando a importância de desenvolver materiais e propostas didáticas que promovam uma ESE inclusiva para os sujeitos surdos. Com isso em mente, o objetivo agora é aprofundar essa investigação, focando na análise da existência de materiais e produtos educacionais voltados para sujeitos surdos, à luz da Educação Sexual Emancipatória Intencional (ESEI). Além disso, busca-se compreender de que maneira esses materiais e produtos contribuem para a educação sexual de surdos, dentro dessa perspectiva emancipatória e intencional.

METODOLOGIA

No presente artigo, buscam-se pesquisas para entender quais materiais e produtos educacionais adaptados para sujeitos surdos existem para a ESEI. Nessa perspectiva, partiu-se para uma revisão bibliográfica que, segundo Fonseca (2002, p.32) *apud* Gerhardt e Silveira (2009, p. 37), “é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e

eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de web sites”. Utiliza-se também o método qualiquantitativo que, segundo Rangel, Rodrigues e Mocarzel (2018, p. 6) define-se como análises de dados de investigações, pretendendo-se mensurá-los e dimensioná-los. Tal método e revisão foram utilizados tendo em vista desenvolver uma revisão de escopo, a qual, conforme Mattar e Ramos (2021, p.47), define-se como resumir a literatura existente sobre um tópico de interesse específico, fornecendo aos leitores uma base para compreender o estado atual da área em questão. Assim, pretende-se investigar a existência de materiais e produtos educacionais pensados para sujeitos surdos na perspectiva da Educação Sexual Emancipatória Intencional. Além disso, busca-se entender de que forma esses materiais e produtos educacionais contribuem para a educação sexual de surdos em uma perspectiva emancipatória intencional.

A busca aconteceu em três bases de dados diferentes: Google Acadêmico, SciELO e Periódico CAPES, usando as seguintes *strings* de pesquisa: produto educacional; violência sexual; surdez; deficiência auditiva. Dessa forma, obtiveram-se 79 resultados no Google Acadêmico e nenhum nas bases SciELO e Periódicos CAPES. Por fim, a pesquisa foi realizada em outros três periódicos: Udesc, UFSC e Unesp. Nestes, encontramos um total de 30 artigos que abordam a temática. Os critérios de inclusão foram: trabalhos com sujeitos surdos que envolvessem a formação Educação Sexual, publicados no idioma português entre 1950 e 2023. Já os critérios de exclusão foram: publicações duplicadas, artigos de revisão, artigos sem a disponibilização do resumo e do texto completo de forma online e gratuita. Dessa forma, após a aplicação desses critérios, obtivemos os seguintes resultados: Google Acadêmico - 3 artigos; Periódicos Udesc - 1 artigo. Os outros periódicos e mecanismos de pesquisa não retornaram artigos. Por fim, para os 4 artigos, foram lidos seus títulos, resumos e considerações finais, realizando, assim, uma segunda filtragem, restando um artigo encontrado no Periódico Udesc, intitulado “A série de videoaulas ‘Edusexcomunica’ à luz da DDSDH: análise de conteúdo dos materiais pedagógicos com interfaces midiáticas produzidos de 2013 a 2018”, de autoria de Mellany Viaro Gobbi de Mattos. Além disso, foram reavaliados os resultados que tinham sido obtidos na pesquisa anterior, agora tendo como objetivo identificar quais materiais e produtos educacionais adaptados para sujeitos surdos estão alinhados para a Educação Sexual Emancipatória Intencional. Dessa forma, aplicados os critérios de inclusão e exclusão supracitados, obteve-se, como resultado, um artigo encontrado no Periódico Unesp,

intitulado “Sexualidade espaço escolar: direito linguístico do discente surdo”, de autoria de Luciano Ortiz.

REFERENCIAL TEÓRICO

Primeiramente, é importante compreender o que envolve a educação sexual. Segundo Girondi, Nothafft e Mallmann (2006, p. 163), “a educação sexual, como constitutiva do processo educativo das pessoas, pode resultar no modo como as mesmas reagem às questões sexuais e na maneira como vivem a sexualidade”. Por isso, é fundamental abordar temas relacionados à sexualidade ao longo de toda a vida, especialmente na infância e na adolescência. A escola e o professor, nesse contexto, apresentam-se como um espaço social significativo, em que o adolescente pode compartilhar suas experiências, curiosidades, dúvidas e inquietações sobre a sexualidade. Apesar de ter essa importância na formação como cidadão e na educação sexual, muitas das vezes, o professor e a escola podem fugir dessa responsabilidade, não trabalhando ou silenciando o debate acerca da temática. Além disso, se o profissional quiser trabalhar a educação sexual em sala de aula, há a possibilidade de ser por um viés biológico, desconsiderando toda a parte social, mostrando apenas assuntos como gravidez precoce, ISTs (principalmente AIDS) e métodos contraceptivos, o que pode assustar os alunos. Barbosa e Rodrigues (2012, p.2) destacam que a sexualidade é mais do que isso. Segundos os autores, “a sexualidade não é somente o ato sexual, é toda forma de sentir, atuar e se relacionar com uma pessoa. Por isso que ela é tão importante para as pessoas e constantemente manipulada pela religião, economia e política, para conseguirem o que desejam.”.

É necessário destacar que a sexualidade é parte intrínseca do ser humano. Somos, de fato, considerados seres sexuais, e qualquer interação social pode ser vista como uma forma de expressar nossa sexualidade para o outro. Como afirma Caust (2019, p. 13), todo ser humano vive e cresce desenvolvendo sua sexualidade a partir das mudanças corporais e mentais ao longo do seu desenvolvimento, como o crescimento, amadurecimento, práticas sexuais, orientação sexual, entre outras. Essas perspectivas ressaltam a importância de entender a sexualidade como um aspecto multifacetado, influenciado pelo corpo, cultura, história e o contexto social, fatores que devem ser integrados ao processo de educação sexual.

Uma abordagem que engloba todos esses parâmetros está fundamentada na concepção de Paulo Freire, apresentada em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, que discute a Educação Emancipatória Intencional. De acordo com Freire, a Educação Emancipatória torna-se completa quando o indivíduo passa por um processo de humanização, adquirindo conhecimentos e compartilhando-os com outros. Além disso, não podemos apenas emancipar a ideia da educação sexual sem intencioná-la a um grupo ou a um indivíduo com base nas suas vivências e cultura. Como Melo *et al.* (2011, p. 49) *apud* Pacheco (2016, p.18) comentam, uma abordagem de educação sexual é fundamentada e completa numa perspectiva emancipatória intencional, mostrando-se como um viés temático político-pedagógico fundamental.

Ao aplicar esse conceito à educação sexual, sob uma perspectiva emancipatória intencional, busca-se a plena humanização do sujeito, compreendendo-o em sua totalidade e promovendo a transferência desse conhecimento para a sociedade. Furlani (2005, p. 180) acrescenta: “no entanto, a educação pode, também, libertar e, para isso, ela deve ser crítica, flexível, participativa e dialógica. Esta é a ‘educação libertadora’. [...] Esta ‘pedagogia do oprimido’ é que pode desvelar a realidade opressora em sua totalidade, tornando o sujeito consciente da situação da exploração em que vive, e, pela luta, transformar sua realidade”.

Pensando nisso, quando entendemos a comunidade surda como uma minoria linguística com uma cultura própria, começamos a desenvolver raciocínios específicos para a ESE.

COMUNIDADE SURDA, ESEI E A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS

Para discutir a Educação Sexual Emancipatória Intencional (ESEI) voltada para sujeitos surdos, é fundamental compreender o conceito de comunidade surda. Segundo Pereira (2011, p.66) a língua e as relações humanas são produtores de cultura e as comunidades surdas preenchem os requisitos desta definição, estimam seus espaços em comunidades, partilham a experiência de serem surdos e de terem uma história cultural em comum. A comunidade surda é definida, principalmente, pela diferença linguística e pela construção cultural e histórica que emerge dessa singularidade. Strobel (2016) aponta que essa comunidade é formada por pessoas que compartilham identidade cultural, linguística e vivências

comuns relacionadas à surdez. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é o principal meio de comunicação dessa comunidade, abrangendo não apenas os surdos, mas também surdos oralizados (que utilizam leitura labial e/ou fala), familiares, intérpretes, educadores especializados e outros profissionais ligados à surdez. A Libras é essencial para garantir uma comunicação eficaz e direta entre as pessoas surdas e a sociedade em geral. Entretanto, a insuficiência de seu ensino nas escolas e universidades contribui para a formação de profissionais despreparados para atender às demandas do público Surdo. Um exemplo disso seria o que França, Pontes, Costa e França (2016, p.113) destacam, que os sujeitos surdos severos enfrentam dificuldades em uma consulta médica devido à infraestrutura inadequada para o atendimento e à falta de comunicação em Libras com os profissionais.

Além disso, Novaes (2014, p.164) *apud* Aguiar e Araújo (2020, p.225) destaca o despreparo dos professores perante a Libras e a falta do conhecimento sobre a cultura surda. Mesmo melhorando a comunicação entre ambas as partes com o intérprete, o sujeito surdo não aprende o currículo exigido. Esses desafios reforçam a necessidade de desenvolver materiais educativos voltados para a Educação Sexual de forma Emancipatória e Intencional, adaptados para os surdos e acessíveis em Libras. Isso é essencial para que os sujeitos surdos possam compreender seu próprio ser e comunicar-se de maneira eficaz na sociedade. Karnopp (2010, p.160) observa que, por não fazer parte de uma cultura universal, os estudantes surdos não são incluídos quando olhamos para dentro da escola, principalmente no contexto de produção de materiais adaptados para sua língua, ou seja, Libras.

A criação de materiais adaptados ainda enfrenta desafios, principalmente em função do tabu que cerca o tema da educação sexual e o despreparo dos professores perante a Libras e a Comunidade Surda. A ausência de iniciativas como cartilhas e jogos educativos prejudica a disseminação de conteúdos emancipatórios intencionais. Sá (2011, p. 34) *apud* Cruz, Cruz e Campelo (2018, p. 89) complementa esse pensamento comentando que, facilmente, chegamos à conclusão de que a educação brasileira para surdos, historicamente, tem o vergonhoso retrato do fracasso e da exclusão. As propostas para a educação de surdos no Brasil, sempre baseadas na visão da “deficiência” (num viés apenas biológico), não conseguiram levá-los ao sucesso educacional, mesmo depois de mais de cento e cinquenta anos de tentativas. Assim, essa abordagem ressalta a relevância de

ações que promovam uma Educação Sexual Inclusiva e Emancipatória Intencional para a comunidade surda, valorizando sua cultura e língua como pilares fundamentais no processo educativo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente artigo busca por pesquisas para entender quais materiais e produtos educacionais adaptados para sujeitos surdos existem para a ESEI. Com essa questão em mente, foi realizada a seleção de três artigos, os quais discutimos nessa seção.

A pesquisa de Mattos (2017, p. 48) investiga materiais pedagógicos produzidos pelo grupo de extensão EDUSEX entre 2009 e 2018, com foco na Educação Sexual Emancipatória Intencional e na acessibilidade para pessoas purdas. Baseando-se na Declaração dos Direitos Sexuais como Direitos Humanos (DDSDH), a autora utiliza as TICs para combater estereótipos e disseminar informações de forma crítica e inclusiva. Mattos (2017, p. 58) identifica quatro abordagens à Educação Sexual: a médico-biologista (centrada na reprodução); a normativo-institucional (regida por moral repressiva); a terapêutico-descompressiva (mercantilizada e baseada em autoajuda); e a emancipatória (que considera a sexualidade em sua complexidade cultural, social e ética). A última é destacada como ideal, propondo uma abordagem pedagógica que combina saber científico e experiências individuais, afastando-se de visões reducionistas. É uma visão parecida com a de Furlani (2011, p. 16), mas, nesta, além da vertente emancipatória baseada em Paulo Freire, ela vincula a abordagem QUEER, que faz com que outros grupos minoritários e excluídos tenham participações ativas no processo pedagógico da Educação sexual.

A análise das videoaulas do projeto EDUSEX, alinhada aos princípios da DDSDH, realizada por Mattos (2017), destaca temas essenciais. A série conta com quatro aulas: a primeira enfatiza que a responsabilidade pela educação sexual não deve ser limitada aos professores de ciências, mas compartilhada entre todos os educadores; a segunda aborda a saúde física e mental de cuidadores e pacientes com transtornos mentais, ressaltando o papel do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) na promoção do autocuidado e na abordagem da sexualidade; a terceira aula discute as masculinidades, enfatizando como a educação pode ajudar a desconstruir padrões de gênero opressivos; e a quarta

explora o *blended learning* na formação docente, destacando a importância de uma formação continuada e prática para evitar a desmotivação dos professores.

Mattos (2017, p. 86) conclui que a educação sexual, fundamentada nos princípios da DDSH, desempenha um papel essencial na promoção do bem-estar humano e na construção de uma sociedade mais crítica e inclusiva. A série de videoaulas do projeto EDUSEX ilustra como práticas pedagógicas acessíveis e reflexivas podem contribuir para a emancipação dos sujeitos e para o respeito à diversidade.

No contexto da educação sexual para sujeitos surdos, Mattos (2017, p. 94) observa que as aulas foram adaptadas para Libras, ampliando o acesso da comunidade surda. Entretanto, é fundamental questionar se essa adaptação, isoladamente, é capaz de assegurar um processo de aprendizagem genuinamente emancipatório. Strobel (2016) complementa essa reflexão ao descrever a comunidade surda como um grupo que compartilha identidade cultural, linguística e experiências comuns relacionadas à surdez, caracterizando-se pela Libras como principal meio de comunicação. Essa comunidade inclui indivíduos surdos, surdos oralizados, familiares, intérpretes de Libras, educadores especializados e outros profissionais que atuam em questões relacionadas à surdez. Dessa forma, para que a educação sexual da pessoa surda seja emancipatória e intencional, é crucial considerá-la dentro do contexto de sua cultura e comunidade. Apenas com essa compreensão mais ampla será possível desenvolver um processo de aprendizagem efetivo e inclusivo que atenda às especificidades dessa população.

Ortiz (2023) realizou uma pesquisa sobre educação sexual para sujeitos surdos no Paraná, envolvendo 19 professores entre surdos, ouvintes bilíngues e intérpretes de Libras. Os dados foram coletados por meio de questionários online. O estudo revelou que a relutância dos surdos em discutir a sexualidade, especialmente no ambiente familiar, está amplamente relacionada às barreiras linguísticas. Essa dificuldade pode ser ampliada, conforme apontam Silva *et al.* (2015) *apud* Souza, Souza e Santos (2019, p. 287), ao destacarem que a falta de capacitação dos professores para ministrar aulas a estudantes surdos muitas vezes resulta na frustração desses alunos, que não conseguem compreender adequadamente o conteúdo apresentado.

Ortiz (2023, p. 49) enfatiza a importância de recursos educacionais adaptados para a comunidade surda, destacando materiais como o livro *Sinalizando a Prevenção das DST/Aids*, produzido pelo INES, e o manual de Meneghetti e

Quintero (1998), que aborda temas como anatomia e ciclo menstrual em Libras. O autor também menciona o canal do youtuber Léo Viturino e um aplicativo da UENP, que disponibiliza termos e sinais relacionados à Educação Sexual. Outro destaque do estudo de Ortiz (2023, p. 52) é o projeto de extensão “Educação Surda: Educação Sexual, Gênero e Diversidade”, da UNICENTRO, que tem como objetivo promover reflexões sobre esses temas e desenvolver um glossário bilíngue com termos de sexualidade, gênero e diversidade, acompanhados de conceitos em Libras por meio de vídeos em plataformas online. Por fim, Ortiz propõe um glossário educacional que reúne expressões e definições voltadas à educação sexual para surdos, reforçando a necessidade de materiais acessíveis e inclusivos.

Apesar das legislações e iniciativas, como a Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão dos surdos, e o Decreto nº 5.626/2005, que torna a Libras disciplina obrigatória nos cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia com o objetivo de garantir o acesso à educação para surdos e capacitar os professores, ainda persistem desafios significativos. Entre eles, estão os obstáculos linguísticos, a falta de preparo de muitos profissionais, a carga horária insuficiente nos cursos de Libras e a escassez de materiais informativos adaptados. Paiva, Faria e Chaveiro (2018, p. 73) apontam que “parece-nos evidente a impossibilidade de que alguém consiga dominar uma língua em tão curto espaço de tempo, ainda mais no caso de uma língua pertencente a uma modalidade diferente daquela usada pelo aprendiz”, o que evidencia a dificuldade, inclusive nas instituições acadêmicas, em reconhecer a Libras como uma língua legítima e, conseqüentemente, a falta de materiais adequados em áreas como a educação sexual para surdos. Silva *et al.* (2015) *apud* Souza, Souza e Santos (2019, p. 287) ressaltam que “os professores, por não estarem capacitados a ministrar aulas para os alunos surdos, acabam frustrando os mesmos por não compreenderem o conteúdo que está sendo explicado”. Embora o aluno surdo seja auxiliado pelo intérprete de Libras, o professor tem o dever de interagir com esse aluno e facilitar a comunicação com os colegas de classe, pois sua função é formar cidadãos e ser um agente de mudança no contexto social. Diante das questões discutidas, como a falta de preparo dos profissionais, falta de materiais adaptados para surdos e a carga horária insuficiente nos cursos de Libras, é evidente a necessidade de pesquisas focadas na educação de surdos, que considerem suas especificidades linguísticas e culturais, especialmente no

campo da Educação Sexual Emancipatória Intencional, uma vez que as pesquisas existentes ainda são limitadas e o material desenvolvido é insuficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas de Mattos (2017) e Ortiz (2023) representam avanços significativos na área da Educação Sexual para Surdos, abordando tanto a adaptação dos materiais pedagógicos quanto a análise de recursos e práticas educacionais que buscam promover uma educação mais inclusiva e emancipatória. Mattos (2017) destaca a importância de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade cultural e linguística dos Sujeitos Surdos, além de integrar a abordagem emancipatória à educação sexual, alinhada aos princípios da Declaração dos Direitos Sexuais como Direitos Humanos (DDSDH). A adaptação das videoaulas do projeto EDUSEX para Libras é um exemplo de como as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) podem ser utilizadas para ampliar o acesso e desafiar estereótipos, mas questiona-se se isso é suficiente para garantir um processo de aprendizagem verdadeiramente emancipatório, o que demanda uma análise mais profunda sobre as especificidades culturais e comunitárias dos sujeitos surdos.

Ortiz (2023), por sua vez, investiga a Educação Sexual para Surdos no Paraná, destacando a importância de recursos educacionais adaptados, como livros e glossários bilíngues, que são fundamentais para fornecer informações sobre sexualidade de forma acessível. No entanto, ele também aponta que as barreiras linguísticas e a falta de capacitação dos profissionais são obstáculos persistentes, o que reforça a necessidade de mais materiais pedagógicos desenvolvidos especificamente para a Educação Sexual dos Surdos. Apesar dos avanços, as pesquisas nessa área ainda são escassas, o que representa um grande desafio para a criação de um ambiente educacional inclusivo e emancipatório para a comunidade surda. As legislações que reconhecem a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia são um passo importante, mas a efetiva capacitação dos profissionais e o desenvolvimento de materiais adequados ainda são insuficientes. Nota-se que a pesquisa de Mattos (2017) está alinhada com a Declaração dos Direitos Sexuais como Direitos Humanos (DDSDH), entretanto, quando analisamos a inclusão do surdo, não basta colocar as videoaulas disponíveis em Libras, mas, sim, incluí-lo no processo de produção,

realizar videoaulas com a educação sexual do surdo sendo pauta principal, trazer pesquisadores surdos para debater o assunto numa perspectiva da ESEI. Em suma, é preciso pensar na perspectiva do que “nada sobre nós, sem nós”, frase expressa por William Rowland, ativista negro sul-africano, em plena luta contra o Apartheid, adotada pela Disabled People South Africa (Pessoas Deficientes Sul-Africanas), em 1986 (Sasaki (2007) *apud* Pagni (2024, p. 6)). A falta de materiais de educação sexual adaptados para a realidade dos surdos é uma lacuna significativa, que deve ser abordada com urgência, a fim de promover um ensino que realmente atenda às necessidades dessa população. Portanto, é essencial que mais pesquisas e iniciativas sejam desenvolvidas para expandir o campo da educação sexual para surdos, considerando suas especificidades linguísticas, culturais e sociais. Podemos citar alguns trabalhos que trazem a ESEI para surdos, como o Produto Educacional de Silva (2021), que desenvolveu um glossário com inúmeros sinais em Libras e em Escritas de Sinais (SignWriting) sobre a comunidade LGBTQIA+ e a temática da educação sexual, tendo como intuito o desenvolvimento de novos sinais sobre a temática. Citamos, também, o influenciador digital como Léo Viturino, que é surdo e possui um canal no YouTube e uma página no Instagram que traz vídeos e *Reels* sobre a comunidade LGBTQIA+, além de discussões sobre sexualidade e representatividade em Libras. O trabalho de Mattos (2017) e Ortiz (2023) serve como ponto de partida, mas a área ainda carece de um maior volume de estudos e materiais pedagógicos que possam garantir uma Educação Sexual Emancipatória Intencional e verdadeiramente inclusiva para a comunidade surda.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem ao Grupo de Pesquisa em Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais - PEINE, ao Laboratório de Psicologia da Educação e Inclusão - LAPSI e à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina - FAPESC.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Vanessa Coelho; RODRIGUES, Hosana Suelen Justino. O ambiente escolar: Uma visão da construção social da sexualidade. **Fórum Internacional de Pedagogia**, Campina Grande, v. 4, n. 1, p. 1-8, jun. 2012.

BRASIL. **Lei Federal no 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>.

CAUST, Carla May. **Adolescência e sexualidade: um estudo exploratório por meio de rodas de conversa.** 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias, Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville, 2021.

CRUZ, Jéssica Milena Leal da Silva; CRUZ, Rodrigo Gonçalves; CAMPELO, Wanúbya do Nascimento Moraes. A UTILIZAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DIGITAIS EM LIBRAS NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS. **Littera Online**, Pará, v. 9, n. 1, p. 86-96, jan. 2018.

DECRETO. **Número 5.626, de 22 de Dezembro de 2005.** Dispõe sobre a obrigatoriedade da matéria de Libras no ensino superior e magistério. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>

FURLANI, Jimena. **O bicho vai pegar! - Um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos infantis.** 2005. 272 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na Sala de Aula:** relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 187 p.

FRANÇA, Eurípedes Gil de; PONTES, Maiary Andrade; COSTA, Gabriela Maria Cavalcanti; FRANÇA, Inácia Sátiro Xavier de. DIFICULDADES DE PROFISSIONAIS NA ATENÇÃO À SAÚDE DA PESSOA COM SURDEZ SEVERA. **Ciencia y Enfermeria XXII**, [s. l.], v. 1, n. 3, p. 107-116, fev. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 81. ed. Rio de Janeiro: Paz&Terra, 2022. 256 p.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Rio Grande do Sul: Ufrgs, 2009. 120 p.

GIRONDI, Juliana Balbinot; NOTHAFT, Simone Cristine dos Santos; MALLMANN, Franciole Maria Bridi. A metodologia problematizadora utilizada pelo enfermeiro na educação sexual de adolescentes. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, p. 161-165, ago. 2006.

KARNOPP, Lodenir Becker. Produções culturais de surdos: análise de literatura surda. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 36, n. 1, p. 155-174, ago. 2010.

MATTOS, Mellany Viaro Gobbi de. **A série de videoaulas “Edusexcomunica” à luz da DDSH**: análise de conteúdo dos materiais pedagógicos com interfaces midiáticas produzidas de 2013 a 2018. 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: Abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. São Paulo: Almedina, 2021. 469 p.

ORTIZ, Luciano. **Sexualidade espaço escolar: direito linguístico do discente surdo**. 2021. 99 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2023.

PACHECO, Raquel da Veiga. **Consolidação da educação sexual como tema de pesquisa no Brasil: mapeamento das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação**. 2016. 178 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

PAGNI, Pedro Angelo. “Nada sobre nós sem corpo comum”: outro paradigma para inclusão no ensino superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, n. 1, p. 1-26, jan. 2024.

PAIVA, Gláucia Xavier dos Santos; FARIA, Juliana Guimarães; CHAVEIRO, Neuma. O Ensino de Libras nos cursos de formação de professores: desafios e possibilidades. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 67-80, jun. 2018.

PEREIRA, Joana Moredo. Cultura Surda – a bandeira de um povo dentro de outro. **Centro de Investigação Interdisciplinar em Saúde (Ciis)**, Lisboa, v. 4, n. 2, p. 65-70, mar. 2011.

RANGEL, Mary; RODRIGUES, Jéssica do Nascimento; MOCARZEL, Marcelo. Fundamentos e princípios das opções metodológicas: metodologias quantitativas e procedimentos quali-quantitativos de pesquisa. **Omnia**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 05-11, jun. 2018.

SILVA, Letícia Regiane da. **Tirando os sinais dos armários: influencers surdos como agentes na expansão lexical em comunidades de práticas LGBTI+**. 2019. 97 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

SOUZA, Márcia Maria da Silva; SOUZA, Leonardo José do Nascimento; SANTOS, Nádja Maria da Silva. Aprendizagens dos alunos surdos na perspectiva de intérprete de Libras. **Revista Inclusiones**, [s. l], v. 6, n. 1, p. 276-293, 25 set. 2019.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: Edufsc, 2016. 146 p.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.020

ENTREVISTA E INTERVENÇÃO SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE

Luiz Gustavo da Silva Maria¹
Mateus Moraes Bayer²
Eliziane da Silva D'Ávila³

RESUMO

Este trabalho foi desenvolvido por dois alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas do campus São Vicente do Sul com o objetivo de promover uma intervenção educativa sobre gênero, sexualidade e feminismo com os alunos do Ensino Fundamental. Devido a um acidente de moto sofrido por um dos membros, apenas um foi responsável pela regência da turma durante a intervenção. A atividade foi planejada tendo como base as respostas de um questionário feito a um professor de biologia da rede pública de Ensino Fundamental. Tal atividade teve como intuito explorar a diversidade sexual e de gênero por meio da dinâmica “Passa ou Repassa”, proporcionando um ambiente seguro para o diálogo e a reflexão sobre esses temas sensíveis. A metodologia adotada incluiu dinâmicas de grupo, palestras expositivas, debates e atividades práticas, com o intuito de desconstruir estereótipos e promover o respeito à diversidade. O referencial teórico-metodológico utilizado baseou-se nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Referencial Curricular Gaúcho, além de considerar os desafios atuais na abordagem desses temas nas escolas. A intervenção proporcionou aos alunos a oportunidade de refletir e conhecer sobre identidade de gênero e sexualidade de maneira criativa, estimulando

1 Graduando do Curso de Licenciatura em ciências biológicas no IFFarroupilha campus SVS - gustavocontatosince2020@gmail.com

2 Graduando do Curso de Licenciatura em ciências biológicas no IFFarroupilha campus SVS - mateus.bayer.moraes@gmail.com

3 Professora do Curso de Licenciatura em ciências biológicas no IFFarroupilha campus SVS - eliziane.davila@iffarroupilha.edu.br

o pensamento crítico e a conscientização sobre a importância da igualdade e do respeito mútuo. Embora a intervenção tenha sido realizada por um único aluno devido ao imprevisto, o impacto positivo nas discussões e na abordagem dos temas demonstrou a relevância da proposta e a necessidade de mais atividades como essa no ambiente escolar. A abordagem participativa e interativa foi bem-sucedida em captar a atenção da turma, além do fato de que as dinâmicas ajudaram a consolidar os conceitos e tornaram o aprendizado mais leve e envolvente, ainda mantendo-se atrativo para todos.

Palavras-chave: Gênero, Sexualidade, Feminismo, Diversidade, Educação.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre gênero, sexualidade e feminismo no ambiente escolar é um tema de crescente relevância, impulsionado por mudanças sociais e a necessidade de promover-se um ambiente educacional mais inclusivo e respeitoso. A escola desempenha um papel fundamental na construção do pensamento crítico dos estudantes, oferecendo espaço para reflexões sobre temas que impactam diretamente a formação cidadã. Neste contexto, este trabalho busca analisar como essas temáticas são abordadas nas escolas públicas do Ensino Fundamental - anos finais, considerando os desafios e as possibilidades encontradas pelos docentes. A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) - Campus São Vicente do Sul, no âmbito da Prática enquanto Componente Curricular III (PECC III), sob orientação de docentes. Para isso, foi realizada uma entrevista com um professor de Ciências de uma escola pública, a fim de compreender suas percepções e experiências no trato dessas questões em sala de aula. Além disso, desenvolvemos uma proposta de intervenção didática para auxiliar os professores na abordagem desses temas de forma mais acessível e envolvente para os alunos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) apresentam desafios no que tange à inserção dessas temáticas no contexto educacional, dado que sua abordagem ainda é limitada e, muitas vezes, relegada a áreas específicas do conhecimento, como Ciências Humanas e Linguagens. Este estudo busca discutir formas de superar essas limitações e incentivar práticas pedagógicas mais inclusivas e transformadoras.

METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado no primeiro semestre de 2024, na disciplina de Prática enquanto Componente Curricular III da licenciatura em Ciências Biológicas, sob orientação da professora Eliziane da Silva Dávila. Foi pedido aos acadêmicos que escolhessem uma escola pública que atendesse o Ensino Fundamental - anos finais - e que fosse realizada uma entrevista com o docente da disciplina de Ciências sobre questões de gênero, sexualidade e feminismo. Nós escolhemos realizar o trabalho no Colégio Nossa Senhora das Graças (COEDUC). Inicialmente, conversamos com a gestão da escola para apresentar nosso trabalho

e obter a sua autorização para desenvolvê-lo. Posteriormente, foi combinado com o docente da disciplina de Ciências a data em que seria realizada a entrevista, a qual ocorreu no dia 11 de julho de 2024. Foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ao docente. Após a assinatura do termo, foi feita a entrevista.

Foram realizadas as seguintes questões:

Conhecendo a(o) docente:

1. Qual a sua formação inicial? Qual o ano da sua formação?
2. Possui alguma especialização/pós? Se sim, em qual área?
3. Qual a sua idade?
4. Você se identifica com alguma religião?
5. Há quanto tempo atua como docente (desde o primeiro lugar que trabalhou como docente)?
6. Qual gênero você se identifica?

Sobre a temática:

1. Você já desenvolveu algum trabalho relacionado aos temas sexualidade, questões de gênero e feminismo? Se sim, pode nos contar o que foi feito e com qual ano escolar?
2. Você acredita que seja importante desenvolver estes assuntos (sexualidade, questões de gênero e feminismo) na escola? Por quê?
3. Para você, existem problemas/dificuldades para trabalhar estas temáticas (sexualidade, questões de gênero e feminismo) na escola? Você já enfrentou algum problema?
4. Já houve caso dos alunos pedirem para estes assuntos serem abordados em aula? Pode nos relatar como foi?
5. Para você, quais estratégias pedagógicas podem ser adotadas para promover a reflexão sobre questões de gênero e feminismo no contexto escolar?
6. A partir da adoção da BNCC e do Referencial Gaúcho nas escolas, para você, a abordagem destes assuntos (sexualidade, questões de gênero e feminismo) sofreu alguma modificação/alteração? Qual (quais)?

7. Você acredita que a educação pode influenciar na percepção de gênero e sexualidade das novas gerações? Por quê?
8. Para você, o quanto o contexto social (religião, economia) dos alunos pode interferir na discussão da temática (gênero, sexualidade e feminismo)?

O professor escolhido chama-se André, um biólogo formado pelo IFFar em 2022, com pós-graduações em microbiologia, metodologia e educação. Ele leciona no Colégio Nossa Senhora das Graças (Coeduc) desde 2021, tendo iniciado sua carreira como professor ainda durante o estágio. Seu ingresso na educação ocorreu por convite da escola, que reconheceu sua aptidão para o ensino.

Em relação à abordagem de gênero, sexualidade e feminismo, o professor trabalha essas temáticas de forma sutil, principalmente focando no respeito e na humanização. Ele entende que os alunos do Ensino Fundamental já possuem noções básicas sobre identidade de gênero e orientação sexual, mas ainda não as internalizaram completamente. Por isso, sua abordagem busca criar um ambiente de acolhimento e respeito. No Dia Internacional da Mulher, ele promove palestras sobre cientistas mulheres para destacar suas contribuições. Apesar de nunca ter enfrentado resistência significativa, reconhece que, como homem heterossexual, seu local de fala tende a ser mais respeitado do que o de colegas mulheres. Quando há provocações entre alunos com base em orientação sexual, ele as transforma em momentos educativos, promovendo reflexões sobre respeito e empatia. O professor acredita que a introdução desses temas no currículo escolar deveria ser feita de forma gradual e cuidadosa, evitando confrontos diretos com crenças familiares. Para ele, a BNCC e o Referencial Curricular Gaúcho não trouxeram avanços significativos na abordagem dessas temáticas, pois o currículo ainda prioriza aulas conteudistas e técnicas. Ele enfatiza que a escola deve focar no ensino do respeito, mais do que na orientação sobre identidade de gênero e sexualidade. Seu objetivo principal como educador é formar alunos preparados para a vida, incentivando a resolução de problemas e a convivência harmoniosa entre diferentes perspectivas e experiências.

Após a entrevista, foi feita uma análise minuciosa das respostas do professor. Refletimos sobre os diversos aspectos abordados e os *insights* obtidos durante a realização da pesquisa. Ficou claro que o professor soube transmitir seu conhecimento de forma clara e envolvente. A conversa, que durou cerca

de 30 minutos, trouxe um conteúdo rico e profundo sobre suas experiências e perspectivas, muitas das quais ressoam com nossas próprias ideias.

A partir da entrevista realizada com o professor, observamos que ele aborda temas relacionados a gênero, sexualidade e feminismo de maneira sutil, enfatizando o respeito e a humanização. Ele reconhece que os alunos possuem noções básicas sobre identidade de gênero e orientação sexual, mas ainda não as internalizaram completamente. Além disso, destaca a importância de introduzir esses temas gradualmente no currículo escolar, evitando confrontos diretos com crenças familiares.

Com base nessas observações, planejamos uma intervenção educativa que visava aprofundar a compreensão dos alunos sobre diversidade de gênero e sexualidade, utilizando uma abordagem lúdica e interativa. Optamos por empregar a dinâmica “Passa ou Repassa”, adaptada para abordar essas temáticas de forma envolvente, da seguinte maneira: a dinâmica foi aplicada em sala de aula, promovendo uma participação ativa dos alunos. A turma foi dividida em dois grupos. Explicamos as regras: basicamente, um aluno de cada grupo escolheria uma pergunta secreta na urna, tais como:

1. O que significa a palavra gênero?
2. O que quer dizer respeitar a diversidade quando falamos sobre gênero e sexualidade?
3. Você já ouviu falar no termo estereótipo de gênero? Pode dar um exemplo?
4. Como podemos combater o preconceito contra pessoas que expressam sua identidade de gênero de forma diferente do que a sociedade espera?

Cada grupo recebeu uma pergunta e teve a oportunidade de respondê-la. Caso não soubessem ou preferissem não responder, podiam “passar” a pergunta para outro grupo. Se este também não soubesse, a pergunta retornava ao grupo original, que então deveria “repassar” para nós, mediadores da atividade.

O momento mais enriquecedor ocorreu após cada resposta. Mesmo que os alunos tivessem vergonha de responder as perguntas de início, quando abrimos espaço para discussão, sentiram-se confortáveis para expressar suas opiniões e esclarecer dúvidas, promovendo um debate respeitoso e reflexivo sobre os temas abordados. Durante as discussões, percebemos o envolvimento da turma

e o interesse genuíno em compreender melhor as questões relacionadas à diversidade de gênero e sexualidade. Apesar de situações de difícil controle, muitas vezes, o uso de uma boa linguagem corporal e pedidos de silêncio em tom bem humorado foram o suficiente para que os ânimos fossem acalmados, para que, então, pudéssemos prosseguir com a atividade, que se desenvolveu de forma exemplar.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação tem um papel fundamental na formação de uma sociedade mais justa e equitativa. No contexto escolar, a abordagem de gênero, sexualidade e feminismo tem sido alvo de discussões sobre sua relevância para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Conforme argumenta Louro (1997), a escola é um espaço privilegiado para a desconstrução de estereótipos e para a formação de sujeitos críticos em relação às normas sociais que perpetuam desigualdades. Historicamente, a discussão sobre gênero e sexualidade na educação tem sido permeada por desafios estruturais e ideológicos. Scott (1986) destaca que o conceito de gênero é uma construção social que define e regula comportamentos e papéis sociais atribuídos a homens e mulheres. Assim, quando essas questões são trazidas para o ambiente escolar, desafiam padrões culturais enraizados e promovem um diálogo sobre identidade e diversidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) são documentos normativos que estabelecem diretrizes para a Educação Básica no Brasil, mas apresentam limitações na abordagem de gênero, sexualidade e feminismo. Estudos apontam que esses temas aparecem de forma superficial nos currículos escolares, dificultando a inserção de discussões mais aprofundadas. Leite e Meirelles (2021) ressaltam que a falta de diretrizes claras sobre o feminismo e a equidade de gênero nas disciplinas de Ciências da Natureza cria obstáculos para docentes que desejam trabalhar essas questões em sala de aula.

O feminismo, enquanto movimento social e acadêmico, tem como um de seus objetivos principais desconstruir a naturalização das desigualdades de gênero e promover a equidade de direitos. Beauvoir (1949) foi pioneira ao discutir como as mulheres foram historicamente reduzidas à categoria de “outras” e como essa opressão reflete-se na educação e na formação das subjetividades.

O feminismo interseccional, proposto por Crenshaw (1989), amplia essa discussão ao considerar que a opressão de gênero cruza-se com outras formas de discriminação, como racismo e classismo.

A pesquisa realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar) - Campus São Vicente do Sul - teve como objetivo compreender como docentes abordam questões de gênero, sexualidade e feminismo no Ensino Fundamental. Durante a entrevista com um professor de Ciências, observou-se que a abordagem dessas temáticas ainda enfrenta resistências dentro do ambiente escolar, tanto por parte da comunidade quanto dos próprios professores, que relatam receios de represálias.

A inserção da cultura pop como ferramenta pedagógica para discutir gênero e sexualidade surge como uma estratégia inovadora para engajar os alunos e facilitar a compreensão desses temas. Hooks (1994) enfatiza a necessidade de uma educação crítica e libertadora, que dialogue com as experiências dos estudantes e promova reflexões sobre a realidade social. O uso de filmes, séries e mídias digitais pode auxiliar no processo de ensino, tornando o aprendizado mais significativo e conectado às vivências dos alunos. Em suma, a educação sobre gênero, sexualidade e feminismo é essencial para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados na luta por uma sociedade mais igualitária. No entanto, para que essas discussões sejam efetivamente incorporadas ao contexto escolar, é necessário um esforço conjunto de formação docente, apoio institucional e revisão curricular, de modo a garantir um ensino mais inclusivo e transformador.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados obtidos na entrevista com o professor André e na proposta de intervenção revela *insights* importantes sobre o contexto educacional relacionado a gênero, sexualidade e feminismo. Durante a dinâmica “Passa ou Repassa”, os alunos demonstraram grande interesse e participaram ativamente de todas as atividades propostas. A interação foi marcada por um alto nível de curiosidade, com os alunos questionando e debatendo sobre os temas abordados, o que refletiu a urgência de discutirem-se esses tópicos de maneira aberta nas escolas. Esse comportamento dos alunos, especialmente nas discussões em grupo, destacou o crescente desejo por uma educação mais informada e sem tabus sobre questões de gênero e sexualidade.

Também foi proveitoso adquirir novos conhecimentos de um profissional tão qualificado e empenhado com o dever da educação quanto o professor André. Tal experiência foi de grande valia, assim como serviu como método de validação para nós mesmos, pois, como dito anteriormente, as ideias expostas pelo professor também nos são convenientes, o que nos fez seguir com mais afinco em nosso projeto.

Desde que começamos a estudar Biologia, sempre acreditamos que a escola deveria ser um espaço de aprendizado não apenas sobre conteúdos científicos, mas também sobre respeito, diversidade e inclusão. Defendemos que discutir gênero e sexualidade no contexto escolar é essencial para a construção de uma sociedade mais justa. Apesar de tais temas serem comuns na nossa escola (Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul), muitas vezes, ao conversamos com alunos de outras escolas e até mesmo com profissionais que lá atuam, sentimos que esses temas são tratados como tabu em uma quantidade esmagadora de casos recorrentes. Por isso, quando tivemos a oportunidade de conversar com um professor que já trabalha essas temáticas em sala de aula, ficamos surpresos e, ao mesmo tempo, aliviados. Ele mostrou-nos que é possível abordar essas questões de forma sutil, sem impor conceitos, mas promovendo o respeito e a humanização. Ele entende que os alunos do Ensino Fundamental já possuem noções sobre identidade de gênero e orientação sexual, mas que ainda estão em processo de internalização desses temas. Seu papel, então, é criar um ambiente seguro, onde todos sintam-se acolhidos para aprender e refletir. O reconhecimento desse professor deu-nos ainda mais confiança para seguir com nossos ideais. Saber que há profissionais comprometidos com essa abordagem mostra-nos que estamos no caminho certo. Agora, mais do que nunca, queremos aprofundar nossos estudos e contribuir para que a educação seja, de fato, um espaço de transformação social.

Em relação à intervenção, a interação entre alunos e professores foi pautada pelo respeito mútuo, o que é essencial para criar um ambiente seguro e inclusivo, como evidenciado pela boa educação que os alunos mantiveram durante as interações, tanto com o professor quanto entre eles mesmos. O comportamento colaborativo observado na dinâmica mostra que, quando o espaço educacional é bem estruturado, os estudantes conseguem engajar-se positivamente e expressar suas ideias de forma respeitosa e construtiva.

A atividade dinâmica e criativa “Passa ou Repassa”, foi eficaz em permitir que os alunos expressassem-se autenticamente sobre seu conhecimento quanto à identidade de gênero e refletissem sobre os mitos e estereótipos que cercam a sexualidade. Ao integrar conceitos de forma divertida, a atividade não só ajudou na compreensão dos temas como também contribuiu para a construção de empatia entre os participantes, possibilitando uma abordagem mais prática e vivencial sobre esses conceitos.

Contudo, apesar dos resultados positivos, a dinâmica revelou aspectos a serem melhorados. A agitação observada nas transições entre atividades exigiu uma atenção maior na gestão do tempo e foco. A energia dos alunos, embora natural e até benéfica em certos momentos, demandou ajustes para garantir que a participação permanecesse focada nos objetivos da aula sem comprometer o entusiasmo dos participantes. Estratégias para manter a disciplina durante os jogos e atividades práticas, como pausas estratégicas, podem ser adotadas para ajudar a regular a energia e assegurar uma transição mais fluida entre as etapas da aula.

A integração de temas sobre gênero, sexualidade e feminismo no contexto escolar é de extrema importância para a formação de cidadãos críticos e conscientes, como sugerido por Butler (1990), que discute as normas de gênero e a necessidade de desconstruí-las. A intervenção “Passa ou Repassa Criativo” demonstrou ser eficaz, ao criar um ambiente seguro e dinâmico, permitindo que os alunos explorassem sua identidade de gênero de forma autêntica e refletissem sobre os mitos e estereótipos em relação à sexualidade. Essa abordagem está em consonância com a teoria de Freire (1996), que propõe a educação como um ato dialógico e emancipador, em que os estudantes são sujeitos do processo de aprendizagem, tornando-se protagonistas de sua própria formação.

A disposição dos alunos para discutir esses temas sensíveis reforça a crescente demanda por uma educação que vá além dos paradigmas tradicionais, como enfatizado por autores contemporâneos sobre a educação inclusiva e a promoção da diversidade sexual (SILVA, 2017). A participação ativa e engajada dos alunos é um reflexo da necessidade urgente de se discutir esses tópicos de maneira contínua e estruturada nas escolas, como forma de promover uma cultura mais inclusiva e consciente. Além disso, a dinâmica utilizada na intervenção, com metodologias participativas, reforçou a eficácia de práticas pedagógicas que

envolvem ativamente os alunos no processo de aprendizagem, contrastando com abordagens tradicionais e unidimensionais, que não favorecem a reflexão crítica.

Por fim, a necessidade de reforçar a disciplina e controlar a agitação durante as atividades práticas e jogos aponta para a importância de adotarem-se práticas pedagógicas que aliem liberdade de expressão à gestão eficiente da sala de aula. Isso pode ser complementado por estudos de gestão da classe (MACHADO, 2020), que fornecem estratégias para equilibrar o entusiasmo dos alunos com o foco nas atividades propostas. Em síntese, a intervenção foi bem-sucedida em promover a reflexão crítica e a desconstrução de estereótipos sobre gênero e sexualidade, alinhando-se aos princípios de uma educação transformadora e inclusiva, conforme os ideais de justiça social e equidade defendida por diversos teóricos e praticantes da educação crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste trabalho reforçam a importância da abordagem de gênero, sexualidade e feminismo dentro do ambiente escolar, evidenciando como essas temáticas, quando tratadas de maneira divertida e interativa, podem contribuir significativamente para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e respeitoso. Por meio da entrevista com o professor e da intervenção realizada com os alunos do Ensino Fundamental, foi possível perceber tanto os desafios quanto as oportunidades que permeiam a inserção dessas discussões no cotidiano escolar. A experiência da intervenção revelou o grande interesse dos alunos pelo tema e a necessidade de espaços para o diálogo sobre questões de identidade e diversidade. A metodologia utilizada, baseada em dinâmicas participativas como o “Passa ou Repassa”, que nada mais é do que um jogo de perguntas convenientes para o tema abordado, demonstrou-se eficaz para engajar os estudantes e estimular reflexões críticas, reforçando a importância de novas estratégias pedagógicas para abordar temas sensíveis de forma divertida significativa.

Apesar dos desafios observados, como a necessidade de melhor gestão do tempo e da disciplina durante as atividades, os resultados indicam que iniciativas como essa são benéficas para promover o respeito às diferenças e combater preconceitos dentro da escola. A resistência ainda existente à abordagem desses temas reforça a necessidade de uma formação continuada para os docentes, que

os capacite para lidar com questões de gênero e sexualidade de forma segura e fundamentada.

Concluímos, portanto, que a educação deve desempenhar um papel ativo na desconstrução de estereótipos e na promoção de empatia, preparando os alunos para uma sociedade mais justa e pluralizada. Para isso, é fundamental a criação e aplicação de políticas educacionais que incentivem a inclusão desses temas nos currículos escolares de maneira estruturada e permanente, garantindo que o respeito à diversidade seja um valor central no processo de ensino e aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de expressar nossa mais profunda gratidão à nossa professora Eliziane, que esteve ao nosso lado em cada etapa dessa jornada. Seu apoio incondicional, sua orientação precisa e seu incentivo constante foram fundamentais para o nosso crescimento. Mais do que uma educadora, ela foi uma mentora que nos inspirou a acreditar no nosso potencial e a seguir em frente com nossos ideais. Sua dedicação e paixão pelo ensino fizeram toda a diferença em nossa trajetória, e somos imensamente gratos por cada ensinamento compartilhado.

Nosso reconhecimento estende-se também ao transporte do IFFar, que garantiu nossa locomoção e permitiu que vivêssemos essa experiência com tranquilidade e segurança. Sem essa estrutura, nosso percurso teria sido muito mais desafiador. Ter a certeza de que poderíamos contar com esse suporte deu-nos ainda mais motivação para dedicarmo-nos plenamente à nossa caminhada.

E, por fim, não poderíamos deixar de agradecer aos nossos colegas, que estiveram ao nosso lado compartilhando conhecimento, experiências e momentos inesquecíveis. O apoio mútuo, as trocas enriquecedoras e o sentimento de união tornaram essa jornada ainda mais especial. Aprendemos juntos, crescemos juntos e construímos memórias que levaremos para sempre.

A todos que, de alguma forma, fizeram parte dessa caminhada, nosso mais sincero agradecimento. Foi uma experiência transformadora, e cada pessoa envolvida contribuiu para que ela fosse ainda mais significativa. Levamos conosco não apenas o aprendizado acadêmico, mas também a certeza de que, com apoio e colaboração, podemos construir um futuro melhor.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1949.

BUTLER, Judith. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge, 1990.

CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *The University of Chicago Legal Forum*, v. 1989, p. 139-167, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOOKS, bell. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.

LEITE, A. P.; MEIRELLES, D. P. *Desafios do feminismo no currículo escolar: uma abordagem crítica*. São Paulo: Cortez, 2021.

LOURO, Maria da Conceição. *A escola como espaço de transformação: reflexões sobre a formação de sujeitos críticos*. São Paulo: Cortez, 1997.

MACHADO, João. *Gestão da sala de aula: estratégias para o ensino inclusivo*. São Paulo: Moderna, 2020.

SCOTT, Joan W. Gender: a useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, v. 91, n. 5, p. 1053-1075, Dec. 1986.

SILVA, Maria da Conceição. *Educação e diversidade: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília, DF: MEC, 2017.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. *Referencial Curricular Gaúcho – RCG*. Porto Alegre: SEED, 2011.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.021

A IMPORTÂNCIA DO PIBID NA APROXIMAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E COLÉGIOS DA REDE PÚBLICA E SUA POTENCIALIDADE DE RESGATE DE SONHOS

Kaique Henrique Peixoto¹
Yanina Micaela Sammarco²

RESUMO

Na educação pública paranaense, são crescentes a militarização, a privatização, a remoção de conteúdos básicos e a construção de currículos mais tecnicistas, além do aumento de mecanismos de monitoramento da ação docente e o reforço do microempreendedorismo como solução para o desemprego. Em suma, avança uma educação que se propõe igualitária, mas que reforça disparidades sociais quando comparada a instituições privadas, reafirmando o que Gramsci chamou de dualismo educacional, em que a escola é reprodutora de desigualdades, segregando grupos e direcionando os dominados ao mercado de trabalho e os dominantes ao Ensino Superior. É notável o aumento do desinteresse dos estudantes periféricos na graduação, vista como uma realidade distante, sendo mais próximo o ingresso em grandes empresas que, constantemente, realizam visitas e conduzem programas nas escolas, cativando interesse e moldando projetos de vida dos estudantes. Em contraste, as universidades públicas mantêm pouca presença nesses espaços, tornando-se agentes ocultos no cotidiano escolar. Com frequência, os próprios estudantes desconhecem sua existência, gratuidade e

1 Graduando do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná - UFPR, kaiquehenrique1259@gmail.com;

2 Docente do Setor de Educação e PPGMADE da Universidade Federal do Paraná - UFPR, yanina@ufpr.br coautor1@email.com;

políticas de permanência dentro de um ambiente acadêmico. Diante desse cenário, este estudo realiza uma análise teórica de bibliografia especializada, aliada a uma experiência dentro da formação inicial à docência e da educação popular entre os anos de 2021 e 2024. O objetivo é compreender o potencial do PIBID na aproximação entre universidade e escola pública a partir de uma abordagem metodológica qualitativa, como a observação participante. Argumenta-se que a presença constante dos pibidianos, cujo capital cultural é próximo ao dos estudantes, gera identificação e ressignifica a universidade como um horizonte possível. Esse contato direto contribui para combater o desencanto educacional e incentivar o ingresso no ensino superior. O PIBID surge, portanto, como um dos poucos projetos capazes de inserir a universidade no cotidiano estudantil de maneira significativa, promovendo as transformações sociais almejadas pela educação.

Palavras-chave: Dualismo educacional, PIBID, Ingresso à universidade, Educação emancipatória, Desigualdades educacionais.

INTRODUÇÃO

Atualmente, dentro da educação pública brasileira, tem havido uma crescente reestruturação no modelo de ensino, iniciado em 2017 com a reforma da LDB na lei nº 13.415, que descreve a BNCC como documento base e orientador dos currículos no novo Ensino Fundamental e Médio. Essa medida estatal traz consigo diversas críticas, sendo uma das principais a criação de um modelo educacional que deixa de lado conteúdos básicos, havendo diminuição na carga horária de disciplinas já estabelecidas, principalmente, mas não exclusivamente, da área de Ciências Humanas. Em contrapartida, a diminuição dessas disciplinas vem acompanhada de uma supervalorização da língua portuguesa e matemática, assim como há a adição de disciplinas pouco organizadas em questão de planejamento de aulas, como as do Projeto de Vida e itinerários formativos, muitas vezes distantes da realidade estudantil ou descontextualizadas como Robótica, Biotecnologia, Programação ou Liderança e ética. Isso ocorre em espaços escolares muitas vezes precarizados, onde as atividades não podem ser realizadas, resultando em uma prática vazia, que não se sustenta didaticamente. Além disso, há um aumento do viés tecnicista da educação através do aumento de uma visão empreendedora sendo discutida desde os anos iniciais do Ensino Médio, nas próprias trilhas de aprendizagem dos itinerários formativos, ou até mesmo na disposição da opção de realizar um ensino técnico em vez da escolha dos itinerários.

Além dos problemas gerais da reforma da lei do Novo Ensino Médio, o Paraná enfrenta problemáticas mais específicas. Podemos citar, como exemplo, a plataformização do trabalho docente, que é a prática de digitalizar, gamificar e quantificar tudo o que é planejado e executado em sala de aula. Geralmente, são planejamentos didáticos produzidos e exigidos pela própria secretaria de educação, construindo slides, vídeo-aulas e atividades práticas em sala de aula para serem utilizados em toda a rede pública de ensino de forma generalizada, contrariando a própria BNCC, quando esta cita um ensino contextualizado com a realidade estudantil de cada território escolar. O objetivo desse fenômeno é o monitoramento e a padronização de uma “base curricular” que possa ser quantificada em dados a serem divulgados para a população, inclusive condicionando o docente a utilizar o material produzido com a inserção de atividades que estarão em avaliações institucionais da educação.

Mais recentemente, tem-se observado, também, uma tendência, que parte do governo do estado, pela adoção do modelo cívico-militar nas escolas públicas, tendo esse modelo sido instituído em 2020, hoje já contando com 312 colégios ao todo. O Paraná é o estado brasileiro com maior número de instituições nesse modelo, seguido por Goiás, com 82 unidades (PARANÁ, 2024) nos últimos anos. Além disso, mais recentemente, nos colégios que não puderam ser militarizados, houve uma sequência de privatizações através do programa Parceiro da Escola, proposto em 2024. Foi realizada uma consulta pública com a comunidade escolar de 177 colégios sobre a opção de adotar esse projeto. A consulta teve quórum em 94 deles, com 84 sendo contra e 10 a favor da adoção. Os outros 83 colégios que não atingiram quórum ficaram a cargo do Secretário da Educação, Roni Miranda, para decidir. Neste contexto, 70 escolas passaram a integrar o projeto sob a justificativa de “ausência de divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) ou avaliações abaixo da média estadual, bem como frequência escolar menor do que 85%” (PARANÁ, 2024). Ao todo, o programa engloba 82 escolas em 34 municípios que serão geridos pela iniciativa privada.

Dentro desse modelo de militarização e privatização que ocorre principalmente nas áreas periféricas das cidades, ainda há outro agravante quando falamos de educação: a ausência das universidades públicas como instituições de luta na educação básica. É importante notar que, dentro da formação histórica do Ensino Superior no Brasil, sempre houve um predomínio das classes dominantes na educação pública, havendo pouco espaço para as classes dominadas, por conta do próprio sistema de clivagem no ensino, que distancia e direciona diferentes classes a diferentes setores da sociedade.

A pesquisa desenvolvida neste artigo tem como temática geral a importância da presença universitária na construção dos projetos profissionais de sujeitos periféricos. Tema este que pode ser delimitado especificamente para a análise da presença da Universidade Federal do Paraná, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, nos anos de 2021 a 2024, em um colégio público, como um importante fator de entendimento do ingresso no Ensino Superior, como perspectiva possível por sujeitos periféricos. Indo ao encontro dessa análise, tem-se a observação participante em espaços de educação popular (obedecendo a ideia polissêmica do termo) que visa o ingresso de estudantes da periferia no Ensino Superior público, além de como se interrelacionam esses espaços, a princípio separados e distantes. A pesquisa desenvolvida

aqui, portanto, tem como objetivo o levantamento da discussão a respeito da pouca participação da universidade pública dentro de colégios da rede pública, em especial nos espaços periféricos da cidade, assim como da importância da contestação desses espaços, especialmente em tempos de ataque à educação pública no estado do Paraná. Neste sentido, a pesquisa adota um enfoque histórico-dialético, de natureza básica e abordagem qualitativa, baseando-se na experiência do autor em dois espaços, o primeiro como coordenador estadual e educador da Rede Emancipa, um movimento social de educação popular focado na disponibilização de cursos pré-vestibulares para estudantes periféricos do bairro da Cidade Industrial de Curitiba, e o segundo enquanto PIBIDiano entre os anos de 2021 e 2024, passando por dois editais do PIBID, sendo um deles o subprojeto Ciências Biológicas, ocorrido de forma integral durante o período de educação remota, e outro o subprojeto Interdisciplinar, comportando os cursos de Ciências biológicas, Geografia e Pedagogia, focado em técnicas de ambientalização escolar e voltados à educação socioambiental. Ambos os períodos do PIBID foram realizados no mesmo colégio, sendo, assim, possível acompanhar os mesmos estudantes desde seu ingresso no Ensino Médio até a formatura escolar.

Entendeu-se, durante a construção da pesquisa, a importância de, mais do que a simples passagem da universidade ou de seus representantes pela escola, uma presença que seja verdadeiramente engajada, próxima, afetiva e contextualizada, opondo-se à visão da universidade como um monte a ser escalado, cheio de pessoas que não fazem parte da realidade periférica, mostrando-se um espaço de iguais, de pessoas que são comuns e diversas, naturalizando a visão do ingresso no Ensino Superior público como uma perspectiva possível. Reforça-se, ainda, como reflexão, a necessidade do desenvolvimento de programas na universidade que sejam verdadeiramente engajados com a classe periférica, principalmente no que tange à educação e ao ingresso no Ensino Superior, com vistas a não regredir socialmente no quesito de elitização do Ensino Superior público, algo que apenas empobrece a produção científica nacional, excluindo diversas perspectivas de realidade e fazendo a manutenção de uma história única da ciência brasileira (CHIMAMANDA, 2019).

REFERENCIAL TEÓRICO

Todas as problemáticas citadas confluem no contexto atual em sala de aula, que são estudantes que não têm mais como objetivo (ou projeto) o ingresso no ensino superior, em decorrência de uma “visão empreendedora” cultivada desde cedo, pautada por um modelo liberal que permeia a educação escorada no ideal de “*self-made man*”. Além disso, estudantes que fogem desse ideal neoliberal de construção do seu projeto profissional encontram-se mal preparados para provas de seleção vestibular, em decorrência da diminuição dos conteúdos básicos cobrados nas provas, que não foram alteradas para acompanhar a mudança do Ensino Médio. Obviamente, porém, nem todos os estudantes são atingidos da mesma forma por esses desafios. Mendes e Rufato, ainda em 2015, ao discutir as problemáticas do ingresso de sujeitos periféricos no Ensino Superior, disseram sobre como estudantes da periferia da cidade enfrentam os problemas de infraestrutura, evasão docente, falta de acesso a cursos complementares, entre outros, enquanto estudantes de colégios privados, centrais, têm mais recursos (no cenário atual, permanecendo com o ensino de conteúdos básicos em atividades do contraturno) e infraestrutura para a prática eficiente das atividades propostas em materiais estatais. Essa diferenciação no ensino gera uma clivagem no sistema educacional. Sendo assim, “existe uma escola (bem como uma faculdade) voltada àqueles que trabalham e outra escola (bem como outra universidade) voltada àqueles que supervisionam a força de trabalho – uma educação para os subalternos e outra para os dirigentes” (MENDES e RUFATO, 2015, p.09).

Pode-se, ainda, discutir como a criação de diferentes *habitus* em grupos sociais distintos moldam a forma de ler o mundo dos sujeitos, reforçando a ideia de quais caminhos são, ou não, possíveis naquela realidade. Nogueira e Nogueira (2013) trabalham o conceito de *habitus* como estruturas socialmente construídas por cada indivíduo, formadas pela soma da subjetividade dos sujeitos, posição social que ocupam e o que vivenciam na sociedade, configurando uma lente pela qual observam o mundo, assim como um manual de como devem comportar-se nele. Kato (2011) reforça, ainda, que a manutenção da estrutura de poder exige que os filhos da elite dominante não estejam no mesmo espaço educacional que os filhos da classe dominada. Essa movimentação acaba distanciando as duas classes não só pelo local que ocupam e seus projetos pessoais e profissionais, mas pela própria composição do *habitus* de cada um desses grupos, “que dirige

as formas de disposições das atitudes e modos de vida do sujeito na sociedade” (KATO, 2011, p. 7), sedimentando, por fim, o papel da instituição escolar não como um espaço onde se equalizam oportunidades de crescimento pessoal na vocação humana do “Ser Mais”, como diz Freire (2022), mas, sim, como uma ferramenta de manutenção (e reprodução) de uma sociedade desigual através da violência simbólica.

Esse movimento de clivagem no sistema, que Gramsci (2013) irá chamar de Dualismo educacional, reflete-se na formação superior, fazendo com que, historicamente, apenas as classes dominantes tenham acesso à educação superior, fenômeno que segue imutável até o início da década de 60 e a ditadura militar. Nesse momento, uma onda de industrialização e, portanto, de reestruturação produtiva leva os setores a exigirem maior qualificação profissional, uma vez que “o sistema necessitava de quadros administrativos e técnicos para o processo de industrialização (induzido a partir de fora) e de médicos e professores, para garantir a reprodução da mão-de-obra que reformaria o famoso milagre brasileiro” (WHITTAKER, 2010, p.292). É nesse contexto que uma outra onda de construção de faculdades e instituições de ensino privadas surge, acompanhando a demanda de classes populares que, agora, graças à expansão da cobertura do Ensino Básico técnico, toma conta das cidades. O espaço das universidades públicas, porém, continua sendo distante das camadas menos abastadas da população, só havendo uma mudança significativa no início dos anos 90, com uma nova onda de reestruturação produtiva que desenvolve na sociedade um discurso de que a qualificação profissional é a chave para a construção de uma carreira bem-sucedida (MENDES, 2009, p.2). O Ensino Superior torna-se, então, a saída e o sonho das classes periféricas para ascensão social em cenário de crise. Além disso, o crescimento das lutas por direitos e o “alvorço democratizante provocado pelos movimentos sociais, pela criação de ações afirmativas e pela luta contra a exclusão e o racismo” (WHITTAKER, 2010, p.293) trazem, consigo, a perspectiva da conquista da universidade enquanto espaço que deve receber a população periférica, culminando, em 2012, na criação da lei 12.711, a chamada lei de cotas, que garante, de maneira definitiva, a presença desses grupos nas instituições públicas.

A história, porém, ainda é recente e, embora seja garantida a presença de sujeitos periféricos na universidade pública, o contrário nem sempre é verdadeiro. Ainda é raro ver na universidade, em especial na UFPR, local onde essa pesquisa

é desenvolvida, movimentos, projetos e programas que atuem de maneira significativa dentro da periferia ou com sujeitos periféricos de forma que não seja puramente assistencialista. Esse lugar de atuação e diálogo entre a Educação Básica e a Superior ainda permanece tomado, principalmente, pela rede privada de educação, desenvolvendo cursos, feiras e programas diversos em parceria com as escolas, captando alunos para seus espaços no momento correto. Outro agente nessa demanda são as próprias empresas, especialmente as metalúrgicas, que também desenvolvem diversos projetos e eventos de recrutamento dentro das escolas públicas de Curitiba e região.

METODOLOGIA

Metodologicamente, a pesquisa desenvolve-se através de uma abordagem qualitativa, contrapondo uma visão extrativista (BARBOSA, 2018) e positivista da ciência, uma vez que esse tipo de pesquisa, sendo mais amplo, contextualizado e descritivo, comporta melhor as análises individuais e sociais necessárias em um estudo na educação (TRIVIÑOS, 1987).

Além disso, desenvolve-se sob um enfoque histórico-dialético, uma vez que se entende a continuidade histórica dos movimentos político-sociais como essencial para a discussão dos fenômenos educacionais pesquisados; um estudo de natureza básica e objetivos gerais descritivo-exploratórios, já que busca a descrição da vivência dentro da formação docente e exploratória, pois busca novas perspectivas de compreensão de fenômenos da realidade (GIL, 2002) que parte da experiência do autor em dois espaços, o primeiro enquanto coordenador estadual e educador de um movimento social de educação popular chamado Rede Emancipa, e o segundo sendo o PIBID nos anos de 2021 a 2024.

A principal técnica utilizada foi a observação participante, que é descrito por Silva como “o envolvimento do investigador com a realidade investigada e inclui a participação nas atividades da comunidade investigada, como um de seus membros” (DA SILVA, 2013), especificamente, nesse caso, tratando-se de uma observação participante natural, “quando o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga” (GIL, 1999), dentro da Rede Emancipa, e uma observação participante artificial, “quando o observador se integra ao grupo com o objetivo de realizar uma investigação [...]” (GIL, 1999), no PIBID, na qual éramos tratados e nos comportamos nos espaços como estagiários.

Por fim, entende-se que os pilares da construção metodológica da pesquisa são a observação participante e a própria experiência-vida do autor, que cresceu dentro da periferia da cidade, em uma comunidade escolar marcada pela presença do setor privado, especialmente metalúrgico, nas escolas e na realidade do bairro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A princípio, em 2021, a experiência do PIBID deu-se de maneira remota, acompanhando aulas com baixa adesão de estudantes em decorrência da pandemia de covid-19. A educação nesse período foi reestruturada, iniciando o processo de implementação do Novo Ensino Médio, assim como uma crescente implementação de plataformas educacionais, tanto para auxiliar a produção docente durante o ensino remoto emergencial quanto para sistematizar o processo de criação de índices educacionais na gestão escolar. O período de observação revelou-nos, principalmente, um distanciamento entre docentes e discentes, sendo este o foco de atuação do PIBID na época. Percebeu-se o desejo dos docentes de desenvolver uma prática transformadora, que foi, porém, barrada pelas próprias dificuldades do período pandêmico. Em uma pesquisa realizada pelo grupo PIBID durante esse período, foi levantado, em entrevista com educadores, por exemplo, que “a família vê a escola como um meio de melhoria de vida, com uma pressa para conseguir um emprego melhor para trazer dinheiro para dentro de casa” (PEIXOTO, 2022, p.10), algo que demonstrava o papel da escola como escada para o mercado de trabalho, já dando sinais do modelo que seria reforçado nos próximos anos. Outro ponto levantado nessa mesma pesquisa é a utilização dos índices escolares como forma de coerção estatal, e como são ineficientes para a medição da qualidade da educação.

Um ponto levantado por D1 e D2 foi a pressão em aprovar os estudantes, seja pela “urgência de ir para o mercado de trabalho” (D2), ou pelo sistema, para elevar os índices das escolas, que “muitas vezes é apenas o nível de qualidade da escola e não do ensino” (PEIXOTO, 2022, p.11).

Foi importante, porém, perceber que mesmo que os educadores reconhecessem as problemáticas de interação com os estudantes, não havia uma

organização para que, durante o retorno ao ensino presencial, houvesse atividades que buscassem essa reconexão entre as partes:

Apesar de tal distanciamento, alguns professores contaram que os vínculos ainda foram criados, e tenderá a melhorar agora com o retorno das atividades presenciais, apenas D4 crê na demora do regresso da relação de confiança entre professores(as) e alunos(as). Com o retorno do ensino presencial os professores acreditam que ficará mais fácil se aproximar dos estudantes, buscando ativamente os alunos e conversando com seus familiares para evitar o abandono escolar (PEIXOTO, 2022).

Mas qual é a necessidade da boa relação discente/docente? E como essa relação conecta-se com os objetivos desta pesquisa? Já é estabelecido que uma boa relação em sala de aula, cercada de emoções positivas e acolhimento, melhora o desempenho escolar, assim como processos neurofisiológicos associados ao aprendizado significativo (COSENZA, GUERRA, 2009; PEIXOTO, 2024). Além disso, é preciso entender que a escola, enquanto instituição, é uma das figuras que representa a figura do Estado dentro dos bairros, especialmente para a juventude. Isto é, há um desligamento entre este Estado simbólico e a realidade prática do jovem, e há a tomada de outros agentes para suprir as necessidades geradas, ou seja, “na ausência do público como fonte de suporte para a vida social até mesmo no que diz respeito ao controle da criminalidade, o jovem ressentido-se da ausência do Estado” (GONÇALVES, 2005). Dentro desse contexto, isso percebe-se, primeiro, como um distanciamento da própria escola e da importância da educação na vida prática, que é usado, inclusive, como argumento para a diminuição das matérias básicas e inserção de outras “mais contextualizadas”, como empreendedorismo, robótica, aulas de inteligência emocional e cursos técnicos. O Estado, portanto, aproveita-se da fragilidade de um momento incontornável (a pandemia), para suprir uma demanda que foi gerada pela própria incapacidade de ceder infraestrutura educacional, em um ciclo vicioso que só leva ao desmonte da educação pública, criando um modelo falho que visa a formação de profissionais com baixo nível de instrução. Neste momento, é importante notar que ainda não havia estudantes no Novo Ensino Médio, uma vez que este iniciou-se na escola em 2022, com alunos e alunas do primeiro ano, que, então, formar-se-iam em 2024.

Pulando para 2023, já atuando dentro do PIBID Interdisciplinar e de maneira presencial, era possível acompanhar o desenvolvimento prático do Novo

Ensino Médio e os problemas gerados, tanto pela sua implementação, quanto pelo período de ensino remoto. Entre eles, eram presentes as dificuldades dos estudantes com conteúdos básicos, os problemas de atenção e socialização em sala (inclusive o de interação docente/discente), o crescimento de atividades não relacionadas a conteúdos básicos da educação (especialmente de cunho técnico e “formador”) e, até mesmo, as intervenções da gestão escolar (tendo em mente que não havia mais eleição de diretores no colégio e sim indicações estatais) nos projetos do PIBID, que buscavam conectar-se aos estudantes. Observava-se o caos do período de transição, com as turmas de terceiro ano ainda no ensino padrão anterior e as de segundo e primeiro ano no Novo Ensino Médio. Um dos principais pontos observados, porém, foi como as turmas do terceiro ano envolviam-se com muito mais facilidade nas atividades do PIBID. Nesse período, uma vez que o PIBID tinha como foco a ambientalização escolar (SAMMARCO, *et al.*, 2020), estávamos construindo um espaço externo ecossustentável dentro do terreno do colégio, o que envolvia trabalhos manuais e pesados. Para a nossa surpresa, as turmas do ano final (ainda no modelo de Ensino Médio antigo) tiveram ótima participação, tanto na pressão da gestão escolar para permitir a construção, como na divulgação do projeto, defesa e manutenção do espaço e na própria construção do local. Alguns dos estudantes do terceiro ano decidiram, inclusive, após uma exposição na escola, ingressar no cursinho popular cedido pela Rede Emancipa, onde se mantiveram até o final, obtendo aprovação em universidades públicas. Já com as turmas mais novas, no Novo Ensino Médio, não havia tanta interação, havendo preferência por participar das atividades cedidas e organizadas pela escola no contraturno.

Migrando para o espaço da Rede Emancipa, cursinho realizado na região CIC também dentro de um colégio público e com estudantes periféricos, o mesmo processo era perceptível com estudantes que já estavam no Novo Ensino Médio (segundo e primeiro ano), sendo mais relapsos, com maior índice de faltas e menos atentos às aulas e atividades. Já os alunos mais velhos (no terceiro ano) estavam mais concentrados, esforçados e participando de diferentes atividades em sala de aula. Essa diferença pode ser explicada pela pressão de aprovação no vestibular, que afeta de forma diferente estudantes do terceiro ano, já que estão mais próximos da realização da prova. Essa explicação, porém, não se concretiza ao observarmos o que era comum nos outros anos. Embora sempre haja evasão das turmas mais novas, especialmente as de primeiro ano, o desejo de ingresso

na universidade sempre foi um aspecto motivador presente, assim como o discurso de conquista do espaço da periferia na universidade sempre foi efetivo, um diferencial que cultivava nos estudantes o sonho de ascensão social a partir da aquisição de capital cultural, não pelo caminho de ingresso imediato no mercado de trabalho.

Isso se altera a partir de 2024, quando se percebe que os estudantes advindos do Novo Ensino Médio cultivam uma perspectiva de crescimento e um “projeto de vida” pautado pelo auto-empresendedorismo, conquista e dominação do mercado de trabalho e uma formação constante, porém técnica. Essa nova idealização de ascensão social por meio do mercado, do acúmulo de capital financeiro imediato é, pelo que percebemos, consequência de uma educação que se diz empreendedora a todo momento, acrescida a uma crise econômica e de desemprego que cresce no Brasil, forçando o adolescente a uma venda da sua força de trabalho e de “soluções não tradicionais” para a sobrevivência e o sustento, especialmente entre as classes mais baixas. Um momento ocorrido em uma das assembleias do cursinho, com os estudantes de 2024, evidencia esse pensamento. Quando perguntados sobre a sua perspectiva de ingresso no ensino superior, todos os 83 estudantes presentes afirmaram que não viam possibilidade nenhuma de ingresso. Em contrapartida, ao longo do ano, muitos deles ingressaram no mercado de trabalho, seja em comércios familiares, metalúrgicas próximas do colégio que possuíam “parcerias” com a escola ou empresas diversas, o que forçou a grande maioria dos alunos à evasão. Além disso, há também de notar-se que, mesmo que o Novo Ensino Médio tenha sido implementado e que já haja estudantes formados dentro desse modelo, as provas de ingresso ao ensino superior como o ENEM e muitos vestibulares próprios de universidades (UFPR como exemplo), não se adaptaram, mantendo seus modelos antigos e, com isso, contribuindo com o abismo de desigualdade entre os que entram e os que não entram na universidade. No fim do ano de 2024, o colégio onde o cursinho atuava não atingiu quórum necessário na consulta pública do programa “Parceiros da Escola”, ficando a cargo do secretário de educação a decisão sobre a adesão ou não ao modelo. A aprovação do modelo pela secretaria forçou o cursinho a retirar-se do espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID, enquanto programa que se dispõe a representar a universidade (prática e simbolicamente) dentro de escolas públicas, possui um grande potencial transformador. Foi possível observar, em 2023, como a presença constante de estudantes universitários docentes em formação não apenas atraía a atenção dos estudantes aos cursos de formação de cada um (no caso do PIBID Interdisciplinar), mas também atraía atenção para a própria universidade, especialmente quando os estudantes encontravam e conversavam com pibidianos que faziam parte da mesma realidade e, por vezes, do mesmo colégio que eles, operando como ferramenta no reencantamento dos sonhos da juventude e como expositores de uma possibilidade de crescimento pessoal que passa pela aquisição de conhecimento e luta por espaço na educação pública de qualidade, não por um modelo liberal pautado pelo mercado de trabalho.

O PIBID ainda não teve a oportunidade de atuar com turmas de terceiro ano do Novo Ensino Médio, uma vez que o edital anterior foi finalizado em 2023, com a última turma do Ensino Médio antigo. Este novo edital (2025-2027) traz essa potencialidade. Faz-se essencial, portanto, que a própria universidade perceba o potencial transformador dos projetos que a integram e tomem ação de maneira crítica e emancipatória no que tange à luta por uma educação de qualidade, não somente no nível superior, mas também no básico.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.

BARBOSA, Vera Lúcia Ermida. **“Não extrativismo” epistêmico**: desafios à investigação científica crítica. 2018.

COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. **Neurociência e educação**. 2009.

DA SILVA, Marcos Antonio. **A técnica da observação nas ciências humanas**. Revista Educativa-Revista de Educação, v. 16, n. 2, p. 413-423, 2013.

FREIRE, paulo. **Pedagogia do oprimido**. Companhia das letras. 2022.

GIL, Antônio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Hebe Signorini. **Juventude brasileira, entre a tradição e a modernidade**. *Tempo social*, v. 17, p. 207-219, 2005.

GRAMSCI, Antonio. (COUTINHO, Carlos N. Org.). **O leitor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

KATO, Danilo Seithi. **O papel dos cursinhos populares nos acessos e mudanças de perspectivas de seus participantes**. Cadernos CIMEAC, 2011.

MENDES, Maíra Tavares; RUFATO, Marcela de Andrade. **Por que não passam? Cursinhos populares e tempo curricular**: Uma problematização a partir de experiências na rede emancipa. 2015

MENDES, Maíra. **Cursinhos populares pré-universitários e a educação popular**: Uma relação possível?. 2009.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio. **Bourdieu e a Educação**. 2013

PARANÁ, **Estado homologa resultado e divulga 82 colégios que farão parte do Parceiro da Escola** | Secretaria da Educação. Secretaria de Educação. 2024. Disponível em: Estado homologa resultado e divulga 82 colégios que farão parte do Parceiro da Escola | Secretaria da Educação

PÁRANA. **Ratinho Junior destaca conquistas da educação em evento da Gazeta do Povo, Secretaria de Educação. 2024**. Disponível em: Ratinho Junior destaca conquistas da educação em evento da Gazeta do Povo

PEIXOTO, Kaique Henrique; BEDIN, Everton. **Emoções em sala de aula:** quais estímulos evocam as emoções no contexto universitário?. *Dialogia*, n. 51, p. e25686, 2024.

PEIXOTO, Kaique Henrique; COSTA, Jessica; JESSEN, Leticia Ferreira; DA SILVA, Luana Aparecida; SAMMARCO, Yanina Micaela. **PIBID/UFPR BIOLOGIA:** EFEITOS DA PANDEMIA DO COVID-19 NA INTERAÇÃO PROFESSOR(A)-ALUNO(A) E UTILIZAÇÃO DE ATIVIDADES LÚDICAS. *Anais do VIII ENALIC*. 2022.

SAMMARCO, Yanina Micaela; RODRIGUEZ, Ivan Borroto; FOPPA, Carina Catiana. **Educação ambiental, educação do campo e ambientalização escolar:** diálogos entre diversas paisagens escolares. *Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental*, v. 25, n. 2, p. 310-340, 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Três enfoques na pesquisa em ciências sociais:** o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. 1987.

WHITTAKER, Dulce. **Da invenção do vestibular aos cursinhos populares:** Um desafio para a orientação profissional. 2010.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.022

RELATO DE EXPERIÊNCIA: A IMPORTÂNCIA DE EVENTOS ESPORTIVOS PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA E SOCIAL

Pedro Henrique Porto¹
Eduarda da Silva Quevedo²
Ana Carolina Wagner³
Flávio R. Samurio Cardoso Junior⁴
Allison Pintos Sabedra⁵

RESUMO

Os Jogos Estudantis do Instituto Federal Farroupilha (JEIFF) sempre representaram uma excelente oportunidade para aprimorar a prática esportiva e fomentar a integração entre alunos e colaboradores. Durante os meses de abril a junho, nossa equipe trabalhou fundamentos com bola, táticos e exercícios físicos, buscando a evolução e aprimoramento, visando o campeonato que ocorreu nos dias 14 a 17 de junho de 2023, na cidade de Frederico Westphalen - RS. Conseguimos entrar com equipe em todos os esportes: atletismo, tênis de mesa, xadrez, futsal, basquetebol, voleibol, handebol e vôlei de praia. Estive nesse evento como assistente e professor da equipe,

1 Graduando no Curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal do Pampa - Unipampa, Uruguai/RS, email; pedroporto.aluno@unipampa.edu.br

2 Graduanda no Curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal do Pampa - Unipampa, Uruguai/RS, eduardaquevedo.aluno@unipampa.edu.br;

3 Graduanda no Curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal do Pampa - Unipampa, Uruguai/RS, email; anawagner.aluno@unipampa.edu.br;

4 Graduando no Curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal do Pampa - Unipampa, Uruguai/RS, email; flaviocardoso.aluno@unipampa.edu.br

5 Professor orientador: Professor do Município de Uruguai/RS, Mestre em Ciências, Universidade Federal do Pampa - Unipampa, Uruguai/RS, email; allisonsabedra@unipampa.edu.br

sob a orientação do Grupo de Estudos em Esporte e Lazer (GEEL) da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), que ampliou minha compreensão sobre a relevância do esporte na educação e no desenvolvimento humano. Na função de assistente do GEEL, liderando como treinador, estive ativamente envolvido no planejamento e na organização da equipe do IFFAR Campus Uruguiana. Como auxiliar, contribuí para ações que promoviam a integração entre os atletas e ofereci apoio técnico à equipe, o que aprimorou meu senso de responsabilidade e a compreensão do esporte e competição. Logo, o JEIFF transcende a competição esportiva: é um ambiente onde se cultivam amizades e se adquirem ensinamentos que vão além da vida acadêmica.

Palavras-chave: Integração, desenvolvimento humano, competição esportiva, vida acadêmica, GEEL.

INTRODUÇÃO

O esporte, enquanto prática social e educativa, desempenha um papel fundamental na formação integral dos estudantes, promovendo o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo (Souza *et al.*, 2025). Nesse contexto, os eventos esportivos escolares ganham relevância não apenas como atividades recreativas, mas como importantes instrumentos pedagógicos e de integração entre os discentes (Merida, 2009).

Conforme Lemos (2024), os Jogos Estudantis do Instituto Federal Farroupilha (JEIFF) são estruturados em etapas estaduais, interestaduais e nacionais, promovendo a participação progressiva de estudantes de diversos Institutos Federais do país. Dessa forma, o autor declara que o evento torna-se um espaço privilegiado para a prática de atividades esportivas e culturais, estimulando o desenvolvimento de competências como trabalho em equipe, liderança, disciplina e respeito mútuo. Além disso, o autor frisa que eventos como o JEIFF exercem um papel significativo no processo de socialização dos alunos, favorecendo a construção de laços interpessoais, o sentimento de pertencimento ao grupo e o fortalecimento de valores sociais essenciais à convivência em sociedade (Luz, 2024). Através da vivência esportiva, os estudantes aprendem a lidar com vitórias e derrotas, a respeitar as regras e os adversários, e a cultivar atitudes de cooperação e solidariedade (Pereira, 2019).

Do ponto de vista dos docentes e licenciandos, a participação em eventos esportivos escolares também representa uma oportunidade enriquecedora de aprendizagem e formação profissional (Marin *et al.*, 2012). Além de seu impacto no desenvolvimento dos estudantes da educação básica, os eventos esportivos também se mostram extremamente significativos para os alunos de graduação em Educação Física, especialmente para aqueles em processo de formação docente, de acordo com o autor. A participação ativa em competições escolares oferece aos licenciandos uma vivência concreta dos conteúdos discutidos em sala de aula, permitindo uma aproximação entre teoria e prática, tão essencial no processo formativo (Antunes, 2012).

Durante essas experiências, os acadêmicos têm a oportunidade de observar e atuar em diferentes dimensões da atuação docente, como planejamento, organização, condução e avaliação das atividades esportivas (Silva, 2016). Além disso, de acordo com o autor, vivenciam situações reais de interação com alunos,

gestores, técnicos e demais profissionais da área, desenvolvendo habilidades pedagógicas, relacionais e de gestão que serão fundamentais em sua futura atuação profissional.

Esses espaços também possibilitam que os graduandos ampliem sua percepção sobre o papel social da Educação Física e reflitam criticamente sobre sua função enquanto mediadores de experiências educativas que vão além do desempenho físico (Moura, 2023). Ao participarem desses eventos, os licenciandos consolidam competências como liderança, empatia, comunicação, tomada de decisão e resolução de conflitos, aspectos que são muitas vezes desafiadores no início da prática profissional, mas que ganham amadurecimento a partir dessas vivências (Silva, 2016). Assim, como o autor frisa, a inserção dos graduandos em contextos práticos, como os Jogos Estudantis, contribui de forma significativa para sua formação integral, fortalecendo sua identidade profissional e preparando-os para enfrentar com mais segurança e responsabilidade os desafios do campo da Educação Física escolar.

O presente relato dá ênfase à participação das equipes de futsal masculino e feminino, destacando, além dos aspectos técnicos das competições, o olhar pedagógico e clínico do licenciando que vivenciou o evento como professor/auxiliar. A partir dessa experiência, busca-se refletir sobre os processos formativos em contextos esportivos escolares e sobre o papel do professor de Educação Física como mediador dessas vivências.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, uma abordagem qualitativa que visa refletir e compartilhar vivências pessoais em determinado contexto, contribuindo para a construção de saberes práticos e teóricos a partir da perspectiva do sujeito envolvido. A escolha por essa metodologia justifica-se pela natureza subjetiva do conteúdo abordado, uma vez que o foco principal está centrado nas percepções, aprendizagens e desafios vivenciados ao longo da participação no evento esportivo.

O relato tem como base a experiência individual de um licenciando do curso de Educação Física da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus Uruguaiiana, durante os Jogos Estudantis do Instituto Federal Farroupilha (JEIFF), realizados entre os dias 14 e 17 de junho de 2023, na cidade de Frederico

Westphalen, no estado do Rio Grande do Sul. O evento reuniu estudantes de diferentes campi do Instituto Federal Farroupilha e teve como finalidade promover a prática esportiva, a saúde, o bem-estar e a integração entre os participantes.

A construção deste relato contempla as sensações e reflexões vividas antes, durante e após a participação nas competições, incluindo os aspectos emocionais, os desafios enfrentados, os aprendizados adquiridos e os impactos formativos decorrentes da vivência prática. Além disso, busca-se compreender a importância de eventos esportivos no contexto educacional, destacando seu papel como instrumento de socialização, inclusão e fortalecimento do espírito coletivo entre estudantes e professores.

A abordagem metodológica adotada não se propõe a realizar uma análise estatística ou comparativa dos dados, mas, sim, a compartilhar uma vivência significativa que contribua para o debate sobre a formação inicial de professores de Educação Física e os espaços formativos proporcionados por eventos escolares. O relato configura-se, portanto, como uma ferramenta pedagógica e reflexiva, capaz de enriquecer o olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem no âmbito da prática esportiva e educacional.

REFERENCIAL TEÓRICO

A prática esportiva no contexto escolar tem sido amplamente reconhecida como uma ferramenta pedagógica de extrema relevância no processo de formação integral dos estudantes. Mais do que promover a aptidão física, o esporte escolar contribui significativamente para o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas, afetivas e motoras, favorecendo a socialização, a disciplina, o respeito mútuo e o senso de pertencimento coletivo (Faria, Caregnato e Cavichioli, 2019). Nesse sentido, eventos esportivos como os Jogos Estudantis do Instituto Federal Farroupilha consolidam-se como espaços educativos não formais, nos quais os alunos vivenciam experiências que extrapolam os limites da sala de aula tradicional.

O Instituto Federal Farroupilha, campus Uruguaiana, compreendendo a importância do esporte para o desenvolvimento global dos seus estudantes, mantém, ao longo do ano letivo, um projeto de ensino voltado à prática de modalidades esportivas no contraturno escolar. Esse projeto oportuniza aos alunos do Ensino Médio o acesso a treinos organizados e sistemáticos nas modalidades de futsal,

voleibol de quadra, basquetebol e handebol, nos naipes masculino e feminino, com acompanhamento de um professor de Educação Física e o apoio de um aluno licenciando da Universidade Federal do Pampa (Unipampa).

Essa estrutura contribui não apenas para o aperfeiçoamento técnico dos estudantes, mas também para o fortalecimento do vínculo entre docentes, licenciandos e discentes. Os treinos semanais, organizados de forma progressiva e adaptada às necessidades individuais e coletivas, reforçam o papel da Educação Física como área promotora do desenvolvimento humano integral. Além disso, a presença do licenciando como auxiliar nos treinamentos potencializa sua formação profissional, permitindo a vivência de práticas pedagógicas e de gestão esportiva sob a supervisão docente, elemento fundamental no processo de profissionalização docente (Peres *et al.*, 2017).

À medida que se aproximam eventos como o JEIFF, o projeto assume uma dinâmica mais competitiva, priorizando o aperfeiçoamento tático e técnico das equipes, bem como o preparo psicológico dos atletas. Essa fase evidencia a importância do planejamento pedagógico voltado à construção do rendimento esportivo de forma ética, inclusiva e formativa. Segundo Bracht (1999), o esporte escolar deve ser compreendido como uma prática pedagógica que dialoga com os princípios da Educação Física crítica, priorizando o desenvolvimento humano antes da busca exclusiva por resultados.

A preparação dos alunos para competições também incorpora uma dimensão ética e institucional, visto que a participação está condicionada ao bom desempenho acadêmico, comportamento e comprometimento com a vida escolar. Essa exigência reforça a ideia de que o esporte no ambiente educacional deve ser aliado à formação cidadã, promovendo valores como responsabilidade, disciplina e respeito às normas coletivas (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Durante a realização do JEIFF, a vivência coletiva, a convivência nos alojamentos, os momentos de integração e a troca de experiências entre alunos de diferentes campi e realidades sociais constituem-se como elementos centrais no processo de socialização e formação de vínculos. A proposta do evento, ao integrar atividades esportivas e culturais, fortalece o papel do esporte como mediador de experiências significativas e transformadoras no contexto escolar (Paes e Balbino, 2009).

Portanto, o JEIFF configura-se não apenas como uma competição esportiva, mas como um espaço formativo, inclusivo e humanizador, que valoriza a

diversidade, estimula a autonomia dos estudantes e contribui para o fortalecimento da identidade institucional. Para os graduandos em Educação Física, esse tipo de vivência proporciona uma oportunidade singular de aplicação prática dos conhecimentos acadêmicos, ampliando sua compreensão sobre os múltiplos papéis do professor na organização de eventos, no acompanhamento de grupos e na mediação de relações interpessoais por meio do esporte.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A participação no JEIFF 2023 proporcionou uma série de experiências enriquecedoras, tanto para os estudantes do Instituto Federal Farroupilha quanto para os acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus Uruguaiana. Os resultados observados vão além das conquistas esportivas e refletem diretamente nos aspectos formativos, sociais e profissionais de todos os envolvidos no evento.

Para os estudantes do Instituto Federal, o evento representou um importante espaço de socialização, pertencimento e desenvolvimento integral. A prática esportiva em ambiente competitivo, mediada por valores educativos, contribuiu significativamente para o fortalecimento da autoestima, da disciplina, da cooperação e da convivência respeitosa entre os colegas. A vivência de situações reais de jogo, com desafios táticos e emocionais, reforçou a autonomia dos alunos, além de promover hábitos saudáveis e a valorização do esporte como elemento formativo no contexto escolar.

A observação durante os treinos e as competições evidenciou uma melhora progressiva no desempenho dos alunos, tanto no aspecto técnico quanto comportamental. A responsabilidade com os treinos, o comprometimento com a equipe e a organização necessária para conciliar os estudos com as atividades esportivas foram aspectos fortemente destacados. Notou-se, também, um fortalecimento do espírito de equipe e da coletividade, elementos essenciais para a formação cidadã.

No que se refere à atuação dos acadêmicos de Educação Física, o evento serviu como um espaço de prática profissional extremamente valioso. A vivência no papel de auxiliares dos professores do Instituto proporcionou o contato direto com o planejamento e execução de atividades pedagógicas e técnico-esportivas, contribuindo para a construção de saberes que nem sempre são plenamente desenvolvidos no ambiente universitário formal.

A interação com os alunos, a adaptação de estratégias de ensino de acordo com os diferentes níveis de habilidade, bem como a condução de treinos e a observação da evolução das equipes possibilitaram aos acadêmicos exercitarem competências profissionais como liderança, comunicação, organização, planejamento didático e tomada de decisão. Além disso, a experiência despertou reflexões importantes sobre o papel do educador físico na escola, reforçando a dimensão pedagógica do esporte e seu potencial como ferramenta de inclusão e transformação social.

Outro aspecto relevante foi a troca de experiências entre docentes, discentes e licenciandos, que fortaleceu o vínculo entre a escola e a universidade. A atuação conjunta demonstrou como parcerias interinstitucionais podem contribuir para a formação de professores mais preparados, sensíveis às demandas do contexto escolar e conscientes de seu papel formador.

Assim, os resultados obtidos com a participação no JEIFF 2023 reforçam a importância de eventos esportivos escolares como ferramentas educativas potentes, capazes de impactar positivamente o processo de ensino-aprendizagem, a formação cidadã dos estudantes e o desenvolvimento profissional dos futuros professores de Educação Física. A prática vivenciada nesse contexto reafirma a concepção do esporte como um instrumento pedagógico significativo e como uma via de formação integral e socializadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação nos Jogos Estudantis do Instituto Federal Farroupilha foi uma experiência marcante e enriquecedora, tanto do ponto de vista esportivo quanto do educacional. O, além de proporcionar a vivência de momentos de competição saudável, permitiu uma profunda reflexão sobre o papel do esporte na formação dos estudantes, ao promover habilidades como trabalho em equipe, liderança, respeito às regras e superação de desafios. Além disso, o JEIFF cumpriu sua missão de integrar alunos de diferentes Institutos Federais, oferecendo um ambiente de convivência, aprendizado e troca de experiências.

Para os licenciandos da Unipampa, essa vivência representou uma oportunidade ímpar de colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, especialmente no que diz respeito à docência e à organização de eventos esportivos. O acompanhamento das equipes de futsal, tanto da masculina quanto

da feminina, e a experiência de como auxiliar na realização de atividades esportivas, permitiram um aprendizado profundo sobre a dinâmica de trabalho dentro de uma equipe, as necessidades individuais dos alunos e a importância de uma orientação pedagógica eficaz durante os treinos e competições.

A metodologia utilizada nos treinos e a dedicação dos alunos e professores foram fundamentais para o bom desempenho das equipes. A interação constante entre os docentes e os licenciandos, ao longo de toda a preparação, também proporcionou um aprendizado colaborativo que foi crucial para o desenvolvimento das habilidades dos alunos e para o sucesso nas competições.

O JEIFF também evidenciou a importância de eventos similares no fortalecimento da identidade escolar e na construção de um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor. Além disso, ao promover a prática esportiva, contribuiu para o desenvolvimento físico e psicológico dos alunos, incentivando hábitos saudáveis e a valorização do bem-estar.

Por fim, o evento consolidou-se como um espaço de convivência e troca de experiências, em que alunos, professores e licenciandos puderam conectar-se, aprender uns com os outros e celebrar a importância do esporte como ferramenta educacional. A experiência vivida foi uma oportunidade valiosa para o desenvolvimento de todos os envolvidos e, certamente, contribuirá para a formação de cidadãos mais conscientes, colaborativos e preparados para os desafios da vida.

AGRADECIMENTOS

Ao realizar este trabalho, percebi que nada disso teria sido possível sem o apoio e a colaboração constante de diversas pessoas, da faculdade e de fora dela. Gostaria de agradecer imensamente aos meus colegas que não mediram esforços e ficaram presentes durante todo este processo, fazendo com que tivéssemos uma grande troca de conhecimentos, vivências, desafios e aprendizados, o que tornou essa experiência ainda mais rica.

Expresso aqui a minha gratidão especial à professora Mariele Hernandez, que demonstrou, com seu profissionalismo e amor, o quão bonito e transformador pode ser a vivência de estar à frente do ensino de atividades físicas em um ambiente federal. A sua dedicação e paixão pelo ensino foram inspirações para a minha entrada e trajetória neste projeto tão importante.

Também venho expressar meu sincero agradecimento ao GEEL (Grupo de Estudos em Esporte e Lazer) e ao Projeto de Iniciação Esportiva e Treinamento de Equipes Escolares, que me ofereceram a chance de experimentar de perto a prática docente, proporcionando um aprendizado enriquecedor e prático. Essa vivência foi fundamental para o meu desenvolvimento tanto profissional quanto pessoal, destacando a relevância do papel do educador na criação de um ambiente de atividades físicas mais responsável e qualificado.

E a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, meu mais sincero muito obrigado!

REFERÊNCIAS

ANTUNES, A. C. **A DIMENSÃO PRÁTICA NA PREPARAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONCEPÇÃO E ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA.**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA. 2012. Disponível em: <https://cev.org.br/media/biblioteca/4013968.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2025.

BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física brasileira: uma perspectiva crítica.** Campinas: Autores Associados, 1999. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?q=BRACHT,+Valter.+A+constitui%C3%A7%C3%A3o+das+teorias+pedag%C3%B3gicas+da+educa%C3%A7%C3%A3o+f%C3%ADsica+brasileira>. Acesso em: 10 mar. 2025.

FARIA, F.; CAREGNATO, A. F.; CAVICHIOLLI, F. R.; **O esporte e a competição na educação física escolar: perspectivas educacionais a partir dos conceitos da pedagogia do esporte.** Revista Kinesis, Santa Maria, v. 37, p.01-12, 2019. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/95701623/pdf-libre.pdf?1670956218=&response=-content-disposition-inline%3B+filename%3DO_esporte_e_a_competicao_na_educacao_fis.pdf&Expires=1741635371&Signature=E4YLpoV95Bu~LxD9LHIEPUVUo-glTgflzYUS08UOPDLO4oDcjdJcq5YY-DKMfXMMKfIYq5c~gjoYyZraXLoKa4ixJ-DzRGkC~OI8eIGPGG6Dx4wVPzVSrUAucGbRSHaPI3FpXt2lhQX1NfVQRPIklW5nbWaAqz9Lqqqr9VSP6KbjZ~KSIRHTxb6WneEa5fsvf8qDkOZKTo-zoOW6pBmHltAxL9XtszckRXpvPqH6gz2eEu7oLAlmySckc2hjfnhXsB9wYmZG-

WbjJIFi083S89tDeCrDH-M2i~8RNB8RF-Ev3IVfnQsDZVtPkAOv7UXEv
JU1SEMDLmcHBUaBibPIpao0TQ_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA.
Acesso em: 10 mar. 2025.

PERES, H. F. N.; RODELLA, M. B.; PERES, E. R. N.; CHELLES, C.; BETTI, M.; JANOTTA, A. D. **TREINAMENTO DESPORTIVO: PERFIL ACADÊMICO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.** Movimento, vol. 23, núm. 1, enero-marzo, 2017, pp. 265-280 Escola de Educação Física Rio Grande do Sul, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115350608019.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez**, 1992. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=fq7FAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1964&dq=COLETIVO+DE+AUTORES,+Metodologia+do+ensino+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+F%C3%ADsica&ots=lodLe-zU4a&sig=60cyBY56Fa0ibn7WYYZ0PXV-DLm4#v=onepage&q=COLETIVO%20DE%20AUTORES.%20Metodologia%20do%20ensino%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica&f=false>. Acesso em: 10 mar. 2025.

MARIN, E. C.; RIBAS, J. F. M.; STEIN, F.; MORAES, J. M. de. **MANIFESTAÇÕES ESPORTIVAS E FESTIVAS NAS ESCOLAS DO CAMPO E DA CIDADE.** Pensar a Prática, Goiânia, v. 15, n. 2, 2012. DOI: 10.5216/rpp.v15i2.13816. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/13816>. Acesso em: 7 mar. 2025.

LEMOS, J. W. **A INCLUSÃO DE ALUNOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: RELATOS DE DOCENTES A PARTIR DO ENSINO COLABORATIVO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SANTA MARIA- RS.** UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - NOTURNO. 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/33069/TCC%20Jessica%20Lemos%20-%20%20Verso%20Final.pdf?-sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 5 mar. 2025.

LUZ, J. A. da. **Proposta Curricular de Educação Física para a Escola Estadual Girassol de Tempo Integral Sancha Ferreira–Araguaína-TO**. 2024. Disponível em: <https://umbu.uft.edu.br/handle/11612/7149>. Acesso em: 5 mar. 2025.

MERIDA, M. **A inserção da Educação Física no Projeto Pedagógico de uma escola pública de ensino fundamental: um caso que deu certo**. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, [S. l.], v. 3, n. 3, 2009. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1319>. Acesso em: 7 mar. 2025.

MOURA, F. M. **SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS E PROFESSORES ACERCA DA AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO FÍSICA: um movimento dialético entre pesquisa-formação-transformação**. UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ. 2023. Disponível em: <https://mpe.unitau.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2023/Fernanda-Marcon-Moura.pdf>. Acesso em 7 mar. 2025.

PAES, R. R; BALBINO, H. F.,. **A pedagogia do esporte e os jogos coletivos**. Esporte e atividade física na infância e na adolescência: Uma abordagem multidisciplinar. Editora Artmed Editora, 2009 ISBN 853631933X, 9788536319339 Pag. 73 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/ZNjFsfSjTShhTfTzvhHLK5B/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2025.

PEREIRA, P. R. R. **AS HABILIDADES SOCIAIS NA PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE ESCOLINHAS COMERCIAIS DE FUTEBOL**. UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO. 2019 Disponível em: https://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2017/PAULO_ROBERTO_RICARTE_PEREIRA.pdf. Acesso em 9 mar. 2025.

SILVA, E. M. **A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM DOCENTE: UM ESTUDO NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PIBID / CAPES NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB**. UNIVERSIDADE FEDERAL

DA BAHIA FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/21822/1/ELIENE%20MARIA%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2025.

SILVA, L. L. D. **ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO EM INSTITUTOS FEDERAIS NO NORDESTE DO BRASIL: Percepções, Experiências, Limites e Possibilidades**. Ministério da Educação de Educação Profissional e Tecnológica Instituto Federal de Alagoas. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ifal.edu.br/livros/article/view/459>. Acesso em: 5 mar 2025.

SOUZA, B. Ângelo V. e; RAMOS, L. M. de C.; OVIEDO, M. P.; ARAUJO, B. P. R. de; PAULA, P. B. de O.; SILVEIRA, R. G.; SOUZA, F. de B. **Esporte, educação e tecnologia: caminhos integrados para o desenvolvimento integral de crianças e jovens**. OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA, [S. l.], v. 23, n. 2, p. e9109, 2025. DOI: 10.55905/oelv23n2-123. Disponível em: <https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/9109>. Acesso em: 8 mar. 2025.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.023

OLHOS D'ÁGUA NA SALA DE AULA: LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E FORMAÇÃO CRÍTICA NO PIBID

Stephanie Rodrigues da Mota Vieira¹
Luciana Ferreira Leal²

RESUMO

Este trabalho apresenta os encaminhamentos metodológicos adotados na turma de sexto ano durante a edição do PIBID 2022-2024, subprojeto em Língua Portuguesa, com a temática de leitura afro-brasileira, no Colégio Estadual Bento Munhoz da Rocha Neto. A sequência didática foi desenvolvida entre maio e julho de 2023, tendo como obra central *Olhos d'água* (2014), de Conceição Evaristo. Foram utilizadas as metodologias de leitura compartilhada (Bräkling, 2004) e leitura programada (Tocchet, 2016), aplicadas aos contos: “Olhos d'água”, “Maria”, “Zaíta, esqueceu de guardar os brinquedos”, “Lumbiá”, “Ei, Ardoca” e “Ayoluwa, a alegria de nosso povo”. Essas narrativas apresentam personagens negras que vivenciam situações de injustiça social, política e econômica, temas essenciais para discussão em sala de aula, conforme as Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008, incorporadas ao currículo da BNCC para promover a valorização das identidades afro-brasileira e indígena e combater a exclusão social. A sequência didática foi estruturada a partir do modelo de letramento literário de Rildo Cosson (2014), composto por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Na motivação, os alunos realizaram uma triagem inicial sobre suas primeiras impressões por meio de um formulário on-line e,

1 Graduada do Curso de Letras - Português e Inglês da Universidade Estadual do Paraná campus de Paranavaí - UNESPAR, stepvieira13@gmail.com;

2 Professora orientadora do Curso de Letras - Português e Inglês da Universidade Estadual do Paraná campus de Paranavaí - UNESPAR, luciana.leal@unespar.edu.br.

posteriormente, exploraram e leram obras afro-brasileiras disponíveis na biblioteca da escola. Na introdução, a autora e o livro foram apresentados por meio de slides. Por fim, a leitura foi conduzida de forma compartilhada para os três primeiros contos e programada para os três últimos, promovendo diálogos antes, durante e depois da leitura, para estimular a interpretação crítica dos estudantes. Os resultados indicam transformação expressiva na formação dos alunos, tornando-os mais empáticos e atentos às questões sociais. Além disso, a experiência ampliou o interesse dos estudantes pela leitura de outras obras de Conceição Evaristo e de autores negros, contribuindo para a construção de uma consciência crítica sobre desigualdades raciais e sociais.

Palavras-chave: Olhos D'água, Conceição Evaristo, Letramento literário.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os encaminhamentos metodológicos adotados na turma do sexto ano durante a edição do PIBID 2022-2024, no subprojeto de Língua Portuguesa, com a temática de leitura e interpretação da literatura afro-brasileira, no Colégio Estadual Bento Munhoz da Rocha Neto. A turma teve a oportunidade de conhecer e ler contos da obra *Olhos d'água* (2014), de Conceição Evaristo, escritora negra de grande importância para a literatura brasileira contemporânea. Ela aborda, em suas obras, questões raciais, discriminação, desigualdades e injustiça social contra a população preta.

No programa PIBID 2022-2024, no subprojeto de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Paraná, campus de Paranavaí (UNESPAR), coordenado por Luciana Ferreira Leal, professora do colegiado do curso de Letras - Português e Inglês, foram desenvolvidas práticas de letramento literário, cujo objetivo principal é formar alunos que desenvolvam o hábito da leitura de forma autônoma, além de incentivá-los a pensar de maneira crítica e reflexiva sobre os problemas da sociedade. Na turma do sexto ano, um grupo de três acadêmicas pibidianas atuaram como professoras regentes nas práticas de leitura.

Para Cosson (2014), uma sequência básica de letramento literário na escola organiza-se, primeiramente, em motivação, “uma influência sobre as expectativas do leitor, mas que não tem o poder de determinar sua leitura” (p. 56), que visa preparar o aluno para receber a leitura da obra; em segundo lugar, a introdução, que exige que sejam fornecidas “informações básicas sobre o autor e, se possível, sobre o texto” (p. 60), destacando as justificativas da importância daquela obra naquele momento; em terceiro, a leitura, em que o professor tem um objetivo a ser cumprido durante o momento da prática, sendo sua responsabilidade convidar os alunos a compartilhar os resultados de sua leitura nos chamados “intervalos”. Isso pode ser feito por meio de uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história ou de atividades mais específicas (p. 62). A discussão sobre as impressões e interpretações entre os estudantes e o professor constitui o quarto passo deste método.

Para esta sequência didática de temática afro-brasileira, foi realizada a leitura de seis contos do livro: “Olhos d'água”, “Maria”, “Zaíta, esqueceu de guardar os brinquedos”, “Lumbiá”, “Ei, Ardoca” e “Ayoluwa, a alegria de nosso

povo”, utilizando os métodos de leitura compartilhada (Bräkling, 2004) para os três primeiros contos e leitura programada (Tocchet, 2016) para os três últimos.

O método de leitura compartilhada (Bräkling, 2004) consiste na leitura em voz alta realizada pelo professor, enquanto os alunos acompanham a leitura no livro físico, na projeção ou com o conto impresso. Antes, durante e depois da leitura, são feitas pausas para perguntas de inferência e localização. A leitura compartilhada foi aplicada aos três primeiros contos do livro *Olhos d’água*: “Olhos d’água”, “Maria” e “Zaíta, esqueceu de guardar os brinquedos”. No segundo momento do planejamento, adotou-se a leitura programada (Tocchet, 2016), com o intuito de permitir que os alunos experimentassem a leitura de forma independente. Assim, os alunos levam o conto impresso para casa, leem-no no prazo de sete dias e discutem suas percepções sobre o texto em sala de aula, com as professoras e colegas.

Durante as aulas, observou-se que os alunos preferiram a prática leitura compartilhada, pois sentem que compreendem melhor o texto nesse formato. As professoras encontraram dificuldades ao aplicar o método de leitura programada, pois muitos alunos não liam dentro do prazo estipulado, o que levou as professoras a adaptarem as metodologias para garantir que a discussão sobre os contos fosse realizada.

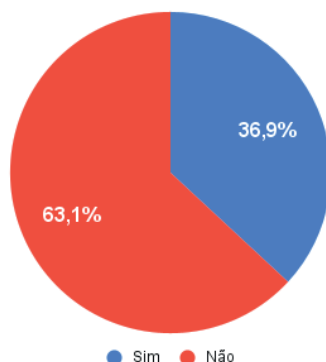
METODOLOGIA

A sequência didática foi elaborada conforme o modelo de letramento literário proposto por Cosson (2014), dividindo-se em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Na fase de motivação, os alunos preencheram um formulário com perguntas introdutórias sobre a literatura afro-brasileira, como “você já leu algum livro escrito por um africano/a ou afro-brasileiro/a?”, “Já ouviu falar de alguma dessas escritoras?”, entre outras. Em seguida, foram levados à biblioteca da escola para procurar livros de temática afro-brasileira disponíveis, proporcionando um momento de leitura para descoberta.

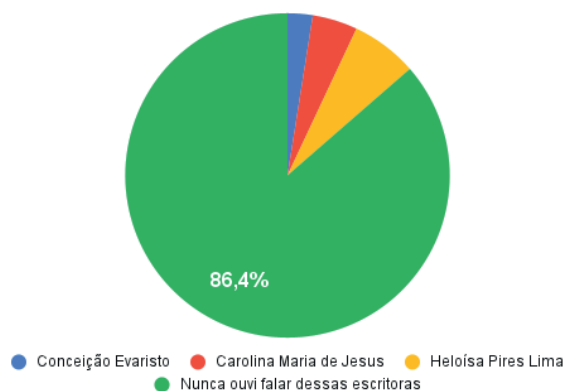
Os gráficos a seguir foram retirados de uma pesquisa realizada por meio de um formulário online, aplicado em duas escolas nas quais o programa PIBID 2022-2024 foi implementado: o Colégio Estadual Prof. Bento Munhoz da Rocha Neto e o Colégio Estadual Dr. Marins Alves de Camargo. A pesquisa envolveu turmas do sexto, sétimo e oitavo anos do Ensino Fundamental e do segundo ano do Ensino Médio.

Gráfico 1 e 2 - Formulário para início da temática africana e afro-brasileira

2 - Você já leu algum livro escrito por um africano/a ou afro-brasileiro/a?
(206 respostas)



3 - Você já ouvir falar de alguma dessas escritoras? (206 respostas)



Fonte: Arquivo pessoal.

Como pode ser observado, a temática da literatura africana e afro-brasileira é pouco conhecida pelos alunos. Dos 206 alunos que responderam ao formulário, 63,1% nunca leram um livro escrito por um autor africano ou afro-brasileiro, e 86,4% nunca ouviram falar de Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus e Heloísa Pires Lima. Esses dados reforçam a necessidade de levar essas escritoras e suas obras para discussão em sala de aula, conforme as leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que foram incorporadas ao currículo da BNCC e visam promover a valorização das identidades afro-brasileira e indígena, com o objetivo de combater a exclusão social.

Na etapa de introdução, as professoras pibidianas apresentaram a escritora Conceição Evaristo e o livro a ser lido, por meio de slides, destacando os prêmios, a trajetória da escritora e a importância de ler essa obra. Em seguida, foi realizada a leitura dos contos utilizando as práticas de leitura compartilhada e programada, com perguntas interpretativas durante e após o momento da leitura, visando auxiliar na compreensão e no desenvolvimento do pensamento crítico, habilidades essenciais para a etapa de interpretação da obra.

Após a leitura e a interpretação dos contos da obra *Olhos d'água*, foi realizada a finalização da sequência didática com uma instalação poética. A turma foi dividida em quatro grupos e cada grupo ficou responsável por criar uma arte com os poemas de uma escritora negra diferente. As professoras levaram cartolina, fotos impressas das escritoras, diversos poemas delas e, após as colagens e criações artísticas, os alunos apresentaram suas escritoras, fazendo uma breve biografia, comentando o que mais gostaram de aprender sobre ela e a leitura realizada de suas poesias, destacando o que mais os tocou nas expressões artísticas. Posteriormente, as artes nas cartolinas foram expostas na escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

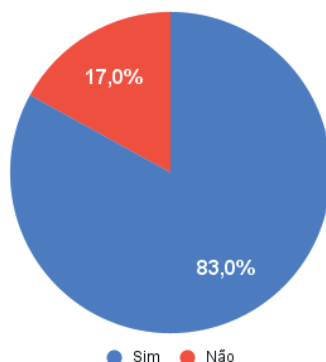
No dia 23 de maio de 2023, os alunos foram levados à sala de informática para responder ao questionário sobre o início da sequência didática de literatura de temática africana e afro-brasileira. Após isso, foram orientados a dirigirem-se à biblioteca para o momento de motivação, no qual exploraram os livros de autores negros disponíveis na escola. A escola conta com uma grande quantidade de obras sobre essa temática, e os alunos foram instruídos a escolher um livro e iniciar a leitura. Nos minutos finais da aula, as professoras solicitaram que compartilhassem o que estavam lendo e se estavam gostando. Os alunos demonstraram contentamento e curiosidade em relação à cultura africana e afro-brasileira.

O gráfico 3 comprova que poucos alunos tinham conhecimento sobre a existência das obras de literatura africana e afro-brasileira na biblioteca da escola. Por isso, o programa de iniciação à docência mostra-se relevante, pois leva aos alunos o conhecimento de um repertório literário presente em sua realidade, mas pouco trabalhado em sala de aula. Nesse sentido, o momento de motivação foi essencial para que os alunos descobrissem o acervo da biblioteca e, assim,

começassem a buscar outras leituras com as quais, sem a orientação de um professor, não teriam tido contato.

Gráfico 3 - Formulário para início da temática africana e afro-brasileira

4 - Você sabia que na sua escola existem livros de temática africana e afro-brasileira? (206 respostas)



Fonte: Arquivo pessoal.

No segundo dia de aula, 30 de maio de 2023, a aula iniciou-se com a apresentação da autora Conceição Evaristo e do livro *Olhos d'água*, por meio de slides, destacando suas principais obras, sua biografia, os prêmios que recebeu e a escolha do livro de contos para a leitura em sala de aula. A escolha deu-se pelo fato de a turma não ter o hábito de leitura, e o gênero conto, por ser mais curto, poderia motivar os alunos a envolver-se nas práticas. Após a apresentação, foi lido o primeiro conto, “Olhos d’água”, utilizando a prática de leitura compartilhada. As professoras começaram perguntando o que os alunos imaginavam que aconteceria no conto, com base no título. Algumas respostas incluíam a ideia de que o título referia-se a uma flor ou que simbolizava olhos tristes.

O conto retrata uma filha que se questiona sobre a cor dos olhos de sua mãe, pois não se lembrava. A filha muda-se para buscar uma vida melhor para a mãe e as irmãs, e o reencontro é marcado pela dificuldade da filha em recordar a cor dos olhos da mãe, que sempre estavam ofuscados pelas lágrimas. Ao reencontrar-se com a mãe, a filha entende que a cor dos olhos dela são “olhos d’água”, uma metáfora para as lágrimas constantes que a mãe carregava. O conto retrata a dura realidade de uma mãe que cria seus filhos lidando com o preconceito racial e com desigualdades sociais e econômicas.

Após a leitura, os alunos comentaram que acreditavam que a mãe distraía as crianças para que não ficassem com fome e perceberam as estratégias que essa mãe usava para lidar com as adversidades da vida. As professoras, então, perguntaram se os alunos lembravam-se da cor dos olhos de suas próprias mães, aproximando o conto da sua realidade. Eles responderam que sim e perceberam, durante a discussão, a dificuldade enfrentada pela mãe, a ponto de sua própria filha não se lembrar da cor de seus olhos devido às lágrimas constantes.

No terceiro dia de aula, 6 de junho de 2023, foi lido o conto “Maria”, ainda com a prática de leitura compartilhada. A aula começou com a pergunta: “o que você acha que vai acontecer neste conto?” Os alunos responderam que a protagonista provavelmente chamar-se-ia Maria e algumas respostas sugeriram que ela poderia ser assaltada. Durante a leitura, o conto narra a história de uma mulher chamada Maria, que, ao voltar para casa com restos de comida de seus patrões, vê-se no meio de um assalto. Ela é injustamente acusada de ser cúmplice dos bandidos e é linchada, morrendo inocentemente.

Durante a leitura, os alunos perceberam que Maria era uma empregada, alguns sugerindo que ela fosse uma caseira ou uma doméstica. Quando um dos linchadores usou a expressão “negra safada”, um dos alunos não considerou o termo racista, tratando-o como algo comum de se dizer em momentos de raiva. As professoras intervieram, questionando se, caso Maria fosse branca, ela teria sido linchada e xingada da mesma forma. Nesse momento, ficou claro que, para alguns alunos, ofensas racistas eram normalizadas, o que evidenciou a necessidade de refletir sobre como esse comportamento é problemático na construção de uma sociedade menos preconceituosa.

Após a leitura, foi perguntado aos alunos se gostaram do conto e se mudariam o final da história. A maioria expressou o desejo de um final feliz para Maria e seus filhos. Um aluno sugeriu que talvez o ex-marido de Maria estivesse manipulando desde o início, com o objetivo de incriminá-la durante o assalto. De modo geral, os alunos compreenderam a problemática do conto e estavam ansiosos para a próxima leitura.

No dia 13 de junho de 2023, os alunos discutiram o conto “Zaíta, esqueceu de guardar os brinquedos”. As primeiras suposições dos alunos eram de que o conto trataria de uma criança que não guarda seus brinquedos ou de uma mulher adulta com medo de crescer. O conto narra a história de Zaíta, uma menina de uma comunidade periférica que perde a vida enquanto procurava sua figurinha

favorita, após um tiroteio envolvendo seu irmão, que estava envolvido com o crime. A história é trágica e mostra a dura realidade enfrentada pela população periférica.

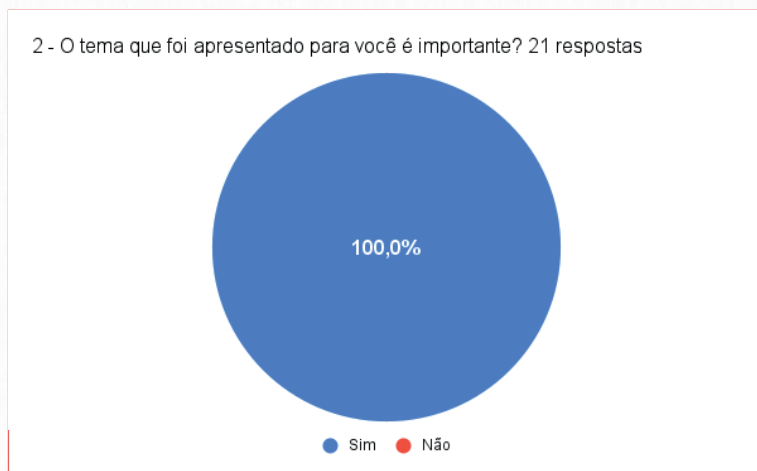
Durante a leitura, os alunos fizeram inferências sobre as personagens, como o envolvimento do irmão de Zaíta com atividades ilícitas, e discutiram sobre o contexto social em que se passa a história. Eles estavam cientes da realidade de muitos jovens nas favelas e perceberam que a história, provavelmente, teria um desfecho trágico. A maioria dos alunos afirmou que Zaíta morreria no final. Eles também compreenderam a importância de abordar-se a realidade social dos contextos periféricos.

No dia 20 de junho de 2023, os alunos foram questionados sobre quantos haviam lido o conto “Lumbiá”. Apenas seis alunos haviam feito a leitura, o que levou à leitura coletiva do texto. O conto narra a história de Lumbiá, um menino abandonado pela família que trabalha nas ruas vendendo flores. No Natal, ele envolve-se em um acidente enquanto tenta carregar um presépio. A leitura gerou discussões sobre a exploração infantil e o trabalho nas ruas e os alunos expressaram sua opinião de que o trabalho infantil era errado, embora aceitassem ajudar os pais em casa. A maioria dos alunos desejou que o final de Lumbiá fosse diferente, com ele tendo uma vida melhor.

No dia 27 de junho de 2023, os alunos leram os contos “Ei, Ardoca” e “Ayoluwa, a alegria de nosso povo”. O primeiro conta a história de um homem em situação de miséria que planeja o suicídio, enquanto o segundo narra o nascimento de uma menina que traz esperança para sua comunidade. Os alunos discutiram o contexto social de cada conto e refletiram sobre os valores da vida, considerando a importância da família, dos momentos de alegria e das boas ações.

No dia 4 de julho de 2023, foi aplicado o formulário de *feedback*, finalizando a sequência didática. Em 1º de agosto de 2023, foi realizada uma instalação poética, na qual os alunos criaram artes sobre escritoras negras para expor nos murais da escola. De acordo com o gráfico a seguir, retirado do formulário de *feedback*, os alunos demonstraram satisfação com a sequência didática e destacaram a importância de abordar a literatura africana e afro-brasileira no contexto escolar.

Gráfico 4 - Formulário de *feedback* sobre a temática africana e afro-brasileira



Fonte: Arquivo pessoal.

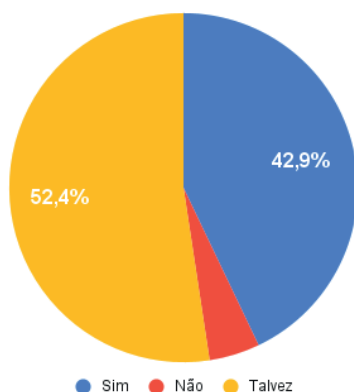
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a sequência de letramento literário de Cosson (2014) contribuiu de forma positiva para a formação dos alunos. Os resultados expressos no gráfico a seguir indicam uma transformação significativa na formação dos alunos, uma vez que, no início da apresentação da temática, a maioria deles não conhecia a escritora Conceição Evaristo. No entanto, após o período das aulas, toda a turma demonstrou grande apreço por sua escrita.

Gráfico 5 e 6 - Formulário de *feedback* da literatura africana e afro-brasileira



7 - Leria outro livro de temática afro-brasileira? 21 respostas



Fonte: Arquivo pessoal.

Ademais, a experiência ampliou o interesse dos estudantes pela leitura de outras obras de Conceição Evaristo e de autores negros, contribuindo para a construção de uma consciência crítica sobre as desigualdades raciais e sociais, tornando-os mais empáticos e atentos às questões sociais.

Os métodos de leitura compartilhada e programada tiveram um efeito positivo, apesar das dificuldades encontradas pelas professoras ao longo do processo. Isso deve-se ao fato de que o processo de formação de leitores exige tempo e paciência. Muitos alunos enfrentaram dificuldades em ler sozinhos, mas, quando a prática de leitura era compartilhada, mostraram-se envolvidos e participativos nos diálogos, o que demonstra um progresso em seu desenvolvimento como leitores. Portanto, as práticas de leitura com a temática afro-brasileira realizadas na turma do sexto ano pelo programa PIBID, no Colégio Estadual Prof. Bento Munhoz da Rocha Neto, ofereceram uma oportunidade de troca de experiências e saberes importantes tanto para as professoras quanto para os alunos.

REFERÊNCIAS

BRÄKLING, Kátia Lomba. **Sobre a leitura e a formação de leitores**. São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 8 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 7 mar. 2025.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. 7 reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d’água.** Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

TOCCHET, Carla. A formação dos formadores de professores com foco na ampliação da proficiência leitora de textos literários. In: **Actas del III Seminario Nacional de La Red Estrado.** La Plata: Argentina, 2016. Disponível em: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev7809>. Acesso em: 03 mar. 2025.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.024

A IMPORTÂNCIA DA DIVERSIDADE MUSICAL NO CURRÍCULO ESCOLAR

Eva Silveira de Lima¹
Roberta Ravaglio Gagno²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o papel da diversidade musical no currículo escolar, bem como seus benefícios culturais, sociais e cognitivos. Este relato de experiência foi realizado a partir do trabalho com crianças da primeira etapa do Ensino Fundamental no município de Curitiba, no Paraná. A escola está situada em um bairro distante do centro e com problemas sociais e econômicos. Parte-se do pressuposto que a relação entre diversidade musical e currículo não pode acontecer de forma mecânica ou descompromissada, visto que proporciona ao estudante o acesso a diferentes tradições e culturas musicais, incentivando-o a respeitar a identidade cultural de cada comunidade e seus indivíduos, promovendo a inclusão social. Dessa forma, o conhecimento de diversos gêneros musicais possibilita a esse público a desconstrução de preconceitos e o respeito a outras culturas ou grupos sociais. Em relação às práticas pedagógicas, a música favorece o aprendizado, sendo usada como material de apoio por diversas regentes, tendo em vista que envolve habilidades motoras finas, raciocínio lógico, habilidades éticas, estéticas e outros aspectos. Na linguagem artística, ao entrar em contato com gêneros musicais diversificados, o estudante potencializa seu senso crítico, desfrutando a arte de uma forma mais ampla, desenvolvendo a possibilidade da construção de uma cidadania mais

1 Especialista em Arte (Barão EAD); Licenciada em Pedagogia (Faculdade Internacional de Curitiba) e Música (UFPR); Supervisora de Música PIBID da UNESPAR – Campus de Curitiba I, evadocinho@gmail.com

2 Doutorado em Políticas e Gestão da Educação (UTP-PR); Coordenadora de área do PIBID da UNESPAR – Campus de Curitiba I, roberta.ravaglio@ies.unespar.edu.br

humanizada. Apresentam-se análises significativas da coleta de dados das fontes pesquisadas.

Palavras-chave: Diversidade, Música, Currículo e Cidadania

INTRODUÇÃO

A diversidade musical exerce um papel fundamental no ensino, pois a música, dentro das práticas pedagógicas, colabora com o desenvolvimento cultural, social e cognitivo dos alunos, além de ser uma grande aliada do educador, quando ele a entende e a coloca como ferramenta para auxiliar o aprendizado do estudante, e não somente como material de apoio. Entrar em contato com gêneros musicais diversificados proporciona uma compreensão mais profunda a respeito de culturas e povos antes desconhecidos. Em contrapartida, existem diferentes teorias a respeito da interdisciplinaridade na área da educação. Neste sentido, esta pesquisa de campo busca entender como se deu a junção de música e diversidade cultural com os alunos do Ensino Fundamental I, na Escola Municipal CEI Érico Veríssimo, e como impactou na vida acadêmica dos alunos ao ser integrada ao currículo de forma intencional, de forma que inclusão social, respeito às identidades culturais e desconstrução de preconceitos fossem prioridade nas propostas pedagógicas da instituição, fazendo da música um agente de transformação social e cultural.

3 DESENVOLVIMENTO

DADOS DA INSTITUIÇÃO

Situada na rua Campina da Lagoa 418, a Escola Municipal CEI Érico Veríssimo atende crianças nas modalidades de Educação Infantil a partir de quatro anos, Ensino Fundamental a partir de seis anos e Educação Especial em Classe Especial. As propostas pedagógicas desenvolvidas pelos profissionais da Docência I estão fundamentadas nos componentes curriculares disponibilizados pela Rede Municipal de Educação de Curitiba, que, por sua vez estão de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por se tratar de uma escola integral, onde os estudantes permanecem das 8h às 17h, a instituição utiliza o sistema de contraturno. Nele, os alunos permanecem quatro horas em sua sala com a professora regente, e outras quatro no contraturno, onde participam de oficinas de práticas ambientais, movimento, informática, música, práticas de xadrez, acompanhamento de Matemática e Português.

DIVERSIDADE MUSICAL

De acordo com o dicionário Michaelis, a palavra diversidade significa qualidade daquilo que é diverso, diferença, dessemelhança, variação, variedade, o conjunto que apresenta características variadas, multiplicidade. Ou seja, podemos defini-la como diferentes cidadãos convivendo em comunidade, com etnias, culturas e gêneros distintos. Desde cedo, ao ingressar em sua vida acadêmica, não só estudantes, mas também os profissionais da instituição, precisam entender a definição na prática desta palavra. De acordo com o Referencial para Educação Integral da Rede Municipal de Educação de Curitiba (s/d, p.62),

reconhecer interesses, diversidades, diferenças sociais e, ainda, a história cultural dos estudantes e de suas famílias deve ser constitutivo do currículo, uma vez que as dimensões aqui destacadas convergem para o desenvolvimento humano presente no processo educativo e procuram dialogar com a prática dos sujeitos desse processo.

Nesta perspectiva, os componentes curriculares não deveriam ser aplicados de uma forma unilateral, mas de uma forma em que o contemplado é o estudante, valorizando sua experiência e diversidade social, cultural, política e econômica. Ao valorizar a realidade de cada um, é possibilitada aos estudantes a reflexão crítica sobre a realidade cotidiana que vivenciam e sua inserção na comunidade do entorno.

DA TEORIA A PRÁTICA

Uma das formas encontradas por essas pesquisadoras é que, para ter um trabalho estruturado, é necessário que os componentes curriculares conversem entre si através da interdisciplinariedade, integrando saberes e criando conexões entre conteúdos de diferentes propostas curriculares. Dessa forma, é possível proporcionar uma compreensão mais ampla e contextualizada de um tema ou problema. A partir dessa prerrogativa, compreende-se que no CEI Érico Veríssimo o desenvolvimento das práticas musicais tem o estudante como protagonista. A professora da oficina de música, sempre que possível, conversa com a professora regente, para saber qual a dificuldade dos alunos nos trabalhos individuais e coletivos.

Um exemplo de atividade desenvolvida a partir da prática e dessas vivências foi o uso, pelos estudantes, de palavras de baixo calão, em especial na turma do quinto ano. Após um projeto de RAP, esses palavrões diminuíram significativamente. O processo ocorreu após os professores perceberem o excesso do uso dessas palavras pelos estudantes da turma. Mesmo após conversas com todos em sala, explicando sobre a importância de se evitar tais termos no ambiente escolar, o comportamento não mudou. A partir dessa situação vivenciada e pelo interesse musical das crianças, optou-se pela criação do Projeto *Rap* com estudantes do quinto ano.

Dado início ao projeto, a turma foi contextualizada, ensinada sobre o significado da palavra *rap*, contemplando questões como origem e a diferença entre esse gênero, *hip-hop* e funk. Em seguida, os estudantes assistiram alguns vídeos da plataforma Youtube sobre uma batalha de *rap* infantil. Conversou-se sobre essas batalhas, o contexto das letras e a realidade em que surgiram. Em sala, pudemos vivenciar a realização de algumas batalhas entre eles. Pudemos perceber que, no desenvolvimento dessa atividade, algumas palavras inadequadas ao ambiente escolar surgiram entre as letras da batalha. Neste momento, a professora explicava o significado de tais palavras aos alunos, sugerindo possibilidade de substituição sem modificar o contexto da frase, nem prejudicar o andamento da música.

Após essa vivência e reflexão, alguns alunos demonstraram interesse em saber mais do que eles chamam de funk “pesado”. De forma a aproveitar o interesse e possibilidade de ampliação de conhecimento cultural e de mundo, trabalhou-se sobre as comunidades musicais. Esta proposta pedagógica vem ao encontro do que dizem Silva e Souto (2018, p. 256):

No trabalho didático em sala de aula, é preciso que o(a) professor(a) tenha bem claro – e isso, obviamente, vale para qualquer fonte a ser utilizada, de modo semelhante a uma pesquisa histórica – que as “músicas populares”, conforme ressaltou Katia Maria Abud, são representações, não se constituem num discurso neutro, mas identificam o modo como, em diferentes lugares e em diferentes tempos, uma determinada realidade social é pensada e construída.

Além dos conteúdos relacionados a História, Geografia, Arte e Língua Portuguesa, trabalhou-se também a disciplina Matemática, ao tomar-se conhecimento da dificuldade da turma do terceiro ano com esta matéria. A primeira

etapa foi a exibição do desenho “Pato Donald no mundo da Matemática” para os alunos. Em seguida, discutiu-se a dinâmica da escrita do *rap*. Para apreciação e contextualização, a professora tocou o *rap* “Linhas Tortas”, de Gabriel o Pensador. Ao final, todos debateram sobre a escrita em forma de poesia. Terminada essa etapa, a professora desafiou os alunos a criarem um *rap* das tabuadas. Eles deveriam montar a tabuada, colocar o resultado e criar uma frase para cada número multiplicado. Esta proposta auxiliou na compreensão da multiplicação, entre outros conteúdos envolvidos.

Este projeto demonstrou que podemos utilizar a música para melhor compreensão de alguns conceitos na área de matemática. Matemática e música estão relacionadas e ambas são imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Nunes,

a matemática foi indispensável para a evolução da música em vários aspectos: na construção de sistemas musicais que determinam os sons que ouvimos, na fundamentação teórica da análise e composição musical, nos aspectos relacionados à acústica e mais recentemente na música digital, entre outros (2012, p. 19).

Outra maneira de trabalhar estilos musicais no contraturno escolar deu-se por meio das paródias. Em 2024, o Brasil uniu-se em favor do Rio Grande do Sul, que fora atingido por enchentes e alagamentos que impactaram 2,3 milhões de pessoas (Brasil de Fato). A escola CEI Érico Veríssimo criou uma campanha convidando as famílias dos estudantes a doar roupas, calçados e brinquedos em bom estado de uso. Os alunos do quarto e do quinto ano criaram uma paródia, tendo como base a música *We Are The World*, na qual eles “falavam” sobre a importância da solidariedade.

4 CONCLUSÃO

A música, quando compreendida e utilizada nos componentes curriculares, torna-se um material de grande auxílio para promover uma educação cultural inclusiva e consciente. Integrá-la a culturas, tradições e apresentar gêneros musicais ainda desconhecidos aos estudantes possibilita a formação de cidadãos mais conscientes, promovendo tolerância e respeito com o outro.

São vários estudantes que, embora venham de uma construção única no que se refere ao pensamento crítico, gosto, estilo e valores, têm a oportunidade de compreender e respeitar outros gêneros, culturas, valores, histórias e emoções, ou seja, outros seres humanos diferentes de si, mas que precisam respeitar-se. Ao se desconstruir preconceitos, fortalece-se sua própria identidade cultural. Sendo assim, o preparo dos estudantes com a finalidade da formação de cidadãos que entendam e respeitem a pluralidade cultural deve ser prioridade na vida estudantil, desde cedo. Todas as escolas deveriam, de uma forma intencional, adotar esta prática e, assim, possibilitar o acesso a uma educação mais tolerante, que comemore ao mesmo tempo em que respeita manifestações culturais diversificadas, não só no Brasil, mas também no mundo.

5 REFERÊNCIAS

A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL. DISPONÍVEL EM: <https://dspace.ifrs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/1250/1234567891250.pdf?sequence=1&isAllowed=y> acesso em: 24/02/2025

Dicionário MICHAELIS: disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/> acesso em 06/03/2025

NUNES, R. M. **Relação entre matemática e música: uma proposta para o ensino de frações equivalentes e proporções no sétimo ano. Trabalho de Conclusão de Curso. Canoas: Licenciatura em Matemática** – Centro Universitário La Salle, 2012. Referencial educação integral disponível <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/gerencia-da-educacao-integral/3777> acesso em 27/02/2025

REIS, Enoque da Silva; MENDES, Hemerson Milani; MILANI, Samanta Margarida. **Estudando Frações nas Relações Entre a Música e a Matemática. XIII Encontro Nacional de Educação Matemática.** Cuiabá-MT, 14 a 17 de julho de 2019.

SILVA, ROGER ANIBAL LAMBERT. SOUTO, BÁRBARA FIGUEIREDO **RAPensando a formação docente: experiências e reflexões sobre o uso do RAP no ensino de história**-Portal de Periódicos UFU 2017. <file:///C:/Users/>

[evado/OneDrive/Documents/Downloads/jeanluz,+46421-191704-1-CE.pdf](#)
acesso em 01/03/2025.

Pato DONALD no mundo da música disponível em <https://youtube/wbftu093Y-qk?si=y5DNKaqf2d1Lop6w>. acesso em 02/03/2025

Tragédia do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/05/23tragedia-no-rio-grande-do-sul-e-preciso-apontar-as-causas-e-responsaveis/>

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.025

BEIJO, EDUCAÇÃO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ENTRE REGRAS, AFETOS E INTERDIÇÕES

Artur Bernardo da Rocha Batista¹
Jorge Felipe Fonseca Moreira²

RESUMO

Este artigo faz parte de uma revisão de literatura presente em uma dissertação que estuda as Representações Sociais do beijo gay nas telenovelas da Rede Globo como forma de Educação Não Formal. Nesta pesquisa, investigamos o simbolismo por trás do beijo e como pode estar associado a desde uma simples demonstração de afeto até a um caminho para o ato sexual, assim como seus mitos, seus tabus e suas interdições. Para isso, foi realizada uma pesquisa nos indexadores SciElo, Google Acadêmico e Capes com as palavras-chave Beijo And Educação And Representações Sociais And Telenovela no período de 2014 até 2024 e foram encontrados sete artigos que trabalham o beijo de diferentes formas: dois relacionam o ato à educação, destacando um evento de censura do beijo, e a educação sexual perante às ISTs transmitidas pelas vias orais; outros dois artigos estudam o beijo gay na telenovela destacando seu lado positivo para a comunidade LGBTQIAP+, mas também apontam a repercussão negativa que culminou na rejeição do público à telenovela Babilônia de 2015; enquanto os três últimos investigam as repercussões do beijo gay na mídia como é retratado na peça teatral O Beijo no Asfalto, em um desenho da Disney e no evento literário Bial do livro. Como resultado, observa-se que o beijo pode ser interpretado de diferentes formas pelas culturas locais e que a

1 Mestrando em Educação pelo PPGE/UNESA RJ. Artur.brb94@gmail.com

2 Professor Doutor Jorge Felipe Fonseca Moreira PPGE/UNESA. Jorgecolumna@gmail.com

vertente educativa faz os espectadores refletirem sobre essa demonstração de amor das mais variadas formas.

Palavras-chave: Beijo, Beijo Gay, Telenovela, Educação, Representações sociais.

INTRODUÇÃO

A educação pode ser ramificada de formas abrangentes que vão além dos muros de uma escola (Attia, 2022). A partir desta definição, seria plausível pensar que alguns temas e assuntos são mais propícios a serem trabalhados nos diferentes módulos educativos. Por exemplo, a educação não formal pode ser uma das possíveis formas de se abordar as diversas sexualidades dos indivíduos, já que os **conceitos** gênero, sexualidade e orientação sexual foram retirados do novo Plano Nacional de Educação (2014-2024) e voltaram a sofrer interdições da Base Nacional Comum Curricular (Varela, Ribeiro e Magalhães, 2023). Enquanto a Educação Formal trabalha a relação professor-aluno, a educação Não Formal costuma considerar “o outro” com quem interagimos para ensinar e aprender, oferecendo um ponto de vista sobre a vida via compartilhamento de experiências. Neste sentido, considera-se que a Educação Não Formal instrui os educandos a pensar em outras vivências para compreendê-las melhor, promovendo, em seus objetivos, a construção de um processo interativo onde poderão aprender questões sociais relevantes (Gohn in Attia, 2022). A Educação Não Formal, neste sentido, organiza a construção de uma cidadania coletiva proposta pelos grupos trabalhados. Utiliza-se, então, a problematização da vida cotidiana e baseia-se na necessidade e nas carências enfrentadas pelos grupos analisados para assim solucioná-los (Gohn in Attia, 2022).

Se dentro dos bancos escolares, por muitas vezes, os temas referentes à sexualidade são negligenciados e tratados de maneira violenta (Louro, 2000), outros meios educativos poderiam propor-se a contribuir para a conscientização popular. O beijo em uma telenovela, por exemplo, poderia ser uma forma de educar a população a respeito do entendimento de seus sentimentos e de diferentes formas de demonstrar amor. Entretanto, é necessário compreendermos o que está por trás de um simples beijo ou do ato de beijar, de forma geral, para compreendermos seus significados. Para isso, elaboramos um capítulo para estudarmos sobre como um beijo pode significar uma mudança social com cunhos pedagógicos.

METODOLOGIA

Para este artigo, foi feita uma pesquisa nas plataformas indexadoras *SciElo*, *Capes* e *Google Acadêmico*, para encontrar materiais que discursavam a respeito

do beijo como um ato educativo. Foi utilizado o operador booleano *And* entre as seguintes palavras-chave: Beijo *And* Educação *And* Representações Sociais *And* Telenovela no período de 2014 até 2024. No entanto, ao associarmos todas juntas, não houve resultados. Então, elas foram associadas em duplas e trios, que trouxeram resultados expressivos.

Em um primeiro momento, foi possível perceber que existem alguns materiais referentes ao beijo em questões específicas. Dois artigos relacionam o ato de beijar com a educação, seja ela escolar ou por meio de campanhas de combate a ISTs (Infecções Sexualmente Transmissíveis). Depois, conseguimos perceber, por meio de cinco artigos que trabalham as polêmicas que envolvem este ato, principalmente o beijo gay, que ele pode ser levado para a vertente dramatúrgica, seja na televisão, no teatro, na sociedade ou na vida pessoal de cada indivíduo. Destacamos os artigos escolhidos através de tabelas que informam o título, o autor, o ano de publicação e o periódico para, depois, realizarmos uma síntese do que é trabalhado nos materiais acadêmicos.

Outros três artigos trabalharam a sexualidade e destacaram o beijo ao longo de suas explanações, embora não levassem o termo “beijo” ao título, portanto não foram considerados. O inverso também ocorreu, considerando que encontramos dois artigos que trabalhavam com “beijo” no título principal, mas que destacavam como valor literário, já que os resumos não debatiam o ato de beijar e o que está por trás do beijo em si, portanto, não foram interessantes para esta análise.

Nossa metodologia consiste em analisarmos teoricamente o que alguns autores consideram sobre o beijo para depois trazermos o Estado da Arte sobre o que já foi pesquisado em relação ao beijo e à educação. Percebemos que as pesquisas nos indexadores digitais referiam-se muito mais ao Beijo Gay do que ao Beijo propriamente dito, reforçando a relevância desta investigação. Nesse sentido, destacamos os artigos que se referem ao Beijo Gay de forma geral nos veículos de mídia e sua relação com os discursos gerados a partir do ato.

O QUE É O BEIJO?

Segundo Kirsherbaum (2013), o beijo possui múltiplos significados ao redor do planeta Terra. Nas culturas ocidentais, principalmente nos contos de fadas de origem europeia, diversos heróis e heroínas agem em suas histórias em função de um beijo especial em forma de recompensa por suas jornadas. Em contos

muito antigos como *Branca de Neve* e *A Bela Adormecida*, o beijo funciona como um ato libertador que soluciona todos os problemas causados por uma maldição nos personagens principais. Ainda sobre os contos de fadas, o beijo seria um rito de passagem entre a vida infantil e o despertar da sexualidade entre os jovens personagens que se beijam (Lichtenstein Corso e Corso, 2006).

Entretanto, em outros lugares, como a Índia e a Finlândia, o beijo é retratado como uma ação privada e íntima entre casais e pessoas (Kirsherbaum, 2013). Na questão sexual, por exemplo, Oliveira e Baracuh (2017) destacam o livro do *Kama Sutra* (originado na Índia) como um dos grandes precursores dos estudos referentes ao beijo, por considerarem que, além de ser uma porta de entrada para o ato sexual, também carrega uma conotação muito mais social do que biológica. O beijo também parece seguir com seus múltiplos sentidos a partir das diferentes culturas. Em 2008, na África do sul, o beijo foi proibido entre menores de dezesseis anos para evitar que o vírus HIV fosse proliferado (Kirsharbaum, 2013). Na Suméria, era comum que as pessoas olhassem para o céu e enviassem beijos alados para os Deuses (Lambert, 2000). Na China, até os anos noventa, o beijo era desencorajado porque a prática não era considerada saudável. Nos EUA, o beijo de língua só tornou-se popular depois da primeira guerra mundial e, muitas vezes, estava associado ao nível de educação entre as pessoas (Kirsharbaum, 2013).

Ainda segundo Kinsherbaum (2013), o beijo é uma forma silenciosa de transmitir os sentimentos mais profundos de uma pessoa para a outra e muito de sua popularidade ocorreu devido à comunicação audiovisual. No cinema norte americano, por exemplo, os filmes podem ter ajudado a popularizar o beijo na boca em obras de romance como *Don Juan* (1926), *Asas* (1927) e na própria animação dos Estúdios Disney *Branca de Neve e os Sete Anões* (1937), inspirada nos contos de fadas. Um destaque curioso é que o filme *Asas* foi o primeiro da história a mostrar uma cena de beijo entre dois homens. Na verdade, um soldado beija o corpo de outro soldado prestes a morrer. A cena contém um caráter romântico e foi realizada em um período em que o cinema ainda era mudo e o debate LGBTQIAP+ provavelmente não existia.

Segundo Svartman (2024), a primeira cena de beijo a ocorrer em uma tele-novela no Brasil ocorreu em *Sua Vida me Pertence* (1951), justamente a primeira telenovela exibida no país pela TV Tupi. Foi realizada pelos atores Walter Forster e Vida Alves, e gerou repercussão devido ao tabu entre a população e entre os artistas. Foi preciso assegurar ao marido de Alves que a cena seria técnica e em

prol da arte, porque nos Estados Unidos o beijo já era comum dentro dos filmes. Entretanto, segundo Alencar (*apud* Svartman, 2002) o beijo gerou protesto de grande parte da sociedade, por ser considerado um ato de imoralidade que era maléfico aos lares das famílias brasileiras. Isso sugere que, mesmo que o beijo seja “normalizado” no Brasil atual, o ato em si carrega, historicamente, uma polêmica.

Kinsherbaum (2013) aponta que o beijo carrega conotações negativas ao longo da história. O Cristianismo, por exemplo, problematizou o beijo por considerar que ele poderia levar as pessoas ao pecado. Outro exemplo trazido pela autora é o III Concílio de Cartago, que tentou banir o beijo “religioso” entre homens e mulheres, mesmo que, para algumas culturas, ele seja uma forma de firmar responsabilidades envolvidas no casamento. Papas, imperadores e outros líderes religiosos puniam seus súditos que beijavam em prol de argumentos voltados para a saúde. Ainda assim, diversos poetas e escritores ridicularizavam o beijo ao longo dos anos, associando-o a algo sujo, vil e repugnante.

De certa forma, o beijo pode estar associado ao ato sexual ou ser separado dele. Um estudo da antropóloga Helen Fisher em 2002 (*apud* Kinsherbaum, 2013) aponta que o beijo evoluiu para atender a três necessidades básicas: desejo, atração e apego, que estão respectivamente ligados a atração sexual, o amor romântico e a segurança. Lambert (2000) afirma que nossa face carrega inúmeras expressões e que o beijo é o seu gesto mais completo, porque é o que apresenta doação e recepção instantânea do entusiasmo da ação. Mesmo que as principais funções da boca sejam a alimentação e a comunicação, destaca-se a sua importância sexual e como o beijo contribui para a descoberta da sexualidade dos indivíduos, como uma recepção para o ato.

Poderíamos supor que o beijo seria a porta de entrada para a atividade sexual dos indivíduos que beijam, porém, Kinsherbaum (2013) aponta que, segundo relatos feitos por trabalhadoras sexuais (prostitutas), o beijo, muitas vezes, não está incluído nas suas sessões de programas. Segundo os cientistas sociais Brewis e Linstead (2000), as garotas de programa separam as emoções pessoais do ato sexual ao não beijar seus clientes na boca, porque isso sugere que elas não terão um envolvimento amoroso com eles e, assim, não irão apaixonar-se. Esse relato pode ser observado no filme *Uma Linda Mulher* (1990), no qual Vivian (Julia Roberts), uma prostituta, relatava que não beijava seus clientes comuns na boca, mas beijava o empresário Edward (Richard Gere) por sentir amor por ele. Esses relatos são capazes de nos fazer refletir sobre os valores românticos ligados

ao beijo, que é muitas vezes associado também a um ato de amor, como nas próprias cenas de filmes e telenovelas que brindam a união entre duas pessoas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO:

Artigo 1:

Título: Noite do Beijo: Um projeto Artístico-Pedagógico.

Autores: LOTELLI, Bruno; PISTILI, Paulo.

Ano: 2017

Periódico: 6º SEMINÁRIO NACIONAL CINEMA EM PERSPECTIVA E X SEMANA ACADÊMICA DE CINEMA

O estudo traz um debate sobre o filme documentário *Noite do Beijo – Ontem e Hoje*, de Bruno Vieira. O filme, de cunho artístico-pedagógico, foi produzido por meio de uma Lei de Incentivo a Cultura da prefeitura municipal de Sorocaba-SP, e carrega um caráter emancipatório quando se refere à educação, por conter o viés da afetação e descoberta das experimentações humanas.

A metodologia do artigo de Lotelli e Pistili (2017) traz, como fundamento, a citação de Fresquet (2013, p.123), quando o autor afirma que a linha tênue da fronteira entre o cinema e a educação é a pedagogia. O objetivo desta obra seria perguntar como o cinema poderia ser capaz de promover um diálogo intergeracional através dos debates que ocorreriam a partir do documentário *Noite do Beijo – Ontem e Hoje*. O filme conta, justamente, a história do evento conhecido como a Noite do Beijo, que reuniu milhares de jovens em um protesto contra a proibição dos beijos nos ambientes públicos e coletivos de Sorocaba em 1981. Naquela ocasião, foi organizado um “beijaço” que, devido à censura ditatorial do regime militar brasileiro, acabou atraindo a cobertura de grandes veículos de mídia, como a TV Globo e a Folha de São Paulo. O evento acabou transformando-se em um grande “quebra-quebra” por conta do confronto entre policiais e manifestantes, que chegaram a ser perseguidos pelo Serviço Nacional de Inteligência (SNI).

Após serem contemplados pelo edital, Lotelli e Pistili (2017) organizaram visitas a escolas do Ensino Médio da região de Sorocaba para lançar uma provocação entre os alunos, ao perguntar o que eles fariam caso o beijo fosse proibido nos dias de hoje. Com a relevância de fazer um filme sobre juventude, beijo, política e repressão, os autores difundiram o debate para temas essenciais que seriam retratados no documentário, para compreender quais eram as distâncias geracionais para o filme que estavam trabalhando. Em alguns momentos, os alunos foram

convidados a assistir a uma “aula pública” com um dos líderes do movimento da Noite do Beijo, Carlos Batistella, para que ele compartilhasse suas experiências com o dia fatídico. Aqueles que se interessaram em trabalhar no filme foram identificados como o elenco jovem no documentário.

Por fim, os autores concluem que a arte é uma das formas de expressão mais intensas da complexidade humana e que é através dela que conseguimos enxergar o mundo e dar sentido à realidade que nos cerca. A educação seria, então, uma maneira de gerar transformações sociais profundas através de perspectivas da educação libertadora de Paulo Freire, em que se destacam os pilares que fundamentam a pedagogia artística.

Artigo 2:

Título: Barraca do Beijo: Uma Forma Lúdica de Levar Educação em Saúde Bucal.

Autores: NERES, B. M. R.; HENRIQUE, D. de O.; ARAGÃO, L. T. L. de; MOURA, G. M. F.; ABRANTE, L. A. G. de; MARINHO, M. C. P.; CARVALHO, M. V. A. de; SILVA, L. P. da; NASCIMENTO, G. J. F. do; CARVALHO, C. H. P. de

Ano: 2024

Periódico: XVII Encontro de Extensão Universitária Federal de Campina Grande.

Neres *et al.* (2024) evidencia as representações do beijo como método de educação para a prevenção de doenças bucais, além de ações que promovem a educação continuada de profissionais da saúde. Seu artigo baseou-se nas festividades juninas para construir a chamada *Barraca do Beijo*, a qual, ao invés da ação tradicional de beijar pessoas, teria como fundamento principal informar sobre injúrias orais como IST, câncer de boca e lesões potencialmente malignas. O espaço contou com bandeirinhas, comidas típicas, jogos, panfletos, banners e um local reservado para exames na boca que teriam como principal objetivo alertar os presentes sobre a higiene oral e o pensamento crítico a respeito da boca.

Neste Artigo, destaca-se a importância da utilização do lúdico nas propostas de educação para promover a aprendizagem, porque essa abordagem aumenta o nível de conhecimento. Os autores apresentam também as dificuldades que os acadêmicos enfrentam na concepção de medidas educativas externas, porém apontam resultados positivos, uma vez que a maioria das doenças ligadas à boca podem ser evitadas pelo acesso à informação passada de forma lúdica. Os autores concluem afirmando que a estratégia da utilização do lúdico na educação extensiva permitiu que pessoas envolvidas pudessem demonstrar seus conhecimentos

na saúde bucal e promover debates interessantes com ações de construção de conhecimento.

Artigo 3:**Título:** O Beijo Subversivo que Subverte a Telinha.**Autor:** Montoro, Tânia e Mendonça, Maria Luiza.**Ano:** 2015**Periódico:** Revista Lusófona de Estudos Culturais.

O artigo apresentado destaca uma problematização social partindo de duas questões retratadas na telenovela Babilônia (2015), que são o envelhecimento e a homossexualidade, uma vez que observa a cena de beijo lésbico que ocorreu no primeiro capítulo da trama. Montoro e Mendonça (2015) mencionam que o audiovisual trata-se de um dos principais transformadores de comportamentos da sociedade, pois abrange temas e simulações da realidade por meio de imagens e sons em movimento (Aumont, 2004; Burch, 2006). Logo, a televisão consegue criar um sistema de representações para constituir a narrativa audiovisual e, por isso, constrói significados que ajudam a constituir sentidos e auxiliam no processo de construção de identidades. No recorte brasileiro, a telenovela fornece ferramentas na transmissão de pensamentos, costumes, crenças e modos de viver.

Na metodologia, as autoras observam que as telenovelas sempre abordaram temas considerados polêmicos em suas narrativas, e destacam que a homossexualidade pode ser um desses assuntos controversos, porque, a partir dos anos 70/80, foram introduzidos nas telenovelas sempre como um tópico tangente que não interferia na trama principal. No caso de uma telenovela como Babilônia, na qual o beijo lésbico ocorreu no primeiro capítulo e foi dado por duas atrizes veteranas e consagradas (Fernanda Montenegro e Natália Thimberg), as representações recebem mais amplitude porque representam uma disputa simbólica de poder sobre quem pode ou não dar um beijo em rede nacional em horário nobre. Os questionamentos são a respeito de quem pode falar, quem pode ter legitimidade sobre sua orientação sexual.

Estas representações da sexualidade lésbica por duas mulheres da terceira idade ilustram as escolhas de como mostrar ao público as relações arbitrárias, a fim de promover maior aceitação sobre a visibilidade e as representações sociais associadas a esse grupo social (homossexuais), que resultam em novas formas de

enxergar pessoas LGBTQIAP+. Outro ponto é que o campo das representações é referencial, ou seja, de identificação, pois o público sente-se retratado na vivência de personagens da trama. Essa forma de representação faz com que grupos sociais sintam-se ilustrados ao verem seus desejos transmitidos em veículos de comunicação e que, em determinado momento, reivindicaram suas antigas representações mais pejorativas. Assim, as novas representações da homossexualidade podem ser mais associadas à sua vivência e não somente à sua ridicularização.

Montoro e Mendonça (2015) destacam, também, as disputas de poder e discurso que ocorreram após a exibição do beijo, principalmente nas redes sociais. Debates entre grupos a favor e contra a exibição do beijo resultaram na diminuição das exibições de trocas de carícia entre as duas personagens lésbicas em meio a um produto audiovisual que exibia regularmente beijos, abraços e carinho entre personagens heterossexuais. Entre aqueles que eram contra a exibição do beijo lésbico, destaca-se a nota de repúdio da Frente Parlamentar Evangélica do Congresso Nacional, que foi emitida um dia após a exibição do beijo. A mensagem afirmava que a telenovela Babilônia e a Rede Globo de Televisão tinham a intenção clara de afrontar cristãos, e convocava todos os evangélicos, cristãos e outras pessoas que se sentiram violentadas a desligar suas televisões e não dar audiência para a telenovela. Na nota, ainda era referido que o beijo era um “estupro moral imposto pela mídia liberal” e convocava um boicote a todos os anunciantes que patrocinavam a telenovela.

Por outro lado, em sua página pessoal no Facebook, a médica Emmanuelle Lira publicou uma opinião a respeito do episódio que foi amplamente compartilhada (tornou-se “viral”). Nela, a principal mensagem era que as leis e qualquer outro conteúdo voltado para a comunidade LGBTQIAP+ diziam respeito somente a seus membros e que o beijo gay é o mesmo que qualquer beijo, assim como não existia o beijo negro ou beijo gordo e, sim, o beijo simples, e que a telenovela não obrigava ninguém a tornar-se homossexual ou a dar beijos homossexuais em quem quer que fosse. A médica em questão publicou outra nota afirmando que recebeu mensagens “ridículas” que a chamavam de esquerdista e que ela queimaria no fogo do inferno por apoiar homossexuais. Na mesma leva, Fernanda Montenegro, a atriz que protagonizou o beijo, afirmou que as reivindicações referiam-se a um beijo casto, amoroso, não erótico e que não tinha cunho didático, sendo apenas uma demonstração de carinho.

Por fim, as autoras destacam que a telenovela provoca fissuras de poder que estimulam novos pensamentos e representações. Os estudos de televisão a respeito da polarização permeiam o comportamento social do público e estimulam a evolução da sociedade para uma melhor vivência de grupos sociais marginalizados ao longo dos anos.

Artigo 4:

Título: Telenovela e mudança social no Brasil: recepção da representação homossexual.

Autor: OLIVEIRA, José Aparecido de.

Ano: 2019

Periódico: Revista Dispositiva, v.7, n.12.

Nesta pesquisa, Oliveira (2019) observa como o aumento de representações da figura homossexual na telenovela tem influenciado a visibilidade e a aceitação da comunidade LGBTQIAP+ na sociedade brasileira. O autor reforça que as telenovelas têm tido cada vez mais representações sérias desta comunidade desde os anos 1990, porque acompanha o avanço de políticas LGBTQIAP+ no país, o que de certa forma estimula roteiristas, produtores e diretores a querer abordar esses temas nas suas obras. Oliveira aponta que o Brasil seria um país conservador e, em geral, de baixa escolaridade, e que, quando estes temas são retratados nas telenovelas, acabam por ampliar os debates para além dos campos acadêmicos e jurídicos.

Mesmo que, dentro da mídia, exista uma celebração positiva a respeito do beijo gay na telenovela, outros teóricos reforçam uma crítica às representações de personagens LGBTQIAP+, porque são sempre pautados na heteronormatividade, como se, para serem aceitos, fosse necessário encaixar-se em um padrão de comportamento heterossexual, como ter filhos e ser monogâmico. De uma forma ou de outra, Oliveira (2019) considera que as demonstrações públicas de afeto entre homossexuais coincidem com os temas retratados na telenovela porque ajudam a normalizar essas ações e a diminuir o preconceito.

As mudanças sociais apontadas por Oliveira (2019) destacam que a telenovela é um produto da indústria cultural que acompanhou mudanças populares ao longo dos anos. Antigamente, as obras televisivas, em sua maioria, retratavam dramas universais que eram vivenciados por uma elite urbana ou rural, mas, agora, têm retratado cada vez mais as experiências de empregadas domésticas, negros, homossexuais e outras minorias que se tornaram protagonistas de suas

tramas, o que faz com que sejam discutidos temas de relevância social em um país de baixa escolaridade. Tendo em vista que a grande parcela da sociedade considerada pobre não tem informações sobre decisões jurídicas e acadêmicas, cabe à telenovela repassar a informação para que o público seja devidamente comunicado sobre o que acontece no Brasil.

Como exemplo, o autor menciona o beijo lésbico ocorrido na telenovela *Amor e Revolução* (2011), que foi concebido uma semana depois do Supremo Tribunal Federal reconhecer a união estável homoafetiva. Oliveira ainda traz que as mudanças das representações de homossexuais também são um ponto positivo para a comunidade LGBTQIAP+ de forma geral, porque, anteriormente, os homossexuais eram representados como figuras ligadas à pedofilia, promiscuidade e aberração.

Por fim, Oliveira considera que a telenovela é um produto cultural hegemônico que produz novas representações a cada ano e que tem o poder de transformar significados. Neste sentido, mesmo que a telenovela não tenha a capacidade de mudar completamente o comportamento social das audiências, é de se considerar que ela ajuda a combater crimes hediondos ligados à homofobia, ao tornar natural uma representação positiva de pessoas LGBTQIAP+.

Artigo 5:**Título:** Notas sobre a polêmica do “Beijo Gay” em um desenho animado infantil da Disney.**Autores:** OLIVEIRA, Dayane Adriana Teixeira e BARACUHY, Regina.**Ano:** 2017**Periódico:** Estudos Linguísticos e Literários.

Oliveira e Baracuh (2017) afirmam que é preciso “pisar em ovos” sempre que se deseja abordar a sexualidade na mídia, principalmente em um conteúdo infantil, porque as instituições familiares e escolares interditam, quase que por completo, esse tema. As autoras focam no recorte de quando uma gigante do entretenimento como a Disney ousou colocar dois personagens gays dando um “selinho” e as possibilidades que giram em torno do acontecimento, uma vez que ele proporcionou análises de discursos contra a exibição para crianças e a favor delas.

A metodologia desta pesquisa utiliza uma análise sucinta da comunidade LGBTQIAP+ em prol de conquistas de espaços na comunicação e na mídia, e o beijo gay ocorrido no desenho *Star vs As Forças do Mal* seria uma forma de mostrar

suas existências perante o público infantil. A causa estaria presente, então, nos congressos, mas também em espaços de entretenimento com o intuito de debater e gerar novas possibilidades de vivências em uma sociedade considerada majoritariamente heterotópica. Destaca-se também o argumento de Henry A. Giroux (2003), que é considerado pelas autoras como um representante da teoria crítica educacional da atualidade, por apontar que há tentativas de controle da cultura de massa por parte das grandes empresas e produções televisivas para influenciar profundamente na cultura infantil. Sendo assim, os desenhos infantis poderiam ser uma forma de propagação de conteúdos sobre sexualidade para as crianças e poderiam influenciar na formação de sua identidade.

Muito além de destacar as manchetes de jornais que surgiram com a exibição do beijo gay em um desenho da Disney, entre prós e contras, Oliveira e Baracuh (2017) destacam que toda a polêmica envolve o fato do beijo ser “gay” e não o beijo em si, porque o beijo é considerado um ato comum e icônico nas sociedades e pode ser interpretado de diversas maneiras. Na questão sexual, por exemplo, as autoras destacam o livro do Kama Sutra como um dos grandes precursores dos estudos referentes ao beijo, por considerarem que, além de ser uma porta de entrada para o ato sexual, também carrega uma conotação muito mais social do que biológica.

Destaca-se, também, que o beijo sempre esteve presente na história do cinema e que estas demonstrações foram intensificadas graças às grandes mídias perante a sociedade. Sendo assim, a boca, ou o beijo, estaria relacionado aos resumos de inúmeros significados como a própria substituição do ato sexual. O beijo em si, segundo as autoras, seria a representação do desejo, um convite ao ato sexual e, em um conteúdo infantil, uma forma de alienar o desejo sexual perante as crianças. A polêmica não é o beijo e, sim, a homossexualidade.

De certa forma, as autoras concluem o artigo considerando que o beijo gay no desenho infantil da Disney é uma vitória para a comunidade LGBTQIAP+ porque, simbolicamente, faz-nos compreender a existência da comunidade na sociedade mundial. Conclui-se também que existe uma necessidade de autoafirmação do sujeito homossexual para que ganhe mais espaço no contexto social. O beijo gay em um desenho da Disney seria uma conquista para que, cada vez mais, a sexualidade seja debatida, e possui caráter educacional para se respeitarem as diferenças que existem no mundo.

Artigo 6:

Título: Cena e obsceno em *O Beijo no asfalto*, de Nelson Rodrigues.

Autor: GUIMARÃES, Jonatas Aparecido.

Ano: 2020

Periódico: Revista de Cultura e Literatura de Língua Portuguesa (PUCRS).

Outras reflexões a respeito do beijo gay ocorrem nas observações da polêmica peça *O Beijo no Asfalto*, de Nelson Rodrigues, que traz a repercussão social a respeito de um beijo gay dado diante de todos após um dos homens ter sido atropelado por um ônibus na Praça da Bandeira, no Rio de Janeiro. A história aborda os preconceitos enraizados quando este ato torna-se um escândalo em que o sobrevivente, chamado Arandir, passa a ser visto com repugnância por apenas ter beijado outro homem. Guimarães (2020) menciona Vasconcellos (2006) quando afirma que as peças de Nelson Rodrigues têm o poder de misturar ficção e realidade como duas faces de uma mesma moeda, ficando evidente que a peça *O Beijo no Asfalto* tem um caráter realista a respeito da polêmica por trás do beijo gay.

Algo que fica evidente na análise de Guimarães (2020) é que o beijo não teria sido um problema, mas sim o beijo gay na frente de outras pessoas, isto é, em público em um momento corriqueiro como é descrito na peça. O autor aponta que esta reflexão dá-se pelo fato de que a homossexualidade é considerada como existente na sociedade, porém deve ser feita escondida dos olhos alheios. Na verdade, a trama principal por trás de *O Beijo no Asfalto* seria o beijo gay vir à tona e não o fato de ele existir e ser praticado por homens e mulheres. Sendo assim, o beijo gay tem um caráter obsceno a respeito de sua representação, seja no teatro ou na vida real. Outro ponto curioso está na forma como um dos personagens refere-se ao beijo como uma máquina de vender dinheiro, pois, segundo o personagem, “pederastia faz vender jornal pra burro!”, revelando-nos que as grandes mídias também utilizam deste recurso para chamar a atenção.

Em sua conclusão, Guimarães (2020) aponta que o ser humano tem a necessidade da fabulação, de contar histórias, criar narrativas que nos façam refletir sobre a linha tênue entre a ficção e a realidade, como ocorre na peça de Nelson Rodrigues. O beijo gay presente na peça seria, também, uma forma de reflexão ou, até mesmo, podemos supor, ter um cunho educativo para que seja compreendido como algo absolutamente normal.

Artigo 7:

Título: Beijo Gay: Comunicação de política na Bienal do Livro de 2019.

Autores: AZEVEDO, Elaine Christovam; FREITAS, Ricardo Ferreira; PIZA, Rafael Nacif.

Ano: 2021

Periódico: Revista Interin, v.26.

Outra análise deu-se nas disputas de poder no embate entre as políticas conservadoras e progressistas sobre o beijo gay na bienal do livro do Rio de Janeiro em 2019. Ocorreu um episódio referente à tentativa de censura do então prefeito Marcelo Crivela em acionar fiscais da prefeitura para recolherem o material dos quadrinhos intitulados *Vingadores: a cruzada das crianças*, por conter, segundo o então prefeito, material pornográfico. No caso, o quadrinho mostrava apenas um beijo gay entre dois personagens. Em vídeo divulgado no dia 06 de setembro de 2019, o prefeito sugere que os livros em questão fossem embalados em plástico preto e que essa medida seria necessária para proteger as crianças da cidade do Rio de Janeiro.

Em contrapartida, diversas marcas e empresas mostraram-se apoiadoras da comunidade LGBTQIAP+ diante do posicionamento de Crivela. Segundo Azevedo, Freitas e Piza (2021), a gigante Amazon disponibilizou ebooks educativos com o seu conteúdo voltado para a temática em seu catálogo e o influenciador Felipe Neto comprou todos os exemplares dos livros para distribuí-los gratuitamente do lado de fora da Bienal, para quem quisesse apanhá-los. As autoras também destacam as contradições de discursos presentes na ocasião em que o beijo aconteceu, tendo em vista que beijar em público é algo socialmente aceito, mas que o que estava sendo debatido era a orientação sexual dos indivíduos. Em relação ao beijo, as autoras apontam que o ato seria a representação do amor romântico entre duas pessoas, mas, novamente, não seria o beijo que estaria no centro de toda a polêmica e, sim, o que ele representa, pois o beijo gay na cultura pop sempre esteve rodeado de escândalos.

Por fim, as autoras consideram que a tentativa de censura de Crivela, originada de um pensamento conservador, seria uma reação às conquistas do grupo LGBTQIAP+. No mundo em que vivemos, é comum ver que pessoas torcem por casais de suas séries, filmes e telenovelas independentemente de sua orientação sexual, e que o audiovisual e a literatura têm o poder de desmistificar estereótipos construídos ao longo dos anos nas bases do preconceito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizando uma pesquisa de estado da arte sobre as relações do beijo com a educação, foi possível perceber um caráter pedagógico do ato quando aplicado nas mídias comunicativas. Além de não haver nenhum problema em pertencer à comunidade LGBTQIAP+ e demonstrar afeto com outra pessoa, o beijo possui caráter simbólico como a porta de entrada para o ato sexual e como uma das mais notórias e marcantes provas de amor entre duas pessoas.

Foi possível perceber também que a temática do beijo é problemática ao longo dos anos, justamente por evidenciar a existência de intenção sexual entre duas pessoas. De uma forma ou de outra, as mídias televisivas e cinematográficas contribuíram para a conscientização sobre as sexualidades e percebe-se que o próprio beijo gay já é trabalhado no audiovisual durante muito tempo. Considerando que a educação formal, a que ocorre em escolas, não seria um local apropriado para se debater sexualidades, foi considerado através de trabalhos acadêmicos que o beijo gay na telenovela, ou nas mídias gerais, tem um caráter educativo e de formador de opinião, sendo capaz, assim, de alterar representações sociais negativas de homossexuais retratados ao longo dos anos pelas próprias telenovelas.

Entretanto, foi possível perceber as disputas de poder através do discurso quando o beijo gay se vincula a veículos midiáticos além da telenovela, como nos exemplos do teatro, nas animações e na bienal do livro. Neste sentido, foi possível notar que algumas narrativas são criadas ao redor deste beijo, como é o caso de *O beijo no Asfalto*, de Nelson Rodrigues, e que também é possível utilizar pautas e temáticas LGBTQIAP+ para se criarem polêmicas que colocarão o tema em debate. Se era esta a finalidade, ou não, o que devemos considerar é que a exibição do beijo gay na mídia promove discursos que devem ser levados em consideração em um estudo acadêmico.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Elaine Christovam; FREITAS, Ricardo Ferreira; PIZA, Rafael Nacif. Beijo gay: Comunicação e política na Bienal do Livro de 2019. INTERIN, v. 26, n. 1, jan./jun. 2021. ISSN: 1980-5276. p. 86-103.

CORSO, Diana Lichtenstein. Fadas no Divã: Psicanálise nas Histórias Infantis / Diana Lichtenstein e Mário Corso. – Porto Alegre: Artmed, 2006. 328p.

DE MIRANDA, M. H. G., & LIMA, L. S. G. A. de. (2019). A prática pedagógica dos direitos humanos: marcadores sociais da diferença e o combate ao bullying. *Momento - Diálogos Em Educação*, 28(1), 328–348. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v28i1.7847>

DE OLIVEIRA, José Aparecido. TELENÓVELA E MUDANÇA SOCIAL NO BRASIL: recepção da representação homossexual. *Revista Dispositiva*, v. 7, n. 12. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jose-Aparecido-Oliveira/publication/331174979_Telenovela_e_mudanca_social_no_Brasil_recepcao_da_representacao_homossexual/links/5c6ab33f299bf1e3a5af7371/Telenovela-e-mudanca-social-no-Brasil-recepcao-da-representacao-homossexual.pdf

GUIMARÃES, J. A. (2020). Cena e obsceno em O beijo no asfalto, de Nelson Rodrigues. *Navegações*, 13(2), e36995. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1983-4276.2020.2.36995>

KINSHERBAUM, Sheril. A Ciência do Beijo: o que nossos lábios nos dizem/ Sheril Kinsherbaum; tradução Renée Eve Levie. — São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2013. – (coleção psicologia e pedagogia).

LAMBERT, Eduardo. A Terapia do Beijo – São Paulo: Editora Pensamento Cultrix LTDA, SP, 2000.

LOTELLI, Bruno; PISTILI, Paulo. Noite do Beijo: Um projeto Artístico-Pedagógico. 6º Seminário nacional cinema em perspectiva e X semana acadêmica de cinema. Curitiba (PR). Nov. 2017.

MISKOLCI, Richard. **Marcas da Diferença no Ensino Escolar**. v. 2. São Carlos (SP): Edufscar, 2014.

MONTORO, T., & MENDONÇA, M. L. (2015). O beijo subversivo que subverte a telinha. *Revista Lusófona De Estudos Culturais*, 3(1), 163-. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/rlec.88>

NERES, B. M. R.; HENRIQUE, D. de O.; ARAGÃO, L. T. L. de; MOURA, G. M. F.; ABRANTE, L. A. G. de; MARINHO, M. C. P.; CARVALHO, M. V. A. de; SILVA, L. P. da; NASCIMENTO, G. J. F. do; CARVALHO, C. H. P. de. BARRACA DO BEIJO: UMA FORMA LÚDICA DE LEVAR EDUCAÇÃO EM SAÚDE BUCAL. **Caderno Impacto em Extensão**, Campina Grande, v. 5, n. 2, 2024. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/cite/article/view/2597>. Acesso em: 25 set. 2024.

OLIVEIRA, Dayane Adriana Teixeira; BARACUHY, Regina. Notas Sobre a Polêmica do “Beijo Gay” em um Desenho Animado Infantil da Disney. *Estudos Linguísticos e Literários*. Nº 57, jul-dez|2017, Salvador: pp. 277-296. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscar.html?task=detalhes&source=&id=W2884812351>

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da; LIMA, Gessica Maria Silva de; MELCHIADES, Taízze Nascimento. Minorias no Brasil e na Espanha: atores, desafios e políticas / Enrique Pastor-Seller, Eduardo Jorge Lopes da Silva (organizadores). – João Pessoa: Editora UFPB, 2020. Pag 43-59.

SOLIVA, Thiago Barcelos; JUNIOR, João Batista da Silva. Entre revelar e esconder: pais e filhos em face da descoberta da homossexualidade. **Revista Latinoamericana. Sexualidad, Salud y Sociedad**. n.17. p, 124-148. Ago, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sess/a/9BLMb9C7BrNHcMKCV94pWgK/abstract/?lang=pt>

SVARTMAN, Rosane, 1969. A Telenovela e o Futuro da Televisão Brasileira/ Rosane Svartman. -1. Ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2023.

UMA LINDA Mulher. Escrito por J.F. Lawton. Dirigido por Garry Marshal. Buena Vista Pictures. EUA. 1990.

VARELA, Cristina Monteggia; RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. Educação menor como caminho possível para a articulação da educação para a sexualidade na escola: possibilitando heterotopias. **Revista Textura**. v, 25. n, 61. p, 50-73. jan./mar. 2023. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7292/4553>

VENTURI, G. et al. (org.). 2009. Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil – Intolerância e Respeito às Diferenças Sexuais. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/ Fundação Rosa Luxemburg Stiftung.

YOKOMIZO, Patrícia; LOPES, Andrea. As mídias como agentes de educação informal no envelhecimento: pistas para investigação. **Revista Mídia e Cotidiano**. Artigo Seção Livre. PPGMC. nº 3, v 12. p, 293-311. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/13342>

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.026

EDUCAÇÃO COMO ATO DE ESPERANÇA: REFLEXÕES PIBIDIANAS A PARTIR DE BELL HOOKS

Alessandra dos Santos Toledo¹

Evelyn Carvalho Recoba²

Maria Luiza Henriques Silveira³

Diego de Matos Noronha⁴

Mauren Lúcia Braga de Araújo⁵

RESUMO

O livro *Ensinando Comunidade: Uma Pedagogia da Esperança*, de bell hooks, apresenta uma visão transformadora da educação, entendendo-a como prática de liberdade, resistência e inclusão. Inserida como bolsista do PIBID no subprojeto de Educação Física da Unipampa, no interior do Rio Grande do Sul, reflito, nesta análise, sobre as contribuições da obra para a formação docente no contexto de uma pedagogia crítica e inclusiva. A proposta articula o pensamento de hooks com as práticas pedagógicas desenvolvidas no programa, evidenciando como a Educação Física pode ser um campo de construção de comunidades educativas comprometidas com a justiça

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa - Uruguiana, alessandratoledo.aluno@unipampa.edu.br;

2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa - Uruguiana, evelynrecoba.aluno@unipampa.edu.br;

3 Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa - Uruguiana, mariahenriques.aluno@unipampa.edu.br;

4 Doutorando em Educação em Ciências - Universidade Federal do Pampa - Uruguiana, diegonoronha.aluno@unipampa.edu.br;

5 Professora orientadora, coordenadora de área do PIBID EF - UNIPAMPA, Doutora em Ciências do Movimento Humano - UFRGS, maurenaraujo@unipampa.edu.br

social. A metodologia adotada baseou-se em leituras e discussões coletivas realizadas pelos integrantes do PIBID, aliadas à revisão bibliográfica e à análise crítica dos conceitos apresentados por hooks. Esse processo permitiu aprofundar a compreensão sobre o papel do professor enquanto agente transformador e mediador de espaços educacionais que promovem equidade e pertencimento. O principal objetivo deste trabalho é refletir sobre a relevância da pedagogia proposta por hooks na formação de professores, particularmente na Educação Física, ao apontar caminhos para superar práticas educacionais excludentes e hierárquicas. A autora enfatiza a importância da criação de comunidades educativas, nas quais o ensino é enraizado no afeto, na crítica e na esperança. Tais reflexões foram discutidas no contexto da Educação Física como campo que dialoga diretamente com as vivências corporais e sociais dos estudantes, possibilitando a construção de espaços inclusivos e acolhedores. Conclui-se que os ensinamentos de bell hooks oferecem uma base sólida para a prática docente comprometida com a diversidade e a transformação social. No âmbito da Educação Física, sua pedagogia encoraja uma ressignificação dos espaços escolares, reconhecendo a educação como ato político e revolucionário. Essa experiência, vivenciada no PIBID, revelou-se fundamental para ampliar a compreensão do papel docente na construção de comunidades educacionais mais justas, inclusivas e humanas.

Palavras-chave: Pedagogia crítica, bell hooks, PIBID Educação Física, Justiça social.

INTRODUÇÃO

A educação, enquanto prática social, configura-se como um campo de disputas simbólicas e políticas sendo atravessado por relações de poder que tanto podem reproduzir desigualdades quanto fomentar processos de emancipação. No pensamento de bell hooks (2013), a educação deve ser um espaço de resistência e transformação, promovendo a construção de comunidades educativas baseadas na inclusão, no afeto e no desenvolvimento da consciência crítica. Sua pedagogia dialoga diretamente com autores da perspectiva crítica, como Paulo Freire (1996), Henry Giroux (2019) e Michael Apple (2018), que entendem a escola como um espaço de luta pela justiça social, contra as forças opressivas do neoliberalismo e da educação bancária.

Freire (1996) enfatiza que a educação precisa ser dialógica, possibilitando que os sujeitos oprimidos tomem consciência de sua realidade e atuem para transformá-la. Esse pensamento conecta-se à proposta de hooks (2013) de uma pedagogia engajada, na qual o ensino não é apenas um processo de transmissão de conhecimento, mas um ato político de libertação. Segundo Mazza (2024), as influências recíprocas entre Freire e hooks são evidentes na forma como ambos desafiaram os modelos educacionais tradicionais, buscando criar espaços de aprendizagem que promovam a emancipação.

A presente investigação decorre da experiência como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto de Educação Física da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), situada no interior do Rio Grande do Sul. Durante os encontros do PIBID, discutiu-se como a Educação Física pode ser tanto um espaço de exclusão – quando reforça lógicas meritocráticas e competitivas – quanto um ambiente de valorização da diversidade, ao integrar estratégias inclusivas e promover atividades cooperativas. Conforme Moraes da Silva, Costa e Dias (2022), a abordagem interseccional proposta por hooks, que considera raça, gênero e classe na análise das práticas pedagógicas, é essencial para compreender como a Educação Física pode contribuir para a construção de experiências educativas mais justas e equitativas.

Entretanto, esse processo de transformação encontra barreiras na lógica neoliberal que ainda permeia a educação. Giroux (2019) aponta que o neoliberalismo impõe uma visão instrumental da escola, reduzindo o ensino a um processo tecnicista voltado para a produtividade em detrimento do pensamento crítico e da

formação cidadã. Apple (2018) reforça essa crítica, destacando como a lógica de mercado influencia políticas educacionais, promovendo um ensino voltado para a competição e a individualização. Essa perspectiva está presente na Educação Física, em que a priorização do alto rendimento e da performance pode gerar exclusão e desigualdade entre os estudantes (TAFFAREL; ESCOBAR, 2017).

Diante desse contexto, este estudo objetiva analisar as contribuições da pedagogia proposta por hooks para a formação docente na área da Educação Física. A pesquisa busca confrontar as experiências vivenciadas no PIBID com o referencial teórico da pedagogia crítica, analisando como os conceitos de esperança, afeto e justiça social manifestam-se na prática pedagógica e quais desafios ainda precisam ser superados para que a Educação Física torne-se, de fato, um espaço emancipatório.

Metodologicamente, o trabalho fundamenta-se em uma revisão bibliográfica da obra *Ensinando Comunidade: Uma Pedagogia da Esperança*, de bell hooks. Também é realizada uma análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no PIBID. Além da revisão bibliográfica e das discussões, essa análise incorpora as percepções dos bolsistas sobre o impacto da pedagogia de bell hooks na formação docente.

Os resultados apontam que a Educação Física, quando compreendida como um espaço de construção coletiva e crítica, pode fomentar pertencimento e justiça social, desde que se distancie de práticas excludentes e hierárquicas. A pesquisa evidencia a importância de uma formação docente ancorada na reflexão crítica e na construção de uma prática pedagógica voltada à superação das desigualdades estruturais, alinhada aos princípios defendidos por hooks. Uma prática pedagógica fundamentada na esperança e na construção de comunidades inclusivas pode redefinir a relação entre docentes e discentes, ressignificando o papel do professor como agente de transformação social. Nesse sentido, o presente estudo reforça a necessidade de uma formação docente crítica, comprometida com a equidade e a justiça social.

METODOLOGIA

A metodologia empregada neste estudo foi pautada por uma abordagem qualitativa, caracterizada por um processo contínuo de leitura e discussão coletiva, aliado a uma revisão bibliográfica e análise crítica dos conceitos apresentados

na obra *Ensinando Comunidade: Uma Pedagogia da Esperança*, de bell hooks. O objetivo foi aprofundar a compreensão sobre a formação docente no contexto de uma pedagogia crítica e inclusiva, com ênfase nas contribuições de hooks para a educação e suas implicações na Educação Física.

A pesquisa qualitativa foi escolhida por sua capacidade de interpretar significados e compreender experiências dentro de um contexto social específico. Segundo Minayo (2012), essa abordagem possibilita a construção do conhecimento a partir da interação entre os sujeitos e a realidade investigada, permitindo a análise dos processos formativos de forma contextualizada. Além disso, a perspectiva metodológica adotada dialoga com o pensamento de Paulo Freire (1987), que defende a necessidade de um método de investigação que valorize a experiência dos sujeitos e promova a conscientização crítica como parte do processo educativo.

Os participantes do subprojeto de Educação Física do PIBID, vinculados à Universidade Federal do Pampa (Unipampa), realizaram leituras prévias do livro, dividindo-o por capítulos. As discussões ocorreram em encontros semanais ao longo de três meses, nos quais um grupo de bolsistas era responsável pela facilitação da análise do capítulo designado. Durante essas discussões, foram abordados os conceitos centrais da obra, como comunidade de aprendizagem, pedagogia do amor, empoderamento, justiça social, interseccionalidade, espiritualidade e esperança, buscando identificar sua relevância para o campo da educação e, particularmente, para a prática pedagógica na Educação Física.

A abordagem qualitativa crítica justifica-se pelo caráter dialógico e participativo da pesquisa, alinhando-se à pedagogia crítica de hooks (2013), que enfatiza o ensino como um processo interativo e transformador. A leitura e a discussão coletiva dos textos foram orientadas pela metodologia de pesquisa-ação, conforme delineada por Thiollent (2011). Os participantes não apenas analisaram criticamente a teoria, mas também refletiram sobre suas práticas pedagógicas e as possibilidades de intervenção na realidade educacional. O processo foi estruturado em etapas: **Etapas 1** – mapeamento e identificação da necessidade de fortalecimento teórico-crítico; **Etapas 2** – desenvolvimento de um percurso de estudos coletivos (nesta fase, focamos na obra de bell hooks); **Etapas 3** – realização de encontros semanais para análise, produção textual e diálogos; e **Etapas 4** – avaliação.

A cada encontro, os participantes foram orientados a registrar palavras e expressões desconhecidas, bem como a refletir sobre a aplicação dos conceitos no contexto educacional. Também elaboraram resumos no formato de estudo dirigido, destacando trechos significativos da obra e estabelecendo conexões entre os conceitos de hooks e a realidade vivenciada nas práticas pedagógicas do PIBID. Além disso, cada capítulo lido foi acompanhado de reflexões sobre a importância dos conceitos para a educação, as características da comunidade defendida por hooks e as possíveis articulações entre essa visão de comunidade e a prática pedagógica na Educação Física.

O período de desenvolvimento das leituras e discussões foi de novembro de 2024 a janeiro de 2025, com encontros periódicos que possibilitaram um aprofundamento contínuo das temáticas abordadas. Para o registro do processo, foram feitas anotações individuais e coletivas. Além da revisão bibliográfica e das discussões, realizamos uma análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no PIBID, incorporando as percepções dos bolsistas sobre o impacto da pedagogia de bell hooks na formação docente. Para isso, utilizamos um instrumento de coleta de dados na forma de um questionário estruturado com perguntas abertas, aplicado aos participantes do subprojeto. O questionário abordou temas como os momentos mais significativos do aprendizado, desafios enfrentados, mudanças na visão sobre docência e formas de aplicar os conceitos de hooks na prática pedagógica.

A análise dos dados foi realizada por meio da categorização temática das respostas, identificando padrões e reflexões comuns entre os participantes. Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo possibilita a organização e interpretação dos dados qualitativos, permitindo a identificação de categorias significativas que emergem do discurso dos participantes. As principais categorias emergentes foram: o ensino como ato de amor e acolhimento, a importância do diálogo na construção da aprendizagem, a ressignificação da Educação Física como espaço de inclusão e o papel do professor como agente de transformação social. Esses elementos foram analisados em diálogo com a obra de hooks, buscando evidenciar as conexões entre teoria e prática na experiência formativa dos bolsistas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e discussões deste estudo emergem da análise das leituras e debates realizados no subprojeto PIBID de Educação Física da UNIPAMPA,

os quais evidenciaram três categorias principais que sintetizam as reflexões construídas coletivamente. A primeira categoria refere-se à Comunidade de Aprendizagem e Pedagogia do Amor, na qual bell hooks enfatiza a importância da construção de comunidades educativas baseadas no diálogo, no afeto e na partilha.

No contexto da Educação Física, essa concepção foi ressignificada pelos participantes do PIBID como a possibilidade de criar um ambiente de acolhimento e pertencimento para todos os estudantes, independentemente de suas habilidades motoras ou histórias individuais. Estudos apontam que práticas pedagógicas baseadas em uma perspectiva inclusiva e dialógica, como a defendida por bell hooks (2013) e Paulo Freire (1996), favorecem um aprendizado mais significativo ao reconhecer a diversidade dos sujeitos e estimular a construção coletiva do conhecimento. Pesquisas como as de Bracht (2017) e Kunz (2020) indicam que a Educação Física pode atuar como um espaço de emancipação quando adota metodologias que valorizam a participação ativa dos estudantes e promovem a equidade no aprendizado motor e social.

Durante os encontros, foi discutido como essa disciplina pode ser um espaço de exclusão, no qual alunos com menor desempenho são marginalizados. No entanto, também reconheceu-se que, ao integrar estratégias inclusivas e promover atividades cooperativas, é possível transformar esse ambiente em um espaço de valorização da diversidade. Essas reflexões dialogam com estudos como os de Oliveira e Nascimento (2021), que analisam a Educação Física escolar a partir de uma perspectiva crítica, destacando o papel do professor na ressignificação das práticas pedagógicas para combater desigualdades e fomentar um ambiente de aprendizado mais democrático.

Entretanto, essa perspectiva encontra desafios diante da predominância de modelos educacionais alinhados à lógica neoliberal, que enfatizam o desempenho individual, a competitividade e a meritocracia, muitas vezes reforçando desigualdades estruturais no ambiente escolar. Conforme Apple (2018) e Giroux (2019), a concepção neoliberal da educação tende a reduzir a aprendizagem a um processo tecnicista, voltado para a produtividade e a eficiência, enfraquecendo o papel crítico e transformador da escola. No campo da Educação Física, estudos como os de Taffarel e Escobar (2017) problematizam a influência dessa lógica na reprodução de exclusões, especialmente quando a prática esportiva é orientada por um viés seletivo e excludente.

Os participantes relataram que, ao perceberem-se parte de uma comunidade de aprendizado, sentiram-se mais confortáveis para expressar suas experiências e inseguranças em relação à formação docente. O diálogo estabelecido permitiu um aprofundamento nas relações interpessoais, reforçando a ideia de que o ensino vai além da transmissão de conteúdo, sendo também um ato de cuidado e responsabilidade coletiva.

Os achados desta pesquisa reforçam a necessidade de tensionar essas contradições, considerando que, embora haja avanços na adoção de práticas pedagógicas mais inclusivas no PIBID, ainda é fundamental enfrentar as barreiras estruturais impostas por um modelo educacional que, muitas vezes, negligencia a diversidade e a democratização do ensino.

A segunda categoria de análise compreende a Educação como ato político e transformador, perspectiva em que a obra de bell hooks dialoga com a necessidade de reconhecer a Educação Física como um campo que não deve limitar-se ao ensino de habilidades motoras, devendo também contribuir para a formação de sujeitos críticos e engajados com questões de justiça social. Os bolsistas refletiram sobre como as práticas tradicionais dessa disciplina podem perpetuar exclusões, seja através da valorização excessiva do desempenho físico, seja pela falta de espaços para alunos com deficiências ou outras limitações. Foram debatidas estratégias para superar essas barreiras, como a introdução de metodologias que priorizem a colaboração em vez da competição, além da adaptação de atividades para atender às necessidades de todos os estudantes.

A discussão também abordou a relação entre Educação Física e questões como racismo, gênero e desigualdades sociais. Foi reconhecido que a escola, muitas vezes, reproduz violências simbólicas que reforçam a marginalização de determinados corpos, sendo necessário que os professores atuem de forma ativa para desconstruir esses padrões e promover uma educação emancipadora.

Por fim, a terceira categoria enfatiza a esperança e o empoderamento na formação docente, elementos centrais na perspectiva pedagógica de bell hooks, fortemente influenciada por Paulo Freire. Para hooks, a esperança não é um ato passivo, mas uma força transformadora que impulsiona a resistência e a luta por mudanças estruturais na educação. Essa concepção foi vivenciada pelos bolsistas durante as leituras e discussões, que evidenciaram como a esperança se manifesta na prática docente ao criar espaços onde todos os estudantes sentem-se valorizados e capazes de desenvolver seu potencial.

Os relatos indicam que a leitura coletiva e a análise crítica dos conceitos apresentados por hooks fortaleceram o compromisso dos bolsistas com uma educação mais inclusiva, dialógica e engajada. Muitos participantes destacaram que essa experiência levou-os a repensar suas concepções sobre ensino, compreendendo que a docência não se limita à transmissão de conhecimento, mas envolve acolhimento, escuta ativa e a construção de relações afetivas na sala de aula. Essa perspectiva ressignificou a prática docente para os bolsistas, reforçando a ideia de que o professor deve atuar como um facilitador da aprendizagem, promovendo um ambiente seguro e democrático.

Além disso, os registros individuais revelaram que a pedagogia do amor e o compromisso com a transformação social foram elementos fundamentais para que os bolsistas refletissem sobre suas práticas futuras. O ensino passou a ser compreendido como um ato político, no qual a Educação Física, orientada por princípios de equidade, pertencimento e empoderamento, pode contribuir para a criação de um ambiente educacional mais acolhedor. Nessa perspectiva, o corpo deixa de ser visto apenas como um instrumento de desempenho e rendimento esportivo, tornando-se um meio de expressão, identidade e fortalecimento dos estudantes.

Os resultados indicam que a abordagem de bell hooks oferece contribuições essenciais para a Educação Física ao propor uma prática docente que valoriza o afeto, a justiça social e a autonomia dos estudantes. A partir das discussões realizadas no PIBID, os bolsistas compreenderam que o papel do professor vai além da instrução técnica, sendo também um agente de transformação social. Assim, o **ato de esperança**, conforme proposto por bell hooks, manifesta-se não apenas como um ideal, mas como uma prática concreta na formação docente. A experiência relatada demonstra que a Educação Física pode ser um espaço de acolhimento, resistência e transformação, onde a aprendizagem é vivenciada de forma crítica e emancipatória. Ao assumirem um compromisso ativo com a construção de comunidades educativas mais humanas, democráticas e equitativas, os futuros docentes tornam-se protagonistas de uma educação que, mais do que transmitir conhecimento, fomenta a esperança como força mobilizadora para a mudança social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), fundamentada na leitura e análise da obra *Ensinando*

Comunidade: Uma Pedagogia da Esperança, de bell hooks, revelou-se essencial para a ampliação da compreensão acerca do papel docente na construção de comunidades educacionais equitativas, inclusivas e humanizadas. Os resultados desta investigação demonstram que a educação transcende a mera transmissão de conteúdo, configurando-se como um ato de resistência e transformação social, sustentado pela esperança e pelo compromisso com a emancipação discente.

No decorrer das discussões, os conceitos apresentados por hooks mostraram-se fundamentais para a formação docente, especialmente no que concerne à construção de uma comunidade de aprendizagem embasada na escuta ativa, no respeito à diversidade e na construção coletiva do conhecimento. A *Pedagogia do Amor* emergiu como um aspecto central, reafirmando que o ensino não se restringe ao compartilhamento de informações, mas envolve um compromisso afetivo e ético com os estudantes. A abordagem de hooks evidencia que a prática pedagógica deve configurar-se como um espaço dialógico, onde professores e alunos partilham experiências, sentimentos e reflexões, rompendo com modelos tradicionais de ensino que perpetuam relações hierárquicas e distantes (HOOKS, 2013).

Essa perspectiva dialoga diretamente com a pedagogia freireana, que compreende a educação como um processo libertador e problematizador, em que o conhecimento é construído coletivamente e permeado pelo diálogo e pela criticidade (FREIRE, 2018). Para Paulo Freire, ensinar não é transferir saber, mas criar as condições para que o aprendiz construa seu próprio conhecimento, tornando-se sujeito ativo no processo educativo. A noção de *esperançar*, apresentada por Freire e ressignificada por hooks, reforça a ideia de que a esperança na educação não é passiva, mas sim uma força propulsora que inspira ação, resistência e transformação (FREIRE, 1996; HOOKS, 2017). Ambos os autores compartilham a crença de que a docência deve estar comprometida com a justiça social, combatendo opressões e promovendo um ensino que valorize a diversidade e fortaleça o protagonismo dos estudantes.

O processo evidenciou a leitura como uma ferramenta primordial para a ampliação de horizontes e para a estimulação de reflexões acerca da própria atuação docente. A análise da obra de hooks fomenta questionamentos sobre a identidade profissional e o papel do educador na sociedade contemporânea. Nesse sentido, a reflexão sobre a prática pedagógica tornou-se um exercício fundamental para o aprimoramento da formação docente, instigando a revisão

crítica de abordagens metodológicas e a busca por estratégias pedagógicas mais inclusivas e democráticas.

Desse modo, esta investigação corrobora a tese de que a educação deve ser concebida como uma prática de liberdade e resistência, entendida não como imobilidade, mas como a força necessária para enfrentar as estruturas opressoras e sustentar processos de transformação. A liberdade permite a fluidez do pensamento crítico, enquanto a resistência assegura a continuidade da luta por uma educação emancipatória, comprometida com a equidade e a justiça social. Conforme ressaltado por hooks e Freire, ensinar é um ato de esperança e transformação, e é imprescindível que essa esperança permaneça como um elemento central no fazer pedagógico. O impacto dessas reflexões ultrapassa o âmbito do PIBID, impulsionando futuras pesquisas e debates sobre a construção de uma educação humanizada e comprometida com a justiça social. Assim, espera-se que este estudo contribua para um debate acadêmico mais amplo, incentivando novas investigações sobre a relevância da pedagogia crítica na formação docente, especialmente no contexto da Educação Física.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos à Universidade Federal do Pampa pela infraestrutura e suporte oferecidos, bem como ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento e apoio à realização desta pesquisa. Agradeço igualmente aos meus colegas coautores pela colaboração ao longo do desenvolvimento deste trabalho e à minha orientadora, cujo conhecimento e apoio foram fundamentais para o êxito deste projeto.

REFERÊNCIAS

HOOKS, B. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Artmed, 2018.

BRACHT, Valter. **Educação Física & Sociedade. Autêntica**, 2017.

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

GIROUX, Henry. **Neoliberalismo e educação**. Editora Cortez, 2019.

MAZZA, Débora. **Paulo Freire e bell hooks: um encontro nos Estados Unidos**. Pro-Posições, Campinas, v. 35, e2024c0301BR, 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2023-0043BR>. Acesso em: 20 fev. 2025.

MORAIS DA SILVA, Bianca; COSTA, Mirele Moran; DIAS, Renato Duro. **A educação como prática de liberdade: diálogos entre bell hooks e Paulo Freire**. Seminário Internacional Gênero e Sexualidade na Escola, 2022.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Martins Fontes, 2013.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. IEP, 2020.

OLIVEIRA, Ana Cláudia; NASCIMENTO, Felipe. **Educação Física escolar: inclusão, desafios e possibilidades**. Revista Brasileira de Educação Física, 2021.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; ESCOBAR, Matheus Gonçalves. **Educação Física e marxismo: estudos sobre a formação humana**. Appris, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.027

CONSCIÊNCIA NEGRA NA ESCOLA: CELEBRANDO A HISTÓRIA, CONSTRUINDO FUTUROS

Taiane Cunha da Silva

RESUMO

Este estudo analisa a importância da conscientização sobre o significado do Dia da Consciência Negra, celebrado em 20 de novembro, para alunos do Ensino Fundamental e Médio de uma escola do estado de Santa Catarina. A pesquisa tem como objetivo principal demonstrar a relevância da data para a população negra e branca no contexto brasileiro, abordando conceitos como ações afirmativas, racismo estrutural, o pacto da branquitude e as consequências históricas da escravidão. A metodologia utilizada combina a utilização da música como ferramenta de sensibilização e impacto emocional, bem como uma roda de conversa no pátio da escola, com a aplicação de recursos multimodais, além de uma revisão sistemática de literatura e a utilização de um questionário estruturado. Os resultados revelam que, apesar dos alunos reconhecerem a existência do racismo na sociedade brasileira, eles não se auto identificam como agentes reprodutores dessa forma de discriminação. Tal constatação evidencia a necessidade de implementação de práticas educacionais específicas que abordem a temática do racismo de forma mais aprofundada e abrangente no ambiente escolar.

Palavras-chave: Leis Afirmativas, Racismo estrutural, Pacto da branquitude, Reflexão histórica.

INTRODUÇÃO

A história do Brasil, como a nação que conhecemos hoje, desenvolveu-se e manteve-se, por mais de três séculos, com suas bases em um sistema escravocrata, no qual a base da economia era a compra, venda e exploração de pessoas trazidas à força do continente africano. No decorrer desses séculos, pessoas brancas do continente europeu dominavam esse sistema econômico, cujo desenvolvimento e posterior permanência moldaram todas as estruturas sociais, políticas, econômicas, religiosas e pessoais da parte ocidental do globo. Criaram fórmulas e métodos para justificar a longa duração de tal sistema, violento e exploratório de todo o continente africano, afirmando de forma “científica”, ciência esta que esses brancos organizaram, que as pessoas de pele negra eram inferiores às pessoas de pele branca. Esse pensamento e processo de construção permeou todas as estruturas criadas e desenvolvidas no Brasil, gerando, assim, o que chamamos de racismo estrutural. Silvio de Almeida, filósofo e advogado tributarista e professor universitário, explica:

É uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender do grupo racial ao qual pertençam (Almeida, 2018, p. 25)

Almeida (2018) suscita diversas reflexões relevantes. Em primeiro lugar, ele evidencia a necessidade de aprofundar o estudo do racismo sistêmico, buscando compreender suas raízes históricas, sociais, culturais e psicológicas. Em segundo lugar, ele destaca a importância de desenvolver estratégias eficazes para combater o racismo em todas as suas manifestações, desde a educação e a conscientização até a implementação de políticas públicas de igualdade racial. Em terceiro lugar, ressalta a necessidade de promover o diálogo e a reflexão crítica sobre o racismo na sociedade, visando desconstruir preconceitos e estereótipos raciais.

Portanto, o trabalho na escola estadual visa esclarecer e ensinar para os estudantes e comunidade escolar a importância e a relevância do feriado recém criado, o Dia da Consciência Negra. Ele faz parte da luta existente dos movimentos sociais pela criação e desenvolvimento de políticas públicas visando o estabelecimento de leis afirmativas que possam reparar, em certa medida, as

consequências desse racismo estabelecido nas complexas estruturas da vida moderna, por nós herdado. E, quando fazemos uma reflexão sobre a herança histórica com os olhos voltados para o benefício de ser branco em uma sociedade estruturalmente racista, encontramos um conceito chamado Pacto da Branquitude, descrito pela psicóloga e ativista Cida Bento (2022 p. 23-25). Sua obra tem sido amplamente reconhecida no meio acadêmico, contribuindo para o aprofundamento do debate sobre relações raciais no Brasil. O conceito de Pacto da Branquitude tem sido utilizado em diversas pesquisas e estudos que buscam analisar as manifestações do racismo em diferentes contextos sociais, mostrando o quanto as pessoas brancas são beneficiadas pelo simples fato de serem brancas e como fazem a manutenção de tais privilégios. Seguindo a temática, a obra de Bento (2022) e a perspectiva de Charles W. Mills (2007) convergem na necessidade de constante reflexão e debate sobre a temática racial. Mills (2007) argumenta que as sociedades operam uma seleção de memórias, enfatizando certos eventos e silenciando outros. Nesse contexto, torna-se conveniente para a população branca o esquecimento dos privilégios históricos que lhes foram conferidos, em contraposição às mazelas e violências infligidas à população negra como consequência do sistema escravista que perdurou por séculos no Brasil.

O presente trabalho justifica-se pela imperiosa necessidade de promover a conscientização da população branca acerca dos privilégios inerentes à sua condição racial, independentemente de sua classe social. Embora a instituição de um feriado nacional represente um avanço significativo, esta medida configura-se como apenas um passo entre as inúmeras transformações necessárias para a construção de uma sociedade brasileira mais justa e equitativa. A análise do racismo estrutural no Brasil revela que a discriminação e a desigualdade não se manifestam apenas em atos individuais de preconceito, mas estão enraizadas nas instituições e estruturas da sociedade.

A fim de desconstruir essa realidade, é imprescindível que a população branca reconheça seus privilégios e engaje-se ativamente na luta por igualdade racial. A promoção de um diálogo aberto e honesto sobre racismo, a implementação de políticas públicas eficazes e o investimento em educação e conscientização são medidas importantes para a superação do racismo estrutural e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

METODOLOGIA

O trabalho foi realizado na EEB Prof. João Batista Paiva, em Penha-SC, no dia 19 de novembro de 2024, com os, aproximadamente, 250 alunos do turno matutino e 270 do vespertino, com idade entre 8 e 18 anos, além das equipes docente e gestora da escola. Iniciamos com ajuda de slides, explicando o significado do dia 20 de novembro, seu motivo e a expectativa do feriado para nossa história. Argumentamos sobre algumas leis afirmativas que já temos em nosso estatuto nacional e sobre o que é conhecido como racismo estrutural. Ao final dessa primeira fala, apresentei a música e o clipe de Cesar MC, Canção infantil part. Cristal, que nos mostra o contraste entre a inocência das crianças e a brutalidade de um sistema racista, desigual e violento.

Em seguida, foi convidado um professor de sociologia para contribuir com seu conhecimento sobre nossa sociedade, sobre como as leis afirmativas influenciam e afetam nossa sociedade atual e sobre o significado e a complexidade do racismo estrutural na sociedade e em nossas vidas. Ao final de sua fala, foram exibidos a música e o clipe do Emicida, Boa Esperança, que nos mostra a revolta e a luta das pessoas negras e brancas pobres contra a elite branca brasileira. A utilização dessa música popular com os participantes pode ser justificada pela sua relevância cultural e identitária. A análise da letra e do estilo musical pode revelar como os jovens identificam-se e expressam-se através da música, além de como a música influencia suas experiências e visões de mundo.

Finalizado o clipe, retomei a palavra e trouxe pontos que creio serem fundamentais para entendermos a sociedade da qual fazemos parte. Foi explicado o conceito de Pacto da Branquitude, descrito pela psicóloga e ativista Cida Bento, que nos mostra um outro ponto de vista de um pacto invisível entre os brancos, que é forte, permanente e em constante manutenção. O Pacto da Branquitude, conforme elucidado por Fanon (2020) e Schucman (2012), configura-se como um sistema de privilégios raciais que permite aos indivíduos brancos a ilusão de uma universalidade desprovida de marca racial. Essa condição de invisibilidade racial, no entanto, é sustentada pela manutenção de desigualdades e hierarquias raciais. A perpetuação desse pacto impede que indivíduos negros alcancem igualdade de oportunidades em diversas esferas da vida social, como a educação, o mercado de trabalho e a ascensão profissional.

Segundo os autores, a construção de estereótipos negativos e de inferioridade em relação à população negra e seus traços fenotípicos constitui um dos mecanismos de manutenção do Pacto da Branquitude. Tais estereótipos, disseminados e naturalizados na sociedade brasileira, dificultam o acesso da população negra a espaços de poder e reconhecimento, perpetuando um ciclo de desigualdade e exclusão. A análise crítica do Pacto da Branquitude e de seus mecanismos de reprodução é fundamental para a desconstrução do racismo estrutural e a promoção de uma sociedade mais justa e equitativa. Trouxe, também, o conceito de meritocracia, definido pelo historiador Sidney Chalhoub, professor titular colaborador do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Unicamp e docente do Departamento de História da Universidade de Harvard (EUA):

A meritocracia como valor universal, fora das condições sociais e históricas que marcam a sociedade brasileira, é um mito que serve à reprodução eterna das desigualdades sociais e raciais que caracterizam a nossa sociedade. Portanto, a meritocracia é um mito que precisa ser combatido tanto na teoria quanto na prática. Não existe nada que justifique essa meritocracia darwinista, que é a lei da sobrevivência do mais forte e que promove constantemente a exclusão de setores da sociedade brasileira. Isso não pode continuar (Chalhoub, 2017).

Trouxe, ainda, a reflexão histórica do impacto positivo da escravidão para as pessoas brancas, pois todo o branco é beneficiado pelo simples fato de ser branco, independentemente de sua colocação e classe social. MILLS (2007) contribui com o conceito da ignorância branca, salientando que o óbvio precisa ser dito, pois os interesses moldam a cognição e as sociedades escolhem o que querem lembrar ou esquecer. É necessário que isso seja apresentado e ensinado para os alunos, para terem consciência da condição dos maus tratos a pessoas negras, além dos benefícios a pessoas brancas.

Alguns exemplos práticos são trazidos pelo livro *Pequeno Manual Antirracista*, de Djamila Ribeiro, sobre como a sociedade funciona e sobre como ser antirracista e como não ser racista. Um trecho do livro diz:

O mundo apresentado era dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido. Eu reparava que minhas colegas brancas não precisavam pensar o lugar social da branquitude, pois eram vistas como normais: a errada era eu. Crianças negras não podem ignorar as violências cotidianas, enquanto as brancas, ao enxergarem o mundo a partir de seus lugares sociais - que é

um lugar de privilégio - acabam acreditando que esse é o único mundo possível (Ribeiro, 2019, p.10).

Desta forma, a citação traz à tona a realidade de que a branquitude é, muitas vezes, percebida como a norma social e cultural, o que perpetua uma estrutura de poder desigual. Crianças brancas crescem sem a necessidade de confrontar seu lugar de privilégio, enquanto crianças negras enfrentam cotidianamente as violências e exclusões impostas por essa estrutura. Essa dinâmica reforça um ciclo de desigualdade que é difícil de quebrar. Ao compreender essas questões através dessas lentes teóricas, podemos começar a dismantelar as estruturas de poder que perpetuam essas desigualdades e trabalhar para uma sociedade mais equitativa e justa. Em outro capítulo, a autora destaca:

Algumas atitudes simples podem ajudar as novas gerações, como apresentar para as crianças livros com personagens negros que fogem do estereótipos ou garantir que a escola de seus filhos aplique a Lei n. 10639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação para incluir a obrigatoriedade do ensino da história africana e afro-brasileira. Um ensino valoriza as várias existências e que referencie positivamente a população negra é benéfico para toda a sociedade, pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver humanidade entre seus iguais. Mais ainda, são ações que diminuem as desigualdades (Ribeiro, 2019, p.16).

E finalizamos com o clipe e música do O Rappa, Anjos, buscando deixar um ambiente de esperança de uma sociedade mais justa e melhor. A escolha dessa música justifica-se por sua capacidade de invocar sentimentos e por estar relacionada diretamente com o tema central do trabalho.

REFERENCIAL TEÓRICO

A temática abordada neste trabalho é o significado, a importância e a relevância do feriado do Dia da Consciência Negra, estabelecido no ano de 2023. O dia 20 de novembro de 2024 foi a primeira vez que a nação brasileira teve esse feriado. O racismo e a visão das pessoas sendo maltratadas pela cor da sua pele escura ou pelos seus traços negroides são situações que me geram indignação

e um impulso de aprender, entender e compreender o assunto e suas consequências, porque o racismo persiste na sociedade brasileira, porque as pessoas normalizaram maltratar pessoas negras, porque as pessoas brancas, mesmo sabendo que existe racismo, acham que isso não acontece onde elas vivem, porque alguns grupos de pessoas não compreendem a importância das políticas públicas e das leis afirmativas.

Diante da necessidade de compreender as complexidades inerentes à problemática racial, procedeu-se à consulta de bibliografia sistemática, um estudo que resume evidências de estudos primários para responder a uma pergunta de pesquisa, dos últimos anos (2014 a 2024) sobre o tema do antirracismo, o que possibilitou a construção de um entendimento mais aprofundado acerca da temática. A obra *A Elite do Atraso*, do autor Jesse Souza, permite o entendimento do porque das pessoas negras serem tratadas de forma violenta, continuamente exploratória e, muitas vezes, não lutarem por seus direitos ou serem contra as leis afirmativas de nosso país. Acrescenta que os estudiosos atuais desviam sua linha de pesquisa do fato fundamental, que foi o sistema escravocrata, e estão alinhados aos interesses da elite:

É aí que entram os intelectuais com seu prestígio e a mídia com seu poder de amplificar e reproduzir mensagens com duplo sentido: mensagens que fazem de conta que esclarecem o mundo com ele é, mas que, no fundo, existem para retirar das pessoas toda compreensão e toda defesa possível (Souza, 2019, p.25).

Souza (2019) leva-nos a refletir sobre a responsabilidade dos intelectuais e da mídia em promover uma compreensão verdadeira e crítica do mundo. Enquanto os intelectuais têm o prestígio de moldar o discurso público, e a mídia possui o poder de amplificação, ambos devem ser utilizados de maneira ética e responsável. A tendência de transmitir mensagens ambíguas e enganosas, que aparentam esclarecer, mas, na verdade, confundem e desarmam o público, representa um risco significativo para a democracia e para a consciência crítica das pessoas. Ao adotar uma postura crítica e consciente, tanto os produtores quanto os consumidores de informações podem desafiar essas dinâmicas e buscar uma compreensão mais autêntica e defensável do mundo.

A explicação foi compreensível, contudo uma coisa ainda não fazia sentido, como na era dos pensamentos iluministas, em que pessoas brancas conseguiam

fazer e outros apoiarem atrocidades contra grupos inteiros de pessoas. Foi quando tive um breve contato com o estudo do psiquiatra e filósofo político Franz Fanon, especialmente no livro *Pele Negra Máscaras Brancas*, em que buscou compreender os efeitos do racismo e do colonialismo na psique e na identidade das pessoas negras. Os principais pontos são: desumanização das pessoas negras, alienação das pessoas negras de si mesmas e de sua cultura, “dupla consciência”, em que elas veem-se através dos olhos dos outros; muitas vezes as pessoas negras sentem-se compelidas a usar “máscaras brancas” para adequar-se aos padrões criados pelos brancos e a violência pode ser uma forma de resistência e de busca por reconhecimento e justiça.

Sob o ponto de vista da desumanização das pessoas negras, muitas das minhas dúvidas foram sanadas e as atrocidades que presencio fizeram algum sentido. Em outros momentos, percebo pessoas negras apáticas em relação à sua condição de subalternidade e até defendendo ações que vão diretamente contra seus interesses sociais e de seus pares. Isso esclarece-se com a ideia da alienação de si e de sua cultura, que, atualmente, ganhou mais força com as redes sociais e seus algoritmos, que estão constantemente oferecendo apenas o que agrada os nossos olhos e mentes, numa avalanche de dopamina com a oferta de entretenimento a todo instante. Quando presenciamos pessoas negras em seus postos de trabalho agindo de forma violenta e racista para com outros da mesma cor, a teoria das “máscaras brancas” faz todo sentido.

Essas situações remetem-nos a um outro autor, West, que descreve: “entre os homens brancos, o conservadorismo cultural assume o racismo crônico, machismo e homofobia. Assim, apenas certos tipos de negros merecem ocupar posições importantes: os que aceitam as regras do jogo em vigor na América Branca” (West, 2017, p.61). Dessa forma, o autor leva-nos a refletir sobre a interseccionalidade das opressões raciais, de gênero e de orientação sexual. Ao manter um status sob o qual apenas certos tipos de negros são permitidos a ascender, desde que aceitem as “regras do jogo” impostas pela elite branca, as estruturas de poder continuam a marginalizar aqueles que não se conformam. Isso reforça um sistema em que o racismo, o machismo e a homofobia são normalizados e perpetuados.

Para uma sociedade verdadeiramente equitativa, é essencial reconhecer e desafiar essas dinâmicas de poder. Isso envolve não apenas a crítica das ideologias conservadoras, mas também a promoção de uma consciência crítica e inclusiva

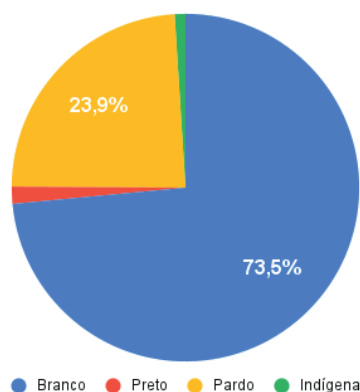
que valorize todas as identidades e experiências. Então, refletindo sobre esse cenário e sobre o fato de que a maior parte do meu público escolar são pessoas brancas, em meu planejamento escolar, incluí ensinar sobre o continente africano desde o início, as importantes contribuições para a história mundial, a desconstrução de sua história no período colonial, o fundamental trabalho na construção do Brasil, as suas lutas e resistência tanto individuais como coletivas, além da forma como o continente é apresentado na mídia, em alguns livros didáticos, pelo senso comum das redes sociais e da internet, assim trazendo uma nova compreensão e sentido para os alunos de um feriado nacional do Dia da Consciência Negra.

Portanto, um trabalho como esse, de explicação, slides e músicas sobre o feriado do Dia da Consciência Negra, completa e complementa o que foi construído durante o ano letivo, buscando impactar os alunos com os vídeo-clipes de artistas ativistas de nossa atualidade. Creio que esse movimento é algo que pode ser implementado em outras escolas para chegar a mais alunos e docentes.

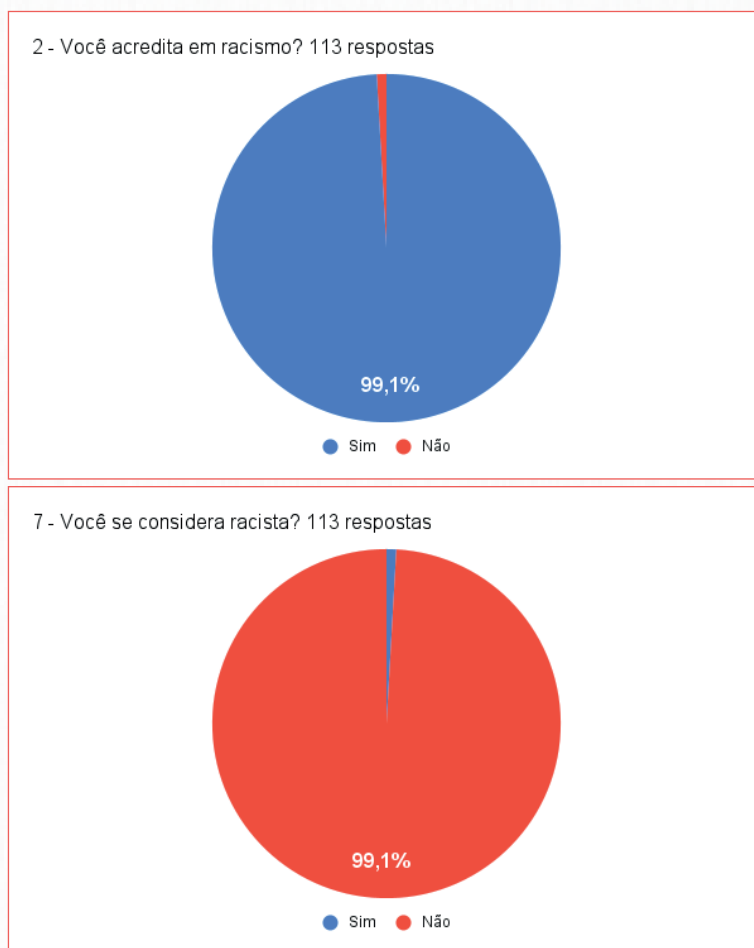
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Imediatamente após o feriado do Dia da Consciência Negra, foi distribuído aos estudantes um questionário composto por dez perguntas. Estas perguntas eram uma combinação de questões dicotômicas (sim ou não) e perguntas de múltipla escolha, permitindo que os respondentes selecionassem suas respostas preferidas. O questionário foi anônimo para assegurar a sinceridade e a honestidade nas respostas, que serviram para entender se houve a compreensão sobre a temática trabalhada.

1 - Com qual origem étnica ou cultural você se identifica? 113 respostas



O Gráfico 1 mostra que 70% dos alunos brancos desconheciam o significado do Dia da Consciência Negra, enquanto apenas 30% dos alunos negros tinham conhecimento prévio, no contexto dessa escola localizada em Penha, SC.



Nos dois gráficos acima, visualizamos o contraste de respostas, uma vez que o Gráfico 2 mostra que 99,1% dos alunos têm conhecimento do racismo, enquanto o Gráfico 7 mostra que 99,1% deles não se consideram racista. Logo, surgem questões como: será que convivem apenas com um grupo étnico? Ou são racistas e não têm consciência disso? Perguntas que me fazem sentir a necessidade de tratar do significado, importância e relevância do Dia da Consciência Negra, além dos benefícios da herança histórica escravocrata para os brancos.

Portanto, quando colocamos em prática a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira em um ambiente majoritariamente branco, há resistência, tanto dos alunos como do corpo docente e da gestão escolar, o que nos remete à reflexão sobre a manutenção do Pacto da Branquitude descrito por Cida Bento. Realizando essa experiência, pude constatar a importância de ações como essa e do trabalho constante em sala de aula e no ambiente escolar para o cumprimento da lei mencionada acima.

Encontramos outros esforços em paralelo que complementam este trabalho. Conforme o que Roberto Mistrorigo Barbosa (2024) traz em seu artigo, o Dia da Consciência Negra é muito mais que uma data no calendário: é um momento que foi criado para pensarmos, refletirmos, buscarmos aprender e valorizar tudo que o povo negro trouxe consigo, não apenas na exploração e violências sofridas, mas no legado deixado na construção e identidade de nosso país. Em seu artigo, assim como neste trabalho, vê as políticas públicas e as leis afirmativas como algo importante na busca por justiça social e por igualdade de direitos no Brasil. Da mesma forma, encontramos Zigoni (2021), com seu elucidador artigo sobre nossa dura realidade do governo de 2021. O autor apresenta, com exemplos factuais e estatísticos, a necropolítica e o racismo estrutural presentes no Brasil. Entende, ainda, que a luta constante por políticas públicas eficazes é necessária para superar as mazelas nas estruturas sociais em nosso país, e acrescenta que não devemos ver o racismo como um assunto transversal, mas como cerne de pesquisa. Isso reforça o incentivo de trabalhos e aulas direcionadas para assuntos com foco do Dia da Consciência Negra, racismo estrutural e todos os conceitos que os envolvem para, assim, poderem ocorrer as transformações necessárias para uma sociedade mais justa.

Similarmente, esses dois artigos ajudam a consolidar a relevância de realizarmos trabalhos como este nas escolas, onde encontramos o futuro de nossa nação, que são nossos jovens que, em pouco tempo, estarão lutando por seus direitos, ou não, e transformando todo um modo de pensar e viver, ou apenas fazendo a manutenção do modo já existente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência realizada no âmbito escolar e embasada em dados numéricos confirma a necessidade premente de abordar o significado do recém-instituído feriado nacional do Dia da Consciência Negra (Lei nº 14.519, de 20 de dezembro de 2022). Os resultados evidenciaram que a maioria da comunidade escolar desconhece a motivação, o significado, a importância e a relevância da criação do feriado, bem como os conceitos de leis afirmativas, racismo estrutural e Pacto da Branquitude. Tal desinformação impede a efetiva aplicação da Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, comprometendo o objetivo de reparação histórica e transformação social almejado.

Os dados coletados revelam a urgência de ações educacionais antirracistas contínuas nas escolas, visando a desconstrução do racismo estrutural e a promoção da igualdade racial, especialmente em estados com demografia predominantemente branca. A pesquisa demonstra que a falta de conhecimento sobre a temática racial dificulta o reconhecimento da importância de leis reparatórias e da desconstrução de estruturas desiguais, perpetuando um ciclo de injustiça e desigualdade social.

A implementação de medidas educacionais eficazes, como a criação de espaços de diálogo e reflexão crítica, a formação continuada de professores e a utilização de materiais didáticos que abordem a temática racial de forma abrangente e contextualizada, é crucial para a superação do racismo e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A presente pesquisa representa um passo inicial na investigação da temática racial no ambiente escolar. Sugere-se que estudos futuros aprofundem a análise do impacto do racismo estrutural na comunidade escolar, bem como avaliem a eficácia de diferentes abordagens pedagógicas no combate ao racismo e na promoção da igualdade racial. Acreditamos que a presente pesquisa contribui para o debate sobre a importância da educação antirracista no Brasil e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo, SP: Editora Jandaíra, 2019. 25 p.

BARBOSA, Roberto Mistrorigo Dia da Consciência Negra: um chamado à valorização da diversidade e à reparação histórica, 2024.

BENTO. Cida. O pacto da branquitude. 1ªed. São Paulo. Companhia das letras, 2022.

Brasil. (2003). Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Brasil (2022) A Lei nº 14.519, de 5 de janeiro de 2023, instituiu o Dia Nacional das Tradições das Raízes de Matrizes Africanas e Nações do Candomblé. A data comemorada é o dia 21 de março.

ENTREVISTA com historiador Sidney Chalhoub, professor titular colaborador do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Unicamp e docente do Departamento de História da Universidade de Harvard (EUA) Jornal da Unicamp realizada em 2017/06/07 Meritocracia é um mito que alimenta desigualdades.

FANON, Franz Pele Negra Máscaras Brancas, Ubu Editora, 2020

MILLIS, Charles W. “White Ignorance”. In: SULLIVAN, S.; TUANA, N. (eds.). Race and Epistemologies of Ignorance. Albany, NY: SUNY Press, p. 413–38, 2007

RIBEIRO, D. Pequeno manual antirracista. São Paulo: Companhia das Letras, 2019

SCHUCMAN, Lia Vainer. Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulista. 2012. 122p. Tese de

Doutorado (Pós-graduação em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2012

SOUZA, Jesse A Elite do Atraso, Estação Brasil, P 25, 2019.

WEST, Cornel Questão de Raça. Companhia de Bolso, P 61, 2021

ZIGONI, Carmela artigo Orçamento, necropolítica e racismo estrutural, 2021

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.028

INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO: EXPERIÊNCIAS COM ALUNOS COM TEA EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL NA SERRA GAÚCHA

Samile Franceschini Scomazzon¹

Elenice Pereira Leite²

Fernanda de Barcellos Favero³

Henri Luiz Fuchs⁴

RESUMO

Este trabalho objetiva refletir sobre a educação na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência, em especial, com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa reflexão parte da compreensão de que a escola é um espaço em que a diversidade torna-se mais perceptível e requer uma prática educativa que a contemple. A reflexão emerge das experiências das autoras com pessoas com TEA, enquanto monitoras e professoras, e das pesquisas realizadas em produções acadêmicas relacionadas ao tema. Refletir sobre inclusão e diversidade, a partir das contribuições de Paulo Freire,

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves – RS, bolsista do PIBID Alfabetização do curso de Pedagogia do IFRS Bento Gonçalves, samile.scomazzon@gmail.com;

2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves – RS, bolsista do PIBID Alfabetização do curso de Pedagogia do IFRS Bento Gonçalves, filhos1007@gmail.com;

3 Pedagoga pela ULBRA, Pós-graduada em orientação educacional e neuropsicologia e educação inclusiva. Professora Supervisora do PIBID Alfabetização do curso de Pedagogia do IFRS Bento Gonçalves, fbfavero2020@gmail.com;

4 Doutor em Educação. Docente no curso de Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Bento Gonçalves – RS, Professor Orientador do PIBID Alfabetização do curso de Pedagogia do IFRS Bento Gonçalves, henri.fuchs@bento.ifrs.edu.br.

exige uma compreensão crítica que vai além da mera coexistência de diferenças. Segundo ele, a diversidade enriquece a vida e ser diferente não é ser o oposto do normal. Reconhecer, respeitar e valorizar as desigualdades dos nossos semelhantes é fundamental para promover justiça, dignidade e inovação social (FREIRE, 1996). Para ele, a diversidade não deve ser encarada como uma justaposição de culturas, mas como a liberdade de cada cultura de expressar-se em um contexto de respeito mútuo. O TEA é considerado uma síndrome comportamental que compromete o desenvolvimento motor e psiconeurológico, dificultando a cognição, a linguagem e a interação social da criança. Segundo o Ministério da Educação (MEC), o autismo engloba três níveis, leve, moderado ou severo. A Organização Mundial da Saúde (2025) estima que 1 a cada 100 crianças seja diagnosticada com TEA. O relato de experiência baseia-se em três contextos de escola pública na região da Serra Gaúcha e envolve pessoas com TEA, com nível leve e moderado. Nestas experiências, a relação de respeito, aceitação, carinho e afeto mostraram-se eficazes para acompanhar o desenvolvimento dos alunos, que apresentaram mudanças significativas após um período de intenso diálogo, paciência e firmeza pedagógica. Cada conquista foi muito comemorada pelas monitoras, professoras, direção da escola e alunos.

Palavras-chave: Inclusão, Monitoria, TEA, Práticas educativas, Formação de professores.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva refletir sobre a educação na perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência, em especial, com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa reflexão parte da compreensão de que a escola é um espaço em que a diversidade torna-se mais perceptível e requer uma prática educativa que a contemple. A reflexão emerge das experiências das pessoas autoras com humanos com TEA, enquanto monitoras e professoras, e das pesquisas realizadas em produções acadêmicas relacionadas ao tema.

Refletir sobre inclusão e diversidade a partir das contribuições de Paulo Freire exige uma compreensão crítica que vai além da mera coexistência de diferenças. Ele acredita que a diversidade enriquece a vida e que ser diferente não é ser o oposto do normal. Freire defendia que reconhecer, respeitar e valorizar as desigualdades dos nossos semelhantes é fundamental para promover justiça, dignidade e inovação social (FREIRE, 1996). Para ele, a diversidade não deve ser encarada como uma justaposição de culturas, mas como a liberdade de cada cultura de expressar-se em um contexto de respeito mútuo. Nesse sentido, Freire destaca a importância da práxis, que consiste na união entre teoria e prática, como elemento essencial para a construção de uma verdadeira inclusão. Não basta compreender teoricamente a relevância do respeito às diferenças e da construção de um mundo mais justo e igual para todos: devemos pensar em como agir, refletir e transformar para que a inclusão deixe de ser apenas um ideal teórico e torne-se realidade, contribuindo para a libertação e convivência plena em uma sociedade marcada pela diversidade.

O autismo, cuja terminologia padrão é Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme Pinto (2016), é considerado uma síndrome comportamental que compromete o desenvolvimento motor e psiconeurológico, dificultando a cognição, a linguagem e a interação social da criança. Segundo o Ministério da Educação (MEC), o autismo engloba três níveis, leve, moderado ou severo.

Ao refletirmos sobre o autismo, percebemos que ele é parte dos temas relacionados à educação escolar que requer ações para incluir o público-alvo da educação especial. De acordo com a Lei no 13.146/2015, denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência (PCD), no art. 2, uma PCD é considerada “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, a qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua

participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”.

O IBGE e o MDHC (2023) constataram que “a população com deficiência no Brasil foi estimada em 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais, o que corresponde a 8,9 % da população dessa faixa etária”. A Organização Mundial da Saúde (2025) estima que 1 a cada 100 crianças seja diagnosticada com TEA.

De acordo com dados do MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024), as matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão. Das 1.771.430 matrículas na educação especial computadas no Censo Escolar 2023, a maior concentração está no Ensino Fundamental, com 62,90 % (1.114.230). Em seguida, na Educação Infantil, com 16 % (284.847), e no ensino médio, com 12,6 % (223.258) dos estudantes. Os dados também revelaram que, do total de matrículas, 53,75 % são de estudantes com deficiência intelectual (952.904). Em seguida, estão os estudantes com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), com 35,9 % (636.202).

A FADERS, por sua vez, aponta que alunos com TEA enfrentam diversas dificuldades para estarem na escola, bem como algumas famílias ainda possuem desacordos em matricular seus filhos nas escolas (FADERS, 2024). As dificuldades também estão relacionadas à incredulidade sobre o diagnóstico de exames realizados por um especialista, seja pediatra, neurologista infantil, psiquiatra infantil, psicólogo clínico, neuropsicólogo, fonoaudiólogo ou terapeuta ocupacional. Isso pode estar vinculado ao susto, ao medo, ao desconhecimento, bem como à ignorância sobre o TEA. Decorre disso a dificuldade de trabalhar o tema no ambiente das relações afetivas que influenciam no trabalho a ser desenvolvido no contexto escolar.

No Rio Grande do Sul, de acordo com a FADERS (2024), com base nas solicitações de Carteiras de Identificação da Pessoa com TEA (CIPELA), há 16.789 pessoas em idade escolar matriculadas em escolas. Em contrapartida, há 4.418 que não as frequentam. Depreende-se que há um expressivo número de pessoas com TEA que não acessam a escola. A referida pesquisa também informa que a “maioria dos indivíduos com TEA recebe atendimento especializado multidisciplinar (73,73 %), mas ainda há 8,49 % que informaram não receber nenhum atendimento o qual todos eles têm por direito” (FADERS, 2024).

A maior parte da população com TEA no Rio Grande do Sul encontra-se nas faixas de renda mais baixas. Aproximadamente 84 % vivem com até 1,5

salário-mínimo nacional (FADERS, 2024). Esses dados sugerem que há uma relação significativa entre a condição socioeconômica e o acesso a recursos e serviços voltados para pessoas com autismo. A presença de grande parte da população autista em faixas de renda mais baixas pode indicar uma grande desigualdade econômica e social que requer maior investimento em políticas públicas sobre inclusão e de programas como o Bolsa Família e o Benefício de Prestação Continuada, que garantam os direitos de todas as pessoas a uma educação inclusiva.

Esses dados apontam a relevância e a urgência de refletir e transformar as práticas educativas para que todas as crianças possam acessar, permanecer e ter êxito na formação escolar. Nesse sentido, buscaremos apresentar reflexivamente experiências com alunos com TEA em escolas públicas na região da Serra Gaúcha.

Com base nas experiências vivenciadas em escolas municipais de Ensino Fundamental, constatamos que os alunos com TEA enfrentam diversos desafios para ingressar e permanecer no ambiente escolar. Essas dificuldades envolvem questões relacionadas à adaptação ao espaço físico e às rotinas escolares, à interação social com colegas e professores e ao acesso a práticas pedagógicas inclusivas que atendam às suas necessidades específicas. Além disso, observa-se que algumas famílias enfrentam barreiras para matricular seus filhos, muitas vezes devido ao desconhecimento de seus direitos, à falta de acolhimento por parte das instituições ou, em alguns casos, à resistência das próprias escolas em receber alunos com TEA. Essas questões refletem diretamente no ambiente escolar, impactando na construção de práticas inclusivas e afetivas.

Por isso, os professores e monitores, desde o primeiro contato com o aluno, devem estabelecer um ambiente de convivência que transmita segurança, com atividades alinhadas aos seus interesses, que o incentivem constantemente, independentemente da simplicidade da tarefa, como amarrar o cadarço ou ir ao banheiro.

As escolas, independentemente do seu porte, passam por diversos desafios para atender a crescente demanda por uma educação inclusiva para alunos com deficiência. A situação torna-se mais complexa para os casos dos estudantes que não possuem diagnóstico com laudo médico que aponte para as dificuldades no processo de aprendizagem, pois, sem ele, não há o amparo legal para atendimentos especializados, bem como de monitores para acompanhá-los. Pode-se questionar os pareceres elaborados por especialistas que, em poucos meses de

avaliação, emitem laudos atestando síndromes que requerem o uso de medicamentos e atendimentos especializados que nem sempre são disponibilizados pelas redes de ensino, mesmo sendo um direito. Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), “cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem”. A educação inclusiva promove a igualdade de oportunidades, permitindo que todas as crianças, independentemente de suas condições, possam aprender juntas em ambientes que respeitem suas diferenças.

Cada aluno com o TEA tem suas características próprias, pode ter comportamentos que são comuns para quem tem o Transtorno e que são bastante perceptíveis para quem tem contato direto com eles, como nós profissionais que percebemos diariamente atitudes, principalmente como birras, gritos e inflexibilidade. Quando ocorrem esses comportamentos, precisamos imediatamente agir para controlar a situação, fazendo com o que o aluno acalme-se na sala de aula ou possibilitando um outro ambiente para tentar acalmá-lo, para depois retornar às atividades escolares. Miranda e Filho (2012) salientam que, nesse processo, o educador precisa saber potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes e, dessa forma, eles tornam-se produtores de seu próprio saber.

Com o auxílio dos professores, monitores e demais profissionais que estão no estabelecimento de ensino, há um perceptível desenvolvimento do aluno com TEA, em especial, na interação com os demais alunos, o que possibilita aprimorar a adaptação escolar.

A EXPERIÊNCIA COM ALUNOS COM TEA

A experiência de acompanhar um aluno de 6 anos diagnosticado com TEA moderado em uma escola municipal de Ensino Fundamental ao longo do ano de 2024, no turno da tarde, durante seu primeiro ano, proporcionou vivências marcantes e aprendizagens significativas enquanto monitora. Desde o início, ficou evidente a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e estratégias adaptadas que atendessem às suas demandas acadêmicas, sociais e comportamentais, sempre respeitando sua singularidade e promovendo sua autonomia, uma vez que, no ano anterior, ele não sabia nem lavar as mãos sozinho, sendo sempre acompanhado na hora dessa tarefa e, muitas vezes, não tendo as instruções corretas dadas por quem o acompanhava. Comemoramos muito quando

ele conseguiu executar essa tarefa com autonomia. Fomos até a sala de aula e contamos para a professora titular e, logo depois, fomos à direção da escola contar o ocorrido, com grande felicidade e satisfação de estar com ele nesse momento. Foi algo indescritível. Esses momentos podem passar despercebidos, mas, para nós, profissionais da área, são algo prazeroso e satisfatório, que demonstra o desenvolvimento por meio da interação entre aluno e educadores.

Nos primeiros meses, o aluno apresentou desafios relacionados à comunicação, interação social e controle emocional, demonstrando dificuldades para se adaptar a novas situações fora de sua rotina. Durante as atividades escolares, ele frequentemente manifestava resistência e frustração que, por vezes, traduzem-se em comportamentos desafiadores, como gritos, birras e até tentativas de agressão, incluindo tapas e cuspidas na sua monitora. Apesar desses momentos de maior tensão, cada situação foi abordada com paciência, empatia e muito acolhimento pelos profissionais que naquele ambiente encontravam-se, criando-se espaços que favoreciam sua regulação emocional e respeitavam seu tempo e singularidade. Para auxiliá-lo a sentir-se mais seguro, foram estruturadas rotinas claras e previsíveis, que contribuíram para que ele compreendesse e antecipasse o que aconteceria durante o dia. Adotamos um método de sempre conversar com ele quando as atividades eram feitas fora do espaço formal. Pequenos ajustes no ambiente escolar, como a criação de momentos de pausa e caminhadas pelos espaços da escola em momentos de crise foram essenciais para acalmá-lo e restabelecer sua tranquilidade. Essas intervenções mostraram a importância de oferecer ambientes acolhedores e de reconhecer o aluno em sua totalidade, respeitando suas emoções e dificuldades. Inicialmente, tentávamos ficar o máximo possível fora da sala de aula, pois, quando ele não estava presente nas atividades propostas pela professora, ele não conseguia acompanhar e, após uma longa conversa com ele e a professora, compreendi que a sala era o melhor ambiente naquele momento para o seu desenvolvimento.

Nas interações sociais, os desafios foram significativos no primeiro semestre. Ele, muitas vezes, demonstrava dificuldade em lidar com os colegas, o que resultava em atitudes como tapas e chutes, demandando mediação constante. A cada episódio, a professora e eu, enquanto monitora, explicamos de forma tranquila e paciente que essas atitudes não eram corretas e que seus colegas estavam ali para ajudá-lo, sempre buscando conscientizá-lo e incentivá-lo a expressar-se de maneira mais respeitosa. Embora esses comportamentos repetissem-se

inicialmente, as constantes conversas, aliadas ao diálogo acolhedor, começaram a produzir frutos.

Com o passar do tempo, especialmente no segundo semestre, foi possível observar um progresso notável no seu comportamento. Ele passou a demonstrar carinho e respeito pelos colegas, começando a construir vínculos afetivos e a participar mais ativamente das interações sociais. As tarefas realizadas em sala de aula começaram a ficar mais agradáveis. Durante o recreio e o lanche, sua alegria em estar junto aos outros alunos era evidente. Ele adorava brincar de pega-pega e atividades que incluíssem sua paixão pelo seu personagem preferido, o Homem Aranha, momentos que demonstram o impacto positivo de um ambiente inclusivo e de uma abordagem pedagógica amorosa.

O aluno revelou grande interesse por atividades criativas, como desenho e construção de narrativas, que foram incorporadas ao planejamento para estimular sua concentração e expressão emocional. Embora, inicialmente, enfrentasse dificuldades para manter o foco, especialmente em ambientes ruidosos, o uso de estratégias individualizadas ajudou a aumentar significativamente sua atenção e engajamento. No início do primeiro semestre, ele tinha grande dificuldade em prestar atenção e concentrar-se durante as horas do conto, mas, aos poucos, foi mudando com estratégias que fizeram-no permanecer concentrado por mais tempo nas histórias narradas. É importante ressaltar que esses pequenos avanços no cotidiano, como aprender a descascar uma banana ou organizar seus materiais na mochila, tornaram-se momentos de celebração e alegria. Cada conquista era vivida como um marco importante, tanto para ele quanto para todos que o acompanhavam. Sua felicidade ao realizar essas tarefas enchia meu coração de orgulho e reforçava a certeza de que cada esforço valia a pena. Essa satisfação nos faz ter mais vontade de aprender e entender mais a realidade desses alunos.

Em outra experiência como monitora, com o aluno Miguel (nome fictício), de onze anos, com TEA leve, eu não possuía conhecimento para acompanhá-lo. As palestras oferecidas pela Secretaria de Educação contribuíram para compreender melhor esse transtorno e, no convívio, fui aprendendo a agir e auxiliar nos seu desenvolvimento por meio de acolhimento e afeto.

Miguel fica desapontado e agitado quando há mudanças em sua rotina ou quando recebe um “não” em situações que fogem das regras estabelecidas pela professora, monitora e escola. Ao não aceitar a orientação e desrespeitar o meu auxílio, ele pede desculpa e me abraça, depois de perceber o que fez. Ao mesmo

tempo, ele é uma criança curiosa: por exemplo, quando sua fita corretiva acabou, ele a desmontou para ver como eram as engrenagens. É caprichoso e tem interesse em realizar as atividades propostas, esforça-se e demonstra reconhecer suas emoções. Quando percebe que algo o está incomodando, pede se pode dar uma volta no parquinho ou ler um gibí. Geralmente, consegue manter o foco na maioria das atividades, embora distraia-se quando a sala de aula está barulhenta, mas, com o meu auxílio, consegue concentrar-se. Após o recreio, volta mais agitado e desatento. Nesses momentos, uma intervenção mais firme contribui para que realize as atividades.

Em relação às interações sociais, a criança mostra-se animada em atividades coletivas, demonstrando interesse em ajudar os colegas na realização das tarefas propostas. No entanto, em algumas situações, surgem conflitos devido a dificuldades de compreensão mútua entre a criança e os seus colegas. Nas atividades livres, gosta de brincar com os colegas, principalmente no recreio e na educação física, onde diverte-se muito. A interação social é bastante evidente e de grande importância para o avanço do desenvolvimento de Miguel. Piaget, (1982, 2005) e Vigotski (2001, 2007) salientam que a interação social é considerada fundamental e determinante na aprendizagem e no desenvolvimento humano.

O aluno Miguel apresenta uma habilidade notável de usar a imaginação nas brincadeiras, adora desenhar seus personagens favoritos em seu caderno de desenho e sempre busca incorporar esses personagens de livros e jogos nas atividades propostas pela professora. Além disso, a criança demonstra autonomia em várias atividades cotidianas, como ir ao banheiro, encher sua garrafa de água, amarrar seu tênis sozinho e realizar seu lanche no refeitório com os colegas, sem necessidade de acompanhamento, precisando apenas de auxílio em atividades pedagógicas.

Nas atividades pedagógicas, o aluno apresenta, em certos momentos, timidez em realizar certas tarefas propostas pela professora. Às vezes, mesmo com a minha insistência, não consigo convencê-lo. Então, a professora dirige-se à classe e conversa com ele, para que ele faça a atividade. Quando nem o incentivo resolve, partimos para a estratégia de escrever um bilhete em sua agenda para que os pais estejam cientes do ocorrido em sala de aula. Quando a professora entrega uma atividade para realizar em casa, o temido “tema”, ele começa a ficar agitado, colocando a tarefa no lixo e tendo episódios em que sai da sala batendo a porta, com um comportamento revoltado por não gostar e não querer

realizar o tema em casa. Quando isso ocorre, após ele acalmar-se, a professora e eu conversamos com ele, explicando que é importante a realização das tarefas. Quando não funciona dessa forma, encaminhamos para a orientadora da escola para terem uma conversa. Sempre após a conversa, ele faz o exercício proposto.

Ele adapta-se mais em matemática do que em português, mas ainda tem dificuldades com cálculos mais complexos, como na multiplicação com dois números. Em português, não consegue realizar as atividades sozinho, pois não consegue decifrar o que se pede, necessitando sempre de ajuda. Na disciplina de inglês, ele demonstra capacidade de memorizar e reproduzir o vocabulário. Nas demais disciplinas, recebe um pequeno resumo do conteúdo e reproduz em atividade diversificada.

Ao longo do ano, foi visível um avanço: ele conseguia representar a maioria das sílabas de forma completa, utilizando tanto vogais quanto consoantes, apresentando dificuldades ao encontrar duas consoantes ou gu, ce, qu, um encontro dígrafo consonantal. Nos últimos meses do ano, realizava as atividades com mais autonomia, começou a ler e a interpretar sozinho os textos e livros com que tinha contato, utilizando jogos de alfabetização como forma diferenciada de atividades, concluindo com boas notas, demonstrando uma melhoria nos relacionamentos com os outros alunos. Ao vê-lo incluído nas brincadeiras, sentia-me com o dever cumprido e grata por ter convivido durante o ano com o Miguel.

As conquistas do aluno foram celebradas por todos: seus colegas, sua família e os profissionais da escola. Essa jornada foi muito mais do que um processo de aprendizagem formal; foi uma troca rica de afeto, dedicação e aprendizado mútuo, que deixou marcas profundas em todos os envolvidos. Reafirmo, com gratidão, o compromisso de lutar por uma educação que valorize e respeite a singularidade de cada indivíduo, reconhecendo que, com acolhimento e amor, é possível transformar realidades e abrir caminhos para o futuro. Tornar isso como prática é fundamental para uma sociedade mais inclusiva e acolhedora.

Com essas experiências vividas, podemos concordar com a afirmação de Gauderer (1987), que diz que as crianças com autismo, em geral, apresentam dificuldade em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas, quando participam de um programa intenso de aulas, parecem ocorrer mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras, de interação social e a aprendizagem.

REFLEXÕES INCONCLUSAS

A partir desses relatos, podemos perceber o quanto o bom convívio com os colegas impacta de forma positiva, tornando a criança autista em uma pessoa mais sociável e alegre. Uma boa relação entre eles facilita a interação e o progresso, além de estimular o desenvolvimento, a realização de tarefas e a criação de um ambiente mais estimulante. Por outro lado, desapontamentos com os amigos podem gerar efeitos negativos, prejudicando, principalmente, o desempenho nas atividades pedagógicas.

A educação baseada na diversidade oportuniza processos de desenvolvimento mais efetivos e que proporcionam processos significativos de aprendizagem, que não se restringem a conteúdos. A escola, enquanto espaço educativo, é desafiada a repensar suas práticas pedagógicas e seus métodos de ensino a fim de garantir o direito de pessoas com TEA de participarem da vida escolar e social, e contribuir para uma educação mais democrática, de qualidade e referenciada socialmente.

As pessoas com deficiência possuem características específicas e desenvolvem suas capacidades por meio de metodologias dialógicas, afetivas, empáticas, serenas e, ao mesmo tempo, seguras e persistentes. Dessa forma, a autonomia, a criatividade e o desenvolvimento motor e psicogenético podem ser expressos e desencadear momentos celebrativos das conquistas da vida por meio de processos pedagógicos singulares.

Concluimos que um ambiente escolar acessível, acolhedor e transformador pode mudar a trajetória de vida de pessoas com deficiência. Inspirada nos princípios de Paulo Freire, a prática pedagógica foi guiada pelo respeito à singularidade do aluno, valorizando seu protagonismo e autonomia. Essa trajetória foi marcada por amor, paciência e a crença no potencial de cada criança, reafirmando que a educação inclusiva é uma ferramenta poderosa para transformar vidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2023**: matrículas na Educação Especial. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 23 jan. 2025.

FADERS – Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e Altas Habilidades no Rio Grande do Sul.

Características da população com autismo no RS. Porto Alegre: FADERS, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura) Edição impressa.

GAUDERER, E. Christian. **Autismo – Década de 80**: uma atualização para os que atuam na área; do especialista aos pais. Ed. Almed, 2ª edição, 1987.

LERAY, Wallace; BRAGA, João Gabriel. **Esta seria a principal causa do autismo, segundo estudo**: ácidos graxos no sangue do cordão podem influenciar os sintomas de tea, aponta pesquisa japonesa. 2025. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/saude-bem-estar/esta-seria-a-principal-causa-do-autismo-segundoestudo/>. Acesso em: 19 jan. 2025.

MIRANDA, Theresinha Guimarães e FILHO, Teófilo Alves Galvão (org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 17-24.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. 1a ed. São Paulo: Ideias e Letras, 2005.

PINTO, R.N.M., et al. Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. **Revista Gaúcha Enfermagem**, v. 37, n. 3, p. e61572, 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Conferência Mundial sobre Educação Especial: Acesso e Qualidade, Salamanca. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 13 jan. 2025.

VIGOTSKI, L, S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.029

OFICINA DE ESCRITA: LETRAMENTOS EM REDAÇÃO¹

Camila dos Santos Padilha²
Gabriela Oliveira de Castro³
Veronice Camargo da Silva⁴

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo apresentar as ações de um projeto de extensão voltado para a promoção do respeito às diversidades sociais e étnico-raciais, utilizando práticas de letramento em redação. Realizado no Centro da Juventude – Cruzeiro, de junho a dezembro de 2024, o projeto desenvolveu uma Oficina de Escrita que utilizou materiais de autores negros, indígenas e da comunidade LGBTQIAPN+. O foco foi no sentido de fortalecer a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que promovem a inclusão das histórias e culturas afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, visando a construção de um ambiente educacional mais igualitário e respeitoso. Tais iniciativas são essenciais para a promoção da dialogicidade e do respeito à diversidade, buscando cumprir com exigências legais e inspirar uma transformação cultural que valorize a diversidade como enriquecimento do tecido social. Além disso, o estudo reflete sobre a importância de projetos que abordam a formação de educadoras conscientes e preparadas para lidar com a diversidade em sala de aula. O projeto, portanto, posiciona-se como uma resposta às demandas contemporâneas por uma educação inclusiva e plural.

Palavras-chave: Letramentos; Diversidade étnico-racial; Educação inclusiva; Multimodalidade; Educação não escolar.

1 Artigo resultante de um Projeto de Extensão com fomento do Tesouro do Estado do Rio Grande do Sul.

2 Bolsista do Projeto de Extensão e Graduada em Letras – Português na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, camila-padilha@uergs.edu.br;

3 Doutoranda em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, gabriela-oliveira@uergs.edu.br;

4 Professora Coordenadora do Projeto de Extensão, Doutora e Mestre em Letras - Área de Concentração - Linguística Aplicada, veronice-silva@uergs.edu.br.

1 INTRODUÇÃO

A Lei nº 10.639, sancionada em 09 de janeiro de 2003, alterou a Lei 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), inserindo os artigos 26A e 79B, que tornam obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Ensino Fundamental e Médio da educação brasileira. Posteriormente, através da Lei nº 11.645/2008, o mesmo artigo 26A passou a abranger também a história e cultura indígena como componente curricular obrigatório. Tais medidas resultaram diretamente da luta histórica dos movimentos negros e indígenas, fazendo valer, respeitar e cumprir a Constituição Federal de 1988, além de valorizar a importância da população afro-brasileira e dos povos indígenas.

As práticas pedagógicas foram repensadas após a publicação das referidas leis, inserindo a discussão sobre a violência causada pelo racismo e sobre o quanto prejudicialmente os preconceitos e as discriminações apresentam-se na sociedade e refletem na escola, levando a discussões sobre maneiras de solucionar tal problema por parte de educadoras preocupadas com o desenvolvimento de educandos inseridos nesses grupos. Os desafios estão postos quando se perdura no ensino tradicional o predomínio de uma cultura eurocentrada, que invisibiliza as histórias de outros povos, fazendo com que suas contribuições para a formação da atual sociedade sejam vistas como inferiores. A partir do exposto, o presente trabalho objetiva apresentar as ações de um projeto de extensão voltado para a promoção do respeito às diversidades sociais e étnico-raciais, utilizando práticas de letramento em redação.

2 EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR E O PROGRAMA DE OPORTUNIDADES E DIREITOS

O presente estudo tem como objetivo apresentar as ações de um projeto de extensão focado na promoção do respeito às diversidades sociais e étnico-raciais por meio de práticas de letramentos em redação. As colaboradoras do projeto de extensão, objeto deste estudo, planejaram e desenvolveram uma Oficina de Escrita, de junho a dezembro de 2024, no Centro da Juventude – Cruzeiro, com a utilização de materiais produzidos e publicados por autores e autoras negros, indígenas e pertencentes à comunidade LGBTQIAPN+. O fortalecimento da

luta pela implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, tão importantes para a reconstrução de um país no qual o respeito e a dialogicidade prevaleçam, é essencial para promover a igualdade no ambiente educacional e assegurar que todos os educandos tenham acesso a uma educação que valoriza a diversidade cultural e histórica do Brasil.

As leis que tornaram obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares são fundamentais para fomentar a compreensão mútua e o respeito entre as diferentes etnias e comunidades que compõem a sociedade brasileira. Assim, o projeto de extensão busca cumprir um mandato legal e inspirar uma mudança cultural que reconheça e celebre a diversidade como um enriquecimento do tecido social.

As colaboradoras do projeto desenvolveram as atividades propostas em um espaço de educação não escolar, que acontece fora do sistema oficial de ensino e tem como premissas a prática social e o trabalho coletivo, sendo mais flexível e condizente com a demanda dos educandos. Nesse sentido, a educação não escolar aproxima-se da Educação Popular, como um espaço alternativo que objetiva a “emancipação social das classes populares” (Gomes, 2017, p. 30), valorizando os saberes e conhecimentos populares. Os espaços de educação não escolar oferecem uma ampla variedade de cursos voltados à formação profissional, inserindo, também, pautas para uma formação cidadã e emancipatória. Por outro lado, a educação formal apresenta preceitos hierárquicos e burocráticos, devendo ser administrada conforme as leis vigentes às quais está submetida, por exemplo, legislações municipais, estaduais ou federais.

No Rio Grande do Sul, por meio da Lei Estadual nº 14.227/2013, foi instituído o Programa de Oportunidades e Direitos (POD), que é uma parceria do governo do RS, através da Secretaria de Justiça e Sistemas Penal e Socioeducativo (SJSPS), com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), presente em três municípios do Estado: Alvorada, Porto Alegre e Viamão. Tendo como objetivo a geração de novas oportunidades e conhecimento para as juventudes dos territórios em que atua, o programa, em termos dos objetivos específicos, visa: (i) melhorar a inserção dos jovens em situação de risco no sistema educativo e no mercado de trabalho; (ii) aumentar a efetividade da polícia no âmbito local; (iii) reduzir a reincidência da população jovem em conflito com a lei; e (iv) melhorar a articulação dos serviços de prevenção e controle do crime destinados ao grupo etário com mais alto risco (SJDH, 2016). Para executar os seus objetivos,

o POD integra às comunidades os chamados Centros da Juventude (CJ), visando a implementação de uma cultura de paz, trabalho, profissionalização e socialização dos jovens e da comunidade na qual estão inseridos. Hoje, existem quatro CJs em Porto Alegre, localizados nos bairros Rubem Berta, Cruzeiro, Lomba do Pinheiro e Restinga.

Caracterizados como espaços de educação não escolar, os Centros da Juventude criam oportunidades e buscam melhorar a qualidade de vida das comunidades, com investimentos em educação, esporte, cultura, empreendedorismo, segurança pública e atendimento socioeducativo. Esse projeto propõe-se a atuar na área da educação, levando à prática da leitura e da escrita com uma proposta de dialogicidade com uma pauta focada na diversidade, tanto racial quanto de gênero.

3 OFICINA DE ESCRITA

A Oficina de Escrita foi um projeto de extensão realizado de junho a dezembro de 2024 no Centro da Juventude – Cruzeiro, submetido e aprovado por Edital da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, com fomento do Tesouro do Estado destinado a uma bolsista de extensão. Importante salientar que o projeto de extensão “Práticas de Letramento em Redação: Oficina de Escrita – Ano 2” teve sua continuidade avaliada e aprovada por consultores *ad hoc*, tendo seu fomento do Tesouro do Estado do RS renovado para o ano de 2025.

Um ensino baseado em conceitos democráticos, antirracista e inclusivo utiliza materiais que abordam as múltiplas histórias e culturas dos diferentes povos, buscando “superar um hiato narrativo em histórias e culturas que são negadas ou sofrem tentativas de apagamento” (Castro, 2023, s.p.). A inserção de reflexões sociais, étnico-raciais e culturais tem o propósito de questionar a postura de aparente neutralidade preservada por docentes, instituições e currículos tradicionais.

A centralidade na escrita, segundo a BNCC (2018, p. 67), deve continuar sendo o foco na educação escolar, porém, o documento também considera os multiletramentos e os novos letramentos. Ao mesmo tempo em que as instituições de ensino procuram garantir o direito ao acesso às práticas dos letramentos que são academicamente valorizados, sendo eles a leitura e a escrita, as práticas sociais de

linguagem não devem ser desconsideradas. Afinal, uma educação democrática e inclusiva tem um compromisso com a cultura e os letramentos locais e periféricos, nos quais a juventude precisa reconhecer-se em suas pertencças culturais, com a devida valorização das práticas locais.

A multimodalidade, uma das perspectivas dos multiletramentos, é citada na BNCC como novos gêneros (como *post*, *tweet*, *meme*, *mashup*, *playlist* comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, *vlog*, videominuto, *political remix*, tutoriais em vídeo, entre outros) que surgem, transformam-se e potencializam novas oportunidades de construção de sentidos.

Este projeto de extensão desenvolveu o interesse dos jovens pelos saberes das culturas africanas, afro-brasileira e indígenas, além de fomentar o respeito pela diversidade de gênero, através da multimodalidade dos multiletramentos. A escolha por esse tipo de material justifica-se pela possibilidade de ampliação da visão da vida e do mundo, facilitando o diálogo sobre a diversidade, o preconceito, a discriminação e o racismo. De acordo com Gonsiorkiewicz e Carazzai (2016, p. 3):

Os professores têm a responsabilidade de instruir para o aperfeiçoamento da comunicação e o respeito à diversidade, a fim de despertar nos educandos a consciência da importância de cada sujeito, com suas diferenças culturais na formação da sociedade.

Práticas pedagógicas baseadas na multimodalidade auxiliam no despertar da consciência para a diversidade cultural e social na sociedade em que vivemos. A Oficina de Escrita não focou apenas nos aspectos formais da língua, como gramática e ortografia, mas configurou-se como “um meio de comunicação e representação de significados em um sentido mais amplo, mais rico e abrangente” (Kalantzis, Cope, Pinheiro, 2020, p. 22). O curso fundamentou-se sobre os preceitos do termo “multiletramentos”, que se refere a dois aspectos principais da construção de significado, o da diversidade social e o da multimodalidade. A diversidade social leva em consideração o contexto social, ou seja, as variações de convenções de significado em diferentes situações culturais e sociais. A multimodalidade refere-se aos múltiplos meios de informação e comunicação existentes na atualidade. Ambos os aspectos estão intrinsecamente relacionados e interseccionados quando refletimos acerca de possibilidades para lidar com o racismo através das práticas de letramentos.

Os materiais didáticos comumente utilizados em sala de aula reproduzem a herança eurocentrada da raça branca, na qual questões de representatividade social, econômica, religiosa ou cultural são refletidas. Considerando-se que a educação e a língua não são neutras, esses materiais são carregados “de significação para as relações de poder e para a ideologia” (Street, 2014, p. 130), neste caso, a ideologia dominante eurocêntrica. O silenciamento da memória e da história dos negros e dos indígenas produz uma percepção de que todo o conhecimento a que temos acesso é resultado do trabalho de pessoas brancas.

Os saberes formais e a racionalidade dos documentos reguladores da educação foram construídos com base em uma concepção eurocêntrica de história, cultura e conhecimento. O conhecimento considerado válido e capaz de compreender os fenômenos do mundo físico, natural e social é aquele produzido por um corpo seleto de acadêmicos e profissionais, localizados nos locais de poder, como a Europa Ocidental, primeiramente, e os Estados Unidos, posteriormente. Outras formas de produzir conhecimento passaram a ser consideradas inválidas, assim como outros tipos de saberes, considerados não científicos, míticos. Trata-se de “uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se faz mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo” (Quijano, 2005, p. 126).

O pensamento e conhecimento do europeu sendo considerado como padrão/racional/científico e o dos outros povos, principalmente os povos do hemisfério sul, considerados como inferiores, acabaram por racializar o pensamento e as próprias pessoas. Dessa forma, “o elemento racial branco foi interpretado como o ‘eu’ ideal a ser seguido, enquanto os demais grupos e seus saberes não foram valorizados na lógica binária moderna como contribuidores da diversidade” (Castro, 2023, s.p.). A educação que atende às práticas eurocêntricas e estadunidenses de escolarização acaba sendo um dispositivo da racionalidade moderna e hegemônica, ou seja, mantém saberes e conteúdos identificados com a história e a memória do ocidente epistemológico europeu com seus atributos coloniais escravagistas.

Um dos grandes desafios de um curso livre é o planejamento dos encontros para que os educandos sintam-se integrados e construam saberes. Considerando que a prática de leitura e escrita propicia compreensão histórica e cultural de povo e etnias, a organização de um planejamento no qual a análise das realidades,

das identidades e das relações sociais tornou os encontros produtivos e interessantes para os jovens. O planejamento dos encontros e a escolha dos materiais utilizados ampliaram o conhecimento e a interação dialógica, buscando sempre a inter e a transdisciplinaridade.

A leitura do mundo em diferentes contextos, segundo os preceitos da diversidade social trazidos por Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020) é de suma importância para a formação de um sujeito crítico e transformador, com uma ampla visão do mundo globalizado e das consequências do não entendimento ou não aceitação da imensa diversidade cultural e social.

4 METODOLOGIA

Este estudo utiliza uma metodologia que combina práticas participativas e oficinas de escrita com foco nos letramentos, além de uma análise interpretativa dos dados coletados para atingir seus objetivos. As oficinas de escrita, realizadas no Centro da Juventude do bairro Cruzeiro, na cidade de Porto Alegre - RS, tiveram início no mês de junho e término no mês de dezembro de 2024. Para sua realização, foram utilizados materiais literários de autoria de pessoas pertencentes às comunidades negras, indígenas e/ou LGBTQIAPN+.

O projeto foi desenvolvido com a utilização de materiais produzidos e publicados por autores e autoras negros, indígenas e pertencentes à comunidade LGBTQIAPN+, propondo-se à construção de um espaço democrático e dialógico, para o qual alguns dos materiais utilizados e temáticas abordadas foram trazidas a partir da demanda dos educandos e da avaliação pelas colaboradoras do projeto.

A proposta pedagógica submetida propôs a realização de oficinas, cada uma durando dois encontros (sendo cada encontro de uma hora) e seguiu as seguintes etapas:

1. Leitura de um ou mais textos abordando uma determinada temática (podendo ser em diferentes formatos, respeitando-se a multimodalidade, exemplo: vídeo, música);
2. Discussão da temática;
3. Escrita dos educandos (iniciando com a escrita de um parágrafo e evoluindo no decorrer dos encontros);

4. Retomada de alguns pontos gramaticais a serem revisados para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da escrita.

Segundo a proposta do projeto e, seguindo os preceitos dos multiletramentos e da multimodalidade (Kalantzis, Cope, Pinheiro, 2020), os seguintes materiais foram utilizados durante as oficinas de escrita:

Vídeos

- Me gritaram negra – Victoria Santa Cruz
- Toda palavra – Viviane Mosé
- Negro drama – Racionais
- Podcast – Mano Brown
- Hutukara – Samba-enredo Salgueiro 2024

Livros (Figura 1)

- Quarto de despejo: Diário de uma favelada – Carolina Maria de Jesus
- Na minha pele – Lázaro Ramos
- Futuro ancestral – Ailton Krenak

Figura 1 – Capas dos livros utilizados nas oficinas



Fonte: Google imagens, 2024.

Desse modo, buscou-se fomentar o interesse dos jovens pelos saberes das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, além de incentivar o respeito pela diversidade de gênero. Para isso, a multimodalidade foi utilizada, sendo ela uma das perspectivas dos multiletramentos, citados na BNCC como novos gêneros (como *post*, *tweet*, *meme*, *mashup*, *playlist* comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, *vlog*, *videominuto*, *political remix*, tutoriais em vídeo, entre outros), que surgem, transformam-se e potencializam novas oportunidades de construção de sentidos.

Portanto, entende-se que práticas pedagógicas baseadas na multimodalidade auxiliam no despertar da consciência para a diversidade cultural e social na sociedade em que vivemos. A partir da efetivação das práticas pedagógicas no espaço não escolar, com a promoção das práticas de letramentos em redação, o objetivo do fomento ao respeito às diversidades sociais e étnico-raciais será facilmente alcançado.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma das contribuições esperadas, porém, não tão fáceis de serem mensuradas a curto prazo, é que as oficinas contribuam para o desenvolvimento de novas pesquisas acerca de materiais e metodologias escolares e não escolares, visando a amplitude de saberes que proporcionem tanto a identificação dos educandos com os materiais de referência utilizados, quanto a uma maior utilização por parte das educadoras de temáticas que dialoguem com as diversidades.

A utilização de materiais literários de autoria de pessoas negras, indígenas e LGBTQIAPN+ gera um forte senso de identificação e empatia, promovendo um ambiente de aprendizado mais acolhedor e representativo, alcançando o direito de pertencimento e inclusão em termos de diversidade cultural, racial e de gênero.

As discussões temáticas possibilitam uma troca rica de experiências e perspectivas, contribuindo para a formação de uma consciência crítica e para a valorização das diferentes culturas que compõem a sociedade brasileira. A abordagem multimodal das atividades, que incluiu vídeos, poemas e textos diversos, mostrou-se eficaz em captar o interesse dos educandos, facilitando a assimilação dos conteúdos e incentivando a produção criativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Oficina de Escrita configura-se como uma iniciativa fundamental para a promoção da educação inclusiva e antirracista fora do contexto escolar tradicional. Pelo uso de materiais produzidos por autores pertencentes às comunidades negras, indígenas e LGBTQIAPN+, a oficina proporcionou aos educandos participantes uma oportunidade única de reconhecerem-se e valorizarem-se, fomentando o respeito pela diversidade cultural e de gênero. A metodologia adotada, que incluiu a leitura, discussão e produção textual, fortaleceu as habilidades de escrita dos participantes, como também incentivou a reflexão crítica sobre questões sociais contemporâneas. No Projeto, ainda foi realizada a primeira edição do Concurso Literário Juventude que Escreve, que contou com a participação dos jovens multiplicadores (JM), ocorrendo nos dias 12 e 13 de novembro de 2024. Durante o concurso, foram redigidos contos e minicontos, materiais que serão publicados e revisitados ao longo de 2025 para novas atividades.

A primeira edição do Projeto foi concluída em dezembro de 2024, tendo sua renovação devidamente avaliada e aprovada para o ano de 2025. Espera-se que essa experiência continue contribuindo para o desenvolvimento contínuo de práticas pedagógicas inovadoras que integrem a multimodalidade e valorizem a diversidade, promovendo uma educação democrática e transformadora.

Ao integrar questões de gênero em conteúdos trabalhados em espaços escolares e não escolares, as colaboradoras do projeto contribuíram para a formação de educandos conscientes e críticos, produzindo discussões em relação às desigualdades de gênero existentes na sociedade. Além disso, fomentaram o respeito à diversidade de identidades de gênero, proporcionando um espaço seguro para o desenvolvimento pessoal e escolar de todos os educandos, independentemente de sua identidade de gênero. Dessa forma, a educação comprometida com a diversidade de gênero fortaleceu os valores da igualdade e respeito, e preparou os educandos para serem agentes de transformação em uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

A proposta de realização deste projeto de extensão está conectada a políticas de reconstrução social e educativas que visam a diminuição da vulnerabilidade e das desigualdades. Ao promover o respeito às diversidades e combater preconceitos, o projeto contribui para a integração social e o fortalecimento comunitário, valores que podem auxiliar em processos de recuperação econômica e social.

REFERÊNCIAS

Brasil. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.html. Acesso em 15 dez. 2024.

Brasil. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/L11645.html. Acesso em 05 dez. 2024

Brasil. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 16 dez. 2024.

Castro, Lavini. O que é e como construir um currículo decolonial? **Curso de Licenciatura em História a Distância – CLHD**, 2023. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/clhd/2023/07/24/o-que-e-e-como-construir-um-curriculo-decolonial/>. Acesso em 26 dez. 2024.

Gomes, T. F. **Pré-Universitário Popular Alternativa:** formação inicial para a docência entre a educação formal e não formal. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, RS, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1542>. Acesso em 05 dez. 2024.

Gonsiorkiewicz, K.L.; Carazzai, M.R.P. Músicas em Inglês com o Tema Racismo. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE:** Produções Didático-Pedagógicas. Volume I. Paraná: 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_lem_unicentro_keylapassaringonsiorkiewicz.pdf. Acesso em 18 dez. 2024.

Jesus, Carolina Maria de. **Quarto de despejo:** diário de uma favelada. 8. ed. Série Sinal Aberto. São Paulo: Ática. 2005.

Kalantzis, Mary; COPE, Bill; Pinheiro, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

Krenak, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

POD. **O que é o POD?**. Página inicial. Disponível em: <https://pod.rs.gov.br/inicial>. Acesso em 09 dez. 2024.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

Ramos, Lázaro. **Na minha pele**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

Rio Grande do Sul. Lei nº 14.227, de 15 de abril de 2013. Secretaria da Justiça e dos Direitos Humanos. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/LEI%2014.227.pdf>. Acesso em 08 dez. 2024.

Street, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.030

DA PERIFERIA À UNIVERSIDADE: A EDUCAÇÃO LIBERTADORA COMO INSPIRAÇÃO PARA O SER MAIS

Francisco de Araújo Flores¹
Mauren Lúcia Braga de Araújo²
Allison Pintos Sabedra³

RESUMO

A educação libertadora tem o potencial de transformar realidades, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Este estudo investiga como uma abordagem pedagógica crítica e o engajamento de professores e voluntários contribuíram para que um estudante de uma escola pública periférica ingressasse e permanecesse na universidade. Desde 2020, apenas dois estudantes dessa instituição tentaram o acesso ao ensino superior público, refletindo os desafios estruturais e sociais enfrentados pela comunidade escolar. A pesquisa fundamenta-se nas concepções de Paulo Freire, que defende uma educação transformadora, capaz de despertar a consciência crítica e ampliar as perspectivas dos estudantes. Em um contexto em que muitos abandonam os estudos para ingressar precocemente no mercado de trabalho, a escola torna-se um espaço de resistência. O abandono escolar dá-se antes mesmo da conclusão do Ensino Fundamental, reforçando um ciclo de exclusão. Serão analisados o impacto do ambiente escolar e das práticas pedagógicas adotadas por professores, estagiários e funcionários no incentivo à continuidade dos estudos. Além disso, serão

1 Graduando do Curso de Educação Física da Universidade Federal do Pampa - RS, franciscoflores.aluno@unipampa.edu.br ;

2 Doutora em Ciências do Movimento Humano (UFRGS), Coordenadora de área do PIBID EF/UNIPAMPA pelo Curso de Educação Física da Universidade Federal do Pampa - UF, maurenaraujo@unipampa.edu.br

³ Professor Emef Moacyr Ramos Martins. Mestre em Ciências. allisonsabedra@unipampa.edu.br

apresentadas informações sobre o histórico educacional do estudante investigado, incluindo a trajetória acadêmica de seus familiares. Informações iniciais revelam que ele é o primeiro de sua família a ingressar em uma universidade federal. A partir dessa análise, o estudo busca evidenciar como a educação pode ser um instrumento de emancipação e transformação social, rompendo barreiras históricas de acesso ao ensino superior.

Palavras-chave: Educação libertadora, Humanização, diálogo, problematização, formação de professores

INTRODUÇÃO

No Brasil, o acesso ao ensino superior público ainda é um privilégio distante para grande parte dos estudantes de escolas públicas, especialmente aqueles provenientes de comunidades periféricas. Paulo Freire (1988) escreveu uma obra muito importante para a educação, a *Pedagogia do Oprimido*, na qual critica o autoritarismo escolar da época. Ele utilizou o conceito de “ser mais”, que consiste na superação da educação bancária – aquela que apenas deposita conteúdos nos alunos – e na construção de um processo educativo baseado no diálogo, na amorosidade e na conscientização.

O legado freireano de educação libertadora propõe que o professor não seja uma figura impositiva, mas um mediador que respeita os saberes dos estudantes e os incentiva a refletir criticamente sobre sua realidade. Essa abordagem é especialmente relevante em contextos de vulnerabilidade social, em que a escola pode tornar-se um espaço de resistência e transformação, sobretudo no cenário educacional brasileiro, que ainda enfrenta desafios significativos, como a evasão escolar, a precarização do ensino público e a falta de políticas eficazes que incentivem a permanência dos estudantes na educação básica e seu ingresso no Ensino Superior.

A realidade é ainda mais desafiadora em escolas localizadas em comunidades periféricas, onde os obstáculos estruturais e sociais são acentuados. Da Escola Esperançar³, por exemplo, desde 2020, apenas dois estudantes conseguiram ingressar em uma universidade pública após concluírem o Ensino Médio. Esse dado reflete as dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar, marcada pela falta de recursos, pela necessidade de muitos jovens ingressarem precocemente no mercado de trabalho e pela ausência de políticas de incentivo à continuidade e permanência nos estudos.

Freire (2010) introduz o conceito de “ser mais”, que consiste na busca pela humanização e pela liberdade através da educação. Para ele, o “ser mais” é alcançado quando o processo educativo promove a autonomia, a reflexão crítica e o diálogo amoroso entre professor e aluno. Nesse sentido, o professor deixa de ser uma figura autoritária e passa a atuar como um mediador que respeita os saberes dos estudantes e os desafia a compreender e transformar sua realidade.

3 Seguindo a resolução 510/2016 que normatiza os cuidados éticos em pesquisa, atribuímos um nome fictício para a escola e participantes, afim de preservar suas identidades.

A Escola Esperançar, localizada em uma área de vulnerabilidade social, enfrenta desafios que vão além da sala de aula. A precarização das condições estruturais, a violência no entorno e a falta de investimento impactam diretamente o cotidiano escolar.

Nesse contexto, o sentimento de pertencimento, a participação coletiva e o diálogo tornam-se essenciais para que os estudantes reconheçam-se como parte ativa da escola e do próprio processo de aprendizagem. Quando a escola apresenta-se como um espaço de acolhimento e construção coletiva, cria-se um ambiente em que o aluno sente que sua trajetória tem valor e que sua voz importa. O fortalecimento desses vínculos pode ser determinante para evitar a evasão escolar e incentivar sonhos que pareciam inalcançáveis, como o acesso ao ensino superior, o “inédito viável”. Este estudo evidencia justamente essa potência transformadora, ao acompanhar a trajetória de um jovem que, mesmo diante de inúmeras dificuldades, rompeu barreiras e, hoje, cursa Educação Física em uma universidade federal. O inédito viável é, na realidade, uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um “percebido destacado” pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode tornar-se realidade (Freire, 2014a, p. 225).

Todo o processo pedagógico desenvolvido por Paulo Freire transcendia o caráter instrumental de saber ler e escrever ou de racionalizar o trabalho da lavoura, tal qual o trabalho docente na Educação Física (EF), que transcende o ato de aprender a jogar e reconhecer as regras. Essa transcendência referia-se à transformação das relações de opressão, baseada na ação dos oprimidos. E essa ação que denuncia o *status quo* e, ao mesmo tempo, concretiza transformações. O “ato-limite” é, justamente, possível a partir dos inéditos viáveis.

O acesso e permanência no Ensino Superior é um dos grandes problemas sociais que enfrentamos em nosso país. Muito deste problema ocorre devido ao atraso escolar em que os jovens brasileiros encontram-se: 21% dos jovens de 18 a 24 anos não tinham sequer completado o Ensino Fundamental e outros 27%, apesar de terem completado o Ensino Fundamental, não ingressaram no Ensino Médio, ou ingressaram, mas não concluíram (PNAD, 2009). Ou seja, quase a metade dos nossos jovens não possuem as condições para ingressarem em uma universidade.

Além da questão do atraso escolar, outro fator limitante refere-se à renda familiar e à cor da pele, situação em que as famílias com maior renda possuem

um número bem mais elevado de jovens frequentando a universidade, o mesmo ocorrendo com pessoas de pele branca (PNAD, 2009).

Nota-se o quanto é difícil para um jovem periférico negro acessar o ensino superior. Muitas vezes, a necessidade de obter uma renda de forma precoce para auxiliar a família faz com que nossos jovens optem por trabalhar em vez de estudar, repetindo, muitas vezes, o que já ocorreu com os pais, tornando mais complexa a ascensão social através dos estudos e do conhecimento.

Como tentativa de reverter este quadro, no ano de 2023, o governo federal lançou o programa Pé de Meia, um programa de incentivo financeiro-educacional voltado a estudantes matriculados no Ensino Médio público, beneficiários do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico). O programa funciona como uma poupança para promover a permanência e a conclusão escolar de estudantes nessa etapa de ensino. Seu objetivo é democratizar o acesso e reduzir a desigualdade social entre os jovens, além de fomentar a inclusão educacional e estimular a mobilidade social (BRASIL, 2023).

Como política de permanência na universidade, a principal política pública é fundamentada pela Lei 14.914, de 3 de julho de 2024, que Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que, entre outros objetivos, busca democratizar e garantir as condições de permanência de estudantes na educação pública federal e minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência de estudantes nos cursos da educação pública federal e na conclusão desses cursos.

Entre os programas e ações que ocorrem através da assistência social da universidade, um de grande destaque é o Programa de Bolsa Permanência, que tem como objetivo viabilizar a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, especialmente os indígenas e os quilombolas, regularmente matriculados em cursos presenciais de graduação das instituições federais de Ensino Superior e em cursos presenciais de graduação e cursos presenciais de educação profissional técnica de nível médio das instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, em que se assume a atitude epistemológica freireana de que “estudar não é um ato de consumir ideias, mas de

criá-las e recriá-las” (Freire, 2016b, p. 14). A partir de uma abordagem qualitativa, busca-se descrever e refletir sobre a transcendência das práticas pedagógicas e os contextos sociais que contribuíram para essa conquista, alinhando-se às concepções críticas de Paulo Freire. A coleta de informações foi realizada por meio de observação participante e entrevistas não estruturadas com o estudante investigado, o professor de Educação Física, professores voluntários e funcionários da escola. A observação participante permitiu que o pesquisador envolvesse-se no cotidiano da escola, mantendo uma participação moderada, conforme descrito por Spradley (1980), em que o pesquisador equilibra seu envolvimento no ambiente com a necessidade de manter a distância crítica para uma análise objetiva. Já as entrevistas não estruturadas proporcionaram maior flexibilidade, permitindo que os entrevistados compartilhassem suas experiências de maneira espontânea e detalhada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os voluntários que atuavam na escola eram estudantes de licenciatura em Educação Física e faziam parte de um extinto programa de qualificação de formação docente, o Programa Residência Pedagógica. Dentro das ações desse programa, existia um projeto chamado “Planos para o Futuro”, que consistia em uma conversa com alunos do terceiro ano do Ensino Médio sobre seus sonhos e perspectivas. No entanto, nenhum deles mencionava a universidade como um objetivo, evidenciando a falta de acesso e de referências que tornassem esse caminho uma possibilidade real em suas trajetórias.

Freire (2016c) ensina que a organização do conteúdo programático da prática educativa dialógica deve ser fundamentada na situação presente, existencial e concreta, refletindo aquilo que as pessoas necessitam. Nesse sentido, ele propõe a investigação do seu universo temático e do conjunto de “temas geradores”, ou seja, temas que têm sentido e fazem parte da vida, pelos quais é possível desenvolver uma leitura crítica da realidade. Tais temas geradores, normalmente, encontram-se emaranhados em situações-limite, que são barreiras e obstáculos que precisam ser vencidos nas vidas pessoais e sociais (Freire, 2014a), como se fossem determinantes históricos para os quais só há a alternativa da adaptação.

Os jovens negros periféricos que buscam entrar na universidade enfrentam diversas barreiras sociais e econômicas. No entanto, a educação pode ajudá-los

a enxergar essas dificuldades e encontrar caminhos para superá-las. Assim, a universidade, antes vista como algo distante, passa a ser compreendida como um direito e uma oportunidade real de mudança de vida.

A construção do inédito viável envolve o processo de codificação e decodificação da realidade, ou seja, codifica-se uma situação existencial concreta para, a partir daí, investir no processo de decodificação, que permitirá a análise crítica desta situação codificada. Isso significa que, para entender a realidade, precisamos primeiro olhar o todo, depois analisar as partes e, por fim, voltar ao todo com um novo olhar (Freire, 2016c).

Muitos estudantes não possuíam RG, e essa situação só foi descoberta quando participaram de uma competição escolar. No momento da inscrição, foi informado que o documento era obrigatório para a participação, e, para surpresa de todos, vários alunos não o tinham. Foi a partir desse episódio que alguns emitiram seu primeiro RG.

Os professores e voluntários organizaram encontros com os estudantes do terceiro, com o objetivo de desmistificar o ENEM e mostrar a importância da inscrição e do estudo para essa prova. Durante esses diálogos, foram esclarecidas dúvidas, discutidos os benefícios do exame e, principalmente, incentivados os alunos a inscreverem-se e prepararem-se para o desafio.

Os pais e irmãos do estudante têm o Ensino Médio completo. O seu pai e sua tia cursam o Ensino Superior em uma faculdade privada, porém ele é o primeiro a ingressar em uma universidade federal.

O processo de aprovação do aluno na universidade foi marcado por desafios e superações. Inicialmente, a ideia de prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) parecia distante, pois ele, assim como a maioria dos colegas, não via a universidade como um caminho viável. Ele ingressou no curso noturno de Educação Física, uma modalidade composta majoritariamente por estudantes trabalhadores. Assim como muitos jovens periféricos, ele não teve a oportunidade de dedicar-se exclusivamente aos estudos, precisando conciliar a rotina acadêmica com o trabalho diurno para garantir sua subsistência. Essa realidade reflete um desafio comum enfrentado por estudantes de classes populares, que precisam dividir seu tempo entre o sustento financeiro e a busca por uma formação universitária.

A conquista dele não pode ser vista apenas como um feito individual, mas, sim, como uma façanha coletiva. Sua aprovação e permanência na universidade

são frutos de um processo em que professores, voluntários e colegas desempenharam um papel fundamental ao fornecer suporte, orientação e incentivo. Esse caminho reflete o conceito freireano de “ser mais”, pois ele não apenas rompeu as barreiras impostas pelo contexto social, mas também passou a enxergar sua educação como um meio de transformação, tanto para si quanto para sua comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo demonstrou como a educação pode ser um instrumento de emancipação e transformação social, especialmente para jovens negros periféricos que enfrentam desafios estruturais e históricos no acesso ao Ensino Superior. A trajetória desse aluno evidenciou a importância de uma educação libertadora, baseada no diálogo, na problematização e no reconhecimento dos estudantes como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, conforme defendido por Paulo Freire.

A análise do caso do aluno revelou que a aprovação e a permanência na universidade não são processos individuais, mas sim resultados de um esforço coletivo que envolve professores, voluntários, políticas públicas e o próprio estudante. Seu ingresso no ensino superior simboliza a concretização do inédito viável, mostrando que, quando há incentivo e acesso à informação, a universidade pode deixar de ser um sonho distante e tornar-se uma realidade acessível.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

REFERÊNCIAS

FREIRE, Ana M. A. Algumas palavras ou considerações em torno da Conferência de Paulo Freire. In: FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira De (Orgs.). *Pedagogia da solidariedade* 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016a. p. 49-69.

FREIRE, Ana M. A. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo (Org.). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 273-333

FREIRE, Paulo. *Conscientização* Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido* 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016c.

PRADLEY, J. *Participant observation* New York, Holt, Rinehart and Winston, 1980.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.031

DESAFIOS E POTENCIALIDADES DO PROGRAMA AUTONOMIA E RENDA: EDUCAÇÃO TÉCNICA E INCLUSÃO SOCIAL NO CONTEXTO DE ARAUCÁRIA

Alisson Bertão Machado¹

Ana Lucia Berno Bonassina²

Celia do Socorro Pietrobelli de Lima³

Elisson Mildenberg⁴

RESUMO

O Programa Autonomia e Renda, parceria entre Petrobrás, FAIFSUL e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tem capacidade de atendimento de 6809 vagas dos cursos de formação profissional no nível técnico subsequente ao ensino médio e em formação inicial e continuada relacionadas ao eixo tecnológico de controle e processos industriais, mais especificamente as profissões relacionadas ao setor de energia. Além desse recorte setorial, propõe-se que as vagas sejam destinadas a grupos populacionais em situação de vulnerabilidade socioeconômica, mulheres, pessoas transgêneros, transexuais ou travestis, indígenas e quilombolas, refugiados, pessoas com deficiência, pretos, pardos, pessoas sem vínculo formal de

1 Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Paraná, Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá – PR, alisson.machado@ifpr.edu.br;

2 Pedagoga, Doutora pelo Curso de Ciência e Tecnologia Ambiental da Universidade do Vale do Itajaí - SC, ana.bonassina@ifpr.edu.br;

3 Assistente Social, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná – PR, celia.pietrobelli@ifpr.edu.br;

4 Psicólogo, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná – PR, elisson.mildenberg@ifpr.edu.br.

emprego e de baixa renda, que residam no entorno de instalações da Petrobras. No IFPR os cursos são ofertados pelo campus Curitiba, contudo, são executados em Araucária, priorizando a população local e contribuindo para o desenvolvimento regional. Apesar dos acertos no chamamento dos estudantes, o programa enfrenta desafios tanto na captação quanto na permanência dos alunos nas turmas. Com o objetivo de promover ações que fortaleçam as condições para a permanência com êxito estudantil, a coordenação pedagógica da Articulação Nacional do Programa Autonomia e Renda Petrobras elaborou o Plano de Permanência e Êxito (PPE), estruturado a partir destes dois eixos: acompanhamento educacional e apoio estudantil. Este relato reflete sobre esses aspectos, propondo uma avaliação sobre a eficácia das estratégias previstas no PPE do Programa Autonomia e Renda Petrobras.

Palavras-chave: Inclusão, Educação técnica, Crescimento regional, IFPR, Petrobras.

INTRODUÇÃO

A formação profissional desempenha um papel fundamental no desenvolvimento socioeconômico, especialmente para populações em situação de vulnerabilidade. Em um contexto de alta demanda por profissionais qualificados, programas de qualificação surgem como estratégias eficazes para promover a inclusão social e combater a evasão escolar. Nesse sentido, o Programa Autonomia e Renda Petrobras surge como uma iniciativa inovadora, oferecendo até 6809 vagas em cursos técnicos e programas de Formação Inicial e Continuada (FIC).

Os cursos são voltados, prioritariamente, para grupos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, visando inserir trabalhadores qualificados nas áreas onde a Petrobras tem operações. Este estudo fundamenta-se em autores como Paulo Freire, que propõe uma educação emancipatória, e Tinto, que destaca o papel do engajamento institucional na redução do abandono escolar. A premissa é que a qualificação profissional deve ser aliada a estratégias de apoio contínuo, possibilitando aos alunos superarem barreiras e desenvolverem uma formação crítica. A pesquisa do IFPR, abordando o Programa Autonomia e Renda Petrobras em Araucária, busca avaliar desafios, estratégias de suporte e a eficácia do programa.

Este artigo relata a experiência de uma equipe multidisciplinar do IFPR no acompanhamento do Programa Autonomia e Renda Petrobras, intermediada pelo Campus Curitiba e executada na cidade de Araucária. O estudo tem como objetivo identificar os desafios e as potencialidades das estratégias de suporte, como espaços de acolhimento, mediação pedagógica e acompanhamento do desempenho escolar. A pesquisa busca avaliar a eficácia das ações de permanência e êxito, compreender os fatores determinantes do sucesso dos estudantes e propor abordagens para combater a evasão escolar e aprimorar a formação integral. A metodologia adotada é qualitativa, com coleta de dados por meio de análise documental, análise de resultados e reuniões de integração das equipes local e nacional, visando uma análise aprofundada.

METODOLOGIA

Adotamos uma abordagem de relato de experiência, fundamentada em análise qualitativa, para avaliar a eficácia das estratégias implementadas com o intuito

de garantir a permanência e o êxito dos estudantes nos cursos do Programa Autonomia e Renda Petrobras. Inicialmente, procedeu-se uma revisão bibliográfica e normativa, realizando o levantamento da literatura relevante sobre inclusão social, educação profissional e qualificação técnica, bem como a análise dos documentos institucionais que alicerçam o IFPR, a Petrobras, e as legislações nacionais que orientam as políticas educacionais no Brasil.

A coleta de dados foi realizada por meio da análise de documentos institucionais, dos relatórios do sistema acadêmico, das interações com os coordenadores dos cursos e do Plano de Permanência e Êxito (PPE) do programa. Além disso, encontros e reuniões de integração foram organizados com os membros da equipe multidisciplinar, composta por coordenador pedagógico, pedagogo, assistente social e psicólogo, para identificar os desafios e as práticas que favorecem a permanência e o êxito dos alunos. Esses encontros possibilitaram a coleta de informações sobre a participação dos estudantes nos cursos, incluindo dados quantitativos referentes aos números de ingressantes, casos de evasão e tentativas de retomada dos estudos, permitindo uma análise detalhada dos fatores que influenciam o desempenho acadêmico.

A partir dos dados coletados, foi realizada uma avaliação das estratégias adotadas, comparando as expectativas estabelecidas no PPE com os resultados observados. A discussão dos desafios e das práticas identificadas considerou tanto os conhecimentos técnicos adquiridos pelos estudantes quanto a formação integral que o programa visa proporcionar, evidenciando a importância de uma abordagem multidisciplinar para o fortalecimento do vínculo dos estudantes com o curso.

Por fim, o artigo estrutura-se como um relato de experiência que propõe uma avaliação crítica das estratégias implementadas, promovendo o intercâmbio de ideias entre os profissionais envolvidos, tanto a nível nacional quanto entre servidores de outros IFs e gestores responsáveis pelo programa. Essa reflexão visa oferecer subsídios para o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas, contribuindo para a formação integral e o sucesso dos estudantes.

REFERENCIAL TEÓRICO

Este estudo fundamenta-se nas discussões sobre inclusão social, educação técnica e desenvolvimento regional, analisando a trajetória das políticas de

qualificação profissional e os desafios para a promoção da equidade educacional. Esse embasamento teórico orienta a análise crítica das práticas adotadas pelo Programa Autonomia e Renda, destacando a relevância da articulação entre teoria e prática na formação profissional.

Diferentes autores contribuem para a compreensão dos fatores que influenciam a permanência e o êxito estudantil. Tinto (1993) argumenta que a integração acadêmica e social é determinante para a permanência dos estudantes, uma vez que a falta de envolvimento, tanto no âmbito acadêmico quanto no social, pode levar ao abandono. Essa perspectiva reforça a importância de ambientes acolhedores e de relações pedagógicas próximas entre estudantes, professores, coordenadores e equipes multiprofissionais.

Complementando essa abordagem, Astin (1984) destaca que a participação efetiva dos alunos em atividades acadêmicas e extracurriculares é um forte preditor de sucesso. O engajamento contínuo, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades, fortalece redes de apoio essenciais, evidenciando a relevância de práticas institucionais que incentivem a interação e o pertencimento estudantil.

Bean e Eaton (2001) acrescentam uma perspectiva multidimensional ao debate, argumentando que a desistência estudantil resulta de uma interação complexa entre fatores institucionais, individuais e contextuais. Essa abordagem ressalta a necessidade de estratégias que considerem as particularidades de cada realidade, incluindo dificuldades financeiras, barreiras socioculturais e desafios acadêmicos.

No campo das práticas de alto impacto, Kuh (2008) defende que experiências intensivas, como monitorias, estágios e programas integradores, podem enriquecer o aprendizado e fortalecer o comprometimento dos estudantes com sua formação acadêmica e profissional. Essas práticas estimulam a construção de comunidades acadêmicas colaborativas e promovem a permanência estudantil.

No contexto brasileiro, Cunha e Werneck (2013) enfatizam a importância de políticas institucionais que integrem apoio pedagógico e socioemocional, sobretudo para estudantes em situação de vulnerabilidade. Essas ações são fundamentais para reduzir desigualdades educacionais e promover ambientes mais inclusivos e equitativos.

Além dessas abordagens, a perspectiva da Educação Popular, proposta por Paulo Freire, é essencial para compreender os processos formativos voltados a

grupos historicamente marginalizados. Freire defende uma educação emancipatória, enraizada na realidade social dos educandos, que possibilite não apenas a aquisição de competências técnicas, mas também a formação crítica e autônoma. Nesse sentido, o Programa Autonomia e Renda precisa ser estruturado a partir dos princípios da Educação Popular, promovendo um ensino voltado às necessidades específicas de seu público-alvo, composto por trabalhadores, mulheres, pessoas transgênero, transexuais ou travestis, indígenas, quilombolas, refugiados, pessoas com deficiência, pretos, pardos, pessoas sem vínculo formal de emprego e de baixa renda que residem, em sua maioria, no entorno das instalações da Petrobras.

Pacheco (2015, p. 10) ressalta que a concepção dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia está alinhada a um projeto democrático e emancipador, voltado às populações excluídas da sociedade. Nessa perspectiva, destacam-se princípios educativos fundamentais, como a formação humana integral, que busca superar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual; o trabalho como princípio educativo, que incorpora a dimensão intelectual ao trabalho produtivo; e a prática social como fonte de conhecimento, compreendendo que o saber é produzido a partir da experiência, refletido e posteriormente transformado em teoria (PACHECO, 2020, p. 11-15).

Dessa forma, a interseção entre as teorias da permanência estudantil, a Educação Popular freireana e os princípios dos Institutos Federais fundamentam a análise do Programa Autonomia e Renda. Essa abordagem holística evidencia a necessidade de estratégias integradas que promovam a permanência, o êxito acadêmico e a inclusão, contribuindo para o desenvolvimento regional e a transformação social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Embora os cursos ainda estejam em andamento, foram realizadas discussões preliminares que possibilitaram o entendimento da realidade do Programa Autonomia e Renda e a sistematização dos dados para a elaboração deste relato de experiência. A análise documental e dos números de estudantes, até o presente momento, evidenciou que os cursos atualmente em andamento incluem: FIC Serviços Diversos, FIC Montador de Andaimos, Subsequente Mecânica e Subsequente Eletrotécnica. Novas edições – como uma nova oferta do FIC

Serviços Diversos e do FIC Caldeireiro – encontram-se em fase de proposta. Cada turma, em média, possui 32 vagas, sendo que os cursos subsequentes e o FIC Serviços Diversos iniciaram com 32 alunos, enquanto o FIC Montador de Andaimes apresentou menos inscrições. Para melhor análise, os dados estão dispostos na Tabela 1.

Tabela 1: Distribuição de cursos, vagas ofertadas e número de estudantes ativos.

Curso	Vagas disponibilizadas para o curso	Vagas ocupadas no início do curso	Total de estudantes regularmente matriculados*
FIC Auxiliar de Serviços Diversos	32	32	31
FIC Montador de Andaimes	32	14	19
Técnico em Mecânica	32	32	32
Técnico em Eletrotécnica	32	32	30
	128	110	

Fonte: SUAP/IFPR.

* O número de estudantes que frequentam o curso foi levantado no sistema acadêmico quando estava sendo realizada esta pesquisa.

Os dados atuais apontam 30 estudantes em Eletrotécnica, 32 em Mecânica, 31 em Serviços Diversos e 19 em Montador de Andaimes. Os alunos que deixaram de frequentar as aulas foram contatados para tentativa de reversão de decisão, embora essa reversão nem sempre tenha sido possível.

Por meio de reuniões de integração com a equipe multidisciplinar, foram identificados desafios e práticas que promovem a permanência e o êxito dos estudantes. A aplicação de questionários e as reuniões de integração permitiram identificar desafios individuais e institucionais, possibilitando intervenções direcionadas para mitigar a evasão escolar. Entre as principais frentes de atuação, destacam-se:

- **Conhecimento do Estudante:** aplicação de questionários para compreender o perfil psicopedagógico e social dos alunos, com especial atenção aos casos de baixa frequência e solicitações de apoio.

- **Atendimento por Livre Demanda:** organização de intervenções a partir de solicitações dos professores e coordenadores, definindo a melhor forma de apoio para cada situação.
- **Monitoramento de Faltas:** levantamento mensal da frequência, com atenção especial aos estudantes com presença inferior a 75%. Nestes casos, a continuidade da bolsa – cujo valor é de R\$ 660,00, ou de R\$ 858,00 para estudantes com filhos menores de 12 anos – é avaliada pelo coordenador, considerando as justificativas apresentadas.

Durante o período letivo, diversas ações foram implementadas, conforme demanda da equipe nacional para aprimorar o programa e promover o êxito dos estudantes, dentre as quais, destacam-se:

- Sistematização dos dados para a elaboração do perfil dos discentes;
- Plantões de atendimento;
- Acompanhamento da frequência e participação dos estudantes;
- Revisão dos PPCs e dos Planos de Ensino dos cursos;
- Levantamento da demanda para utilização dos espaços;
- Atendimento a estudantes com questões psicossociais;
- Realização de encontros com os estudantes para levantar, coletivamente, demandas e assuntos de interesse;
- Encontros de orientação coletiva sobre o mercado de trabalho e acompanhamento de egressos.

Após a organização dos dados, constatou-se que, mesmo diante dos desafios inerentes à vulnerabilidade socioeconômica, as estratégias adotadas fortaleceram significativamente o vínculo dos estudantes com o curso. A colaboração entre a equipe local e a equipe nacional, por meio de reuniões pontuais para resolver problemas, facilitou a troca de experiências e a elaboração de novas estratégias para manter os estudantes nos respectivos cursos. Esse intercâmbio estreitou o relacionamento entre as equipes, permitindo que a equipe local executasse ações com o suporte da equipe nacional, o que contribuiu para a definição de regras e limites, especialmente para aqueles estudantes que necessitam de um acompanhamento mais próximo. O diálogo constante com professores e coordenadores

revelou-se fundamental para compreender as necessidades individuais dos estudantes e promover sua permanência.

No âmbito nacional, são organizadas reuniões periódicas entre a equipe multiprofissional local e a equipe nacional, nas quais são relatadas experiências exitosas e prestado suporte para casos de dificuldade. Esse intercâmbio tem mostrado-se crucial para o desenvolvimento de estratégias inovadoras capazes de reduzir o abandono escolar. Adicionalmente, a equipe nacional propôs o Plano de Permanência e Êxito (PPE), estruturado em diversos eixos estratégicos. Mensalmente, a equipe local preenche o “Plano de Ação da Equipe Multidisciplinar”, que detalha as ações previstas para o período, complementado pelo Relatório de Trabalho Trimestral e pelo Planejamento Orçamentário.

Em suma, os resultados demonstram que, apesar dos desafios, as estratégias de acompanhamento e suporte adotadas contribuíram significativamente para a integração e permanência dos estudantes. Esse processo reforça a necessidade de ações contínuas e da troca de experiências entre as equipes locais e nacionais, a fim de aprimorar o Programa Autonomia e Renda e promover o êxito dos alunos.

Além disso, as políticas institucionais devem nortear todas as ações de acolhimento e monitoramento de resultados, buscando a redução das taxas de evasão e colaborando na promoção da inserção socioprofissional (PETROBRAS/PPE, 2024-2028, p. 14).

Para alcançar esses objetivos, é fundamental estruturar uma formação profissional que promova a inclusão social por meio de estratégias de acesso, permanência e êxito, garantindo, ao mesmo tempo, a liberdade de pensamento e o pleno exercício da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidencia que o Programa Autonomia e Renda Petrobras possui grande potencial para promover a qualificação técnica e a inclusão social. Contudo, desafios como a evasão escolar e as dificuldades socioeconômicas dos estudantes demandam ações contínuas de acompanhamento e suporte.

A implementação de um PPE robusto, fundamentado em estratégias de acompanhamento educacional e apoio estudantil, aliada à participação ativa da

equipe multidisciplinar, dos professores e dos coordenadores em diálogo constante, revelou-se essencial para garantir a permanência e o êxito dos alunos.

O relato de experiência aqui apresentado reforça a importância de uma abordagem multidisciplinar e integrada, capaz de promover uma formação integral, que não se limita ao conhecimento técnico e desenvolve competências sociais, culturais e críticas. Nesse sentido, reafirma-se a necessidade de que a instituição atue dentro e para além de seus muros e que gestores e educadores tenham como foco estimular as condições de permanência, trabalhando, prioritariamente, na promoção de uma prática institucional inclusiva (Carmo, Souza, Fonseca, 2023, p. 21). Espera-se que este estudo contribua para o aprimoramento das políticas institucionais voltadas à educação profissional e ao desenvolvimento regional.

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de expressar nossos sinceros agradecimentos à Petrobras pela parceria e pelo financiamento do Programa Autonomia e Renda. Estendemos nossa gratidão à equipe multidisciplinar do IFPR, composta por pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, professores e coordenadores, cujo empenho foi crucial para o sucesso do programa. Também agradecemos aos estudantes engajados no processo educativo, assim como às equipes de apoio local e nacional que contribuíram para o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas. Por fim, agradecemos à Prefeitura de Araucária pela sua permanente presença e apoio na disponibilização e manutenção dos espaços escolares.

REFERÊNCIAS

ASTIN, A. W. Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, v. 25, n. 1, p. 297-308, 1984.

BEAN, J. P.; EATON, S. E. Predictors of college student retention: A prospective study. *Journal of Higher Education*, v. 72, n. 2, p. 209-232, 2001.

CARMO, Gerson Tavares do; SOUZA, Rozana Quintanilha Gomes; FONSECA, Paola Barros de Faria. Discurso sobre evasão e permanência: rastreando

controvérsias no documento do relatório de auditoria do TCU/2013. Perspectiva, v. 41, n. 2, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/86737>. Acesso em: fev. 2025.

CUNHA, E. L.; WERNECK, G. Desafios da inclusão social no contexto educacional brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 54, p. 123-144, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

PETROBRAS. Plano de Permanência e Êxito Estudantil do Programa Autonomia e Renda Petrobrás em parceria com os Institutos Federais – PPE: 2024-2028. [S.l.]: [s.n.], 2024. Documento interno.

KUH, G. D. High-Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2008.

TINTO, V. Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.032

ENTENDENDO GÊNERO E SEXUALIDADE: UM DIÁLOGO ABERTO

Andriele Maier Gaspar¹
Welison Lima Proença²
Eliziane da Silva Dávila³

RESUMO

No Brasil, a discussão sobre gênero, sexualidade e feminismo está em constante evolução, impulsionada por movimentos sociais, ativistas e políticas públicas que valorizam a diversidade e a igualdade de direitos. Nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental na promoção da educação para a diversidade, no combate a estereótipos e na construção de uma cultura de respeito e inclusão. No primeiro semestre de 2024, desenvolvemos um projeto voltado para a discussão dessas temáticas com alunos do ensino fundamental de uma escola em Cacequi, como parte da disciplina de Prática enquanto Componente Curricular III do curso de licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul. A iniciativa buscou estimular o pensamento crítico dos estudantes e desnaturalizar estereótipos de gênero. O projeto foi aplicado em turmas do sexto, sétimo e oitavo anos, iniciando com uma dinâmica para avaliar os conhecimentos prévios dos alunos. Utilizamos um “objeto de fala” representado por ursos de pelúcia sem identificação de gênero e cartas com palavras e frases relacionadas ao tema. Os alunos compartilharam suas percepções e debateram conceitos como feminismo,

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha - IFFar, andrygaspar2016@email.com;

2 Graduando pelo Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha - IFFar, welisonlima2001@gmail.com;

3 Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Docente do Instituto Federal Farroupilha - campus São Vicente do Sul - IFFar - SVS e Coordenadora de área do PIBID-SVS, RS, eliziane.davila@iffarroupilha.edu.br

bissexualidade e normas de gênero. A atividade revelou que muitos desses termos eram desconhecidos, reforçando a necessidade de sua abordagem na escola. Durante as discussões, identificamos preconceitos e discursos baseados em estereótipos, mas também momentos de reflexão e mudança de perspectiva. Referências a figuras da comunidade LGBTQIA+, como Pablio Vittar, ajudaram a contextualizar os conceitos e tornar a discussão mais acessível. A recepção dos alunos foi positiva, demonstrando abertura ao diálogo e à aprendizagem sobre diversidade. O projeto evidenciou que a escola deve ser um espaço de acolhimento e respeito, reforçando a importância de uma educação comprometida com a equidade e os direitos humanos.

Palavras-chave: Diversidade, sexualidade, gênero.

INTRODUÇÃO

No contexto brasileiro, a abordagem das temáticas de gênero, sexualidade e feminismo encontra-se em um processo dinâmico de transformação e consolidação. Essas questões, historicamente marginalizadas, têm relevância crescente no cenário sociopolítico nacional, impulsionadas por movimentos sociais organizados, pela atuação de agentes engajados e pela implementação de políticas públicas que visam promover a equidade de direitos e a valorização da diversidade.

Nesse sentido, a escola desempenha um papel central na promoção da educação para a diversidade, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e a mitigação de preconceitos, ao mesmo tempo que fomenta uma cultura baseada no respeito e na inclusão social. A incorporação transversal da perspectiva de gênero em diferentes campos do conhecimento possibilita a formação de indivíduos críticos e conscientes de seus direitos e deveres, capacitando-os para atuar na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e socialmente responsável.

Apesar da relevância desses temas para a sociedade contemporânea, os documentos legais educacionais brasileiros, entre eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Referencial Curricular Gaúcho (RCG), apresentam poucas possibilidades para a abordagem dessas temáticas (Leite e Meirelles, 2021). Na BNCC, por exemplo, as questões de gênero são abordadas apenas no contexto da disciplina de língua portuguesa, limitando-se a discussões sobre representatividade e uso da linguagem inclusiva, sem uma abordagem ampla e interdisciplinar que permita uma compreensão mais aprofundada da temática.

Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes **gêneros textuais** (grifo nosso) e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado à localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão (Brasil, 2018).

A abordagem dos conceitos de gênero, sexualidade e feminismo representa uma incursão profunda em temas que desafiam concepções estabelecidas sobre identidade, poder e dinâmicas sociais. Este estudo visa esclarecer as complexidades desses conceitos fundamentais, essenciais para desvelar as estruturas que configuram nossa sociedade e promover um futuro mais equitativo e justo. A instituição escolar reflete os ideais da sociedade e, em uma sociedade

estrutural-historicamente desigual como a brasileira, atravessada por inúmeros preconceitos manifestados em práticas discriminatórias cotidianas, a escola não pode ser vista como uma redoma, um microssistema imune aos processos de normatização das relações de poder (Madureira e Branco, 2015).

Gênero distingue-se do sexo biológico (masculino ou feminino) ao referir-se às características sociais e culturais que prescrevem os papéis esperados para homens e mulheres em determinada sociedade. Trata-se de uma construção social fluida e diversificada, não se restringindo à concepção binária de homem/mulher. Incorpora a identidade de gênero, que diz respeito ao sentimento interno de ser homem, mulher, ambos, nenhum ou qualquer outra identidade divergente do sexo biológico. Manifesta-se por meio de performances de gênero, as quais são expressões cotidianas através das quais as pessoas demonstram sua identidade de gênero, incluindo vestimenta, comportamento, linguagem, entre outros aspectos.

A sexualidade engloba a atração sexual, romântica e emocional que uma pessoa sente por outras, podendo variar entre orientações heterossexuais, homossexuais, bissexuais, assexuais, pansexuais, entre outras identidades. Não se limita à prática sexual, abrangendo também a expressão de desejos e fantasias sexuais. A sexualidade é conceituada como um espectro diversificado, desafiando a concepção binária e heteronormativa da sexualidade e oferecendo múltiplas possibilidades de experiência e vivência.

A respeito da sexualidade, Dinis (2008, p.4) afirma que “a sexualidade é ainda um dispositivo da modernidade constituído por práticas discursivas e não-discursivas que produzem uma concepção do indivíduo enquanto sujeito de uma sexualidade, ou seja, saberes e poderes que buscam normalizar, controlar e estabelecer ‘verdades’ acerca do sujeito na relação com seu corpo e seus prazeres”

O feminismo representa um movimento social e político voltado para a conquista da igualdade de direitos entre homens e mulheres, combatendo a discriminação de gênero e o patriarcado. Seu objetivo é desconstruir estereótipos e papéis sociais atribuídos aos gêneros, promovendo a autonomia das mulheres sobre seus corpos e vidas. Engloba diversas correntes teóricas, como o feminismo liberal, radical, socialista, interseccional, queer, entre outras, cada uma com suas particularidades e perspectivas. Reconhece a diversidade de experiências das mulheres e suas interseccionalidades, lutando contra opressões como racismo, homofobia e transfobia.

Os conceitos de gênero, sexualidade e feminismo estão intrinsecamente conectados, uma vez que o feminismo desafia as normas sociais que perpetuam a desigualdade de gênero e sexual. Uma compreensão abrangente da diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais é fundamental para um feminismo interseccional que inclua as experiências de todas as mulheres e grupos marginalizados. Dessa forma, o feminismo busca promover uma sociedade mais equitativa e justa, na qual todas as pessoas possam expressar livremente sua identidade de gênero e sexualidade sem temer discriminação ou violência.

É fundamental reconhecer a importância de abordar temas como sexualidade, gênero e feminismo nas escolas, pois isso contribui significativamente para uma educação mais inclusiva e informada. Ao discutir esses assuntos, as instituições educacionais não apenas promovem o respeito à diversidade, mas também capacitam os alunos a compreenderem melhor suas identidades, a respeitarem as diferenças e a posicionarem-se de maneira crítica diante das desigualdades sociais. Essa abordagem, além de preparar os jovens para enfrentar questões contemporâneas complexas, fortalece o ambiente escolar como um espaço seguro e acolhedor para todos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação escolar desempenha um papel fundamental na formação cidadã dos estudantes, promovendo não apenas a transmissão de conhecimento, mas também o desenvolvimento de habilidades críticas e sociais (FREIRE, 1996). No contexto da Educação Básica, a escola é um espaço privilegiado para o debate e a construção de valores, especialmente no que se refere à inclusão e ao respeito à diversidade. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os temas transversais, como gênero, sexualidade e diversidade cultural, devem ser abordados no ambiente escolar para a formação integral dos estudantes (BRASIL, 2018).

A educação para a diversidade e a igualdade de gênero tem sido um desafio enfrentado por docentes em diversos contextos escolares. Estudos como os de Louro (2003) destacam que a escola reproduz, muitas vezes, padrões sociais que reforçam desigualdades históricas. No entanto, através de uma prática pedagógica reflexiva e fundamentada, é possível transformar o ambiente escolar em um espaço mais inclusivo. Nesse sentido, iniciativas que envolvem debates, rodas de conversa e parcerias com instituições de saúde podem auxiliar

no desenvolvimento de um ensino mais dinâmico e conectado à realidade dos alunos (SCOTT, 1995).

A BNCC e o Referencial Curricular Gaúcho reforçam a necessidade de inserção de temas como sexualidade, identidade de gênero e direitos humanos no currículo escolar, permitindo que os alunos desenvolvam uma visão crítica e ampliada sobre tais questões (BRASIL, 2018; RIO GRANDE DO SUL, 2019). No entanto, a efetividade dessa abordagem depende diretamente do engajamento dos professores e da forma como esses temas são trabalhados em sala de aula.

A formação docente também desempenha um papel crucial na implementação dessas temáticas na educação básica. Segundo Tardif (2002), a prática pedagógica está diretamente relacionada às experiências e à trajetória de formação do professor, o que impacta na maneira como ele conduz os conteúdos em sala de aula. No caso da docente entrevistada, sua experiência e qualificação refletem um compromisso com a educação inclusiva, apesar das resistências encontradas dentro do ambiente escolar.

A resistência por parte da comunidade escolar, incluindo pais e gestores, em relação ao ensino de temas ligados à sexualidade e ao gênero, reflete tensões sociais mais amplas. Segundo Foucault (1976), o discurso sobre a sexualidade é historicamente regulado por estruturas de poder que influenciam as práticas pedagógicas. Dessa forma, discutir esses temas no contexto escolar é um ato de resistência e emancipação, permitindo que os alunos desenvolvam uma compreensão mais ampla de si mesmos e do mundo ao seu redor.

Por fim, a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo exige um esforço conjunto entre docentes, gestores e alunos. A implementação de estratégias pedagógicas inovadoras, como o uso de filmes, debates e dinâmicas participativas, pode contribuir significativamente para o fortalecimento de uma educação pautada na equidade e no respeito à diversidade (HOOKS, 2013).

METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado no segundo semestre de 2024 como parte da disciplina de Prática enquanto Componente Curricular IV, do curso de licenciatura em Ciências Biológicas no Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul. A pesquisa foi orientada pela professora Eliziane da Silva Dávila do IFFar - São Vicente do Sul.

Foi escolhida uma turma de oitavo ano de uma escola pública do município de Cacequi, Rio Grande do Sul, Brasil, para desenvolver uma oficina a respeito das questões de gênero e de sexualidade. No início da oficina, foi explicado brevemente o trabalho a ser desenvolvido com eles, destacando os principais tópicos, como sexo, gênero, orientação sexual e identidade de gênero. A oficina iniciou-se com uma dinâmica de “quebra-gelo” para estimular a participação de todos. Na atividade, foram colocados, sobre uma mesa, cartões com palavras-chave como: respeito, gênero, cultura, rosa e azul, assexualidade, e preconceito. Um urso de pelúcia foi utilizado como “objeto da palavra” e, ao pegá-lo, cada aluno escolheu um cartão e falou sobre a palavra selecionada, expressando seus conhecimentos, impressões ou experiências pessoais relacionadas ao tema. Nosso objetivo era criar um espaço seguro e aberto realizando um breve questionário para que todos pudessem participar e sentir-se confortáveis em compartilhar suas percepções.

Após analisar as respostas da turma nesta atividade, usando slides, foram explicados alguns conceitos-chave, como construções sociais e culturais, identidade de gênero e orientação sexual, detalhando a distinção entre gênero, que se refere às construções sociais e culturais sobre masculinidade e feminilidade, e sexualidade, que está relacionada à orientação sexual e às atrações afetivas e sexuais.

Além disso, foi abordado como esses conceitos são, muitas vezes, mal compreendidos e confundidos em nossa sociedade, o que gera uma série de mitos e estereótipos prejudiciais, como no mercado de trabalho, na discriminação em processos seletivos, nas relações interpessoais, na pressão social para encaixar-se em determinados padrões de comportamento, e na dificuldade em expressar sentimentos e emoções. As mulheres podem ser vistas como menos comprometidas devido à maternidade, enquanto os homens são favorecidos para posições de liderança, com base em estereótipos de exclusão natural. Nas relações interpessoais, a pressão social para enquadrar-se em padrões de comportamento tradicionais associados a cada gênero pode limitar a expressão individual e gerar dificuldades emocionais. Homens são desencorajados a expressar vulnerabilidade, sendo vistos como fracos, e mulheres são frequentemente desvalorizadas por serem consideradas “emocionalmente instáveis”. Esses estereótipos reforçam barreiras na comunicação emocional e no respeito à diversidade de identidades e experiências. Durante todo o processo, buscou-se estimular a participação ativa dos alunos, promovendo um diálogo saudável e esclarecedor.

Após essas discussões, foi proposto que os alunos expressassem suas percepções e sentimentos sobre os temas abordados por meio da arte. Eles foram organizados em grupos de aproximadamente quatro alunos. Foram disponibilizados materiais para auxiliar na ilustração de suas compreensões e emoções em desenhos no papel, representando suas interpretações dos assuntos discutidos, como cenas, símbolos ou metáforas que refletissem suas opiniões e sentimentos. Dessa forma, conseguiríamos fazer um comparativo de suas percepções sobre os assuntos abordados antes da aula e após a aula

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos resultados da intervenção pedagógica “Discutindo Gênero e Sexualidade: um Diálogo Aberto”, foi possível observar a manifestação de diferentes níveis de conhecimento e compreensão dos alunos sobre os temas abordados. Durante a dinâmica inicial, que visava avaliar o conhecimento prévio, constatou-se que muitos estudantes tinham pouco ou nenhum entendimento sobre conceitos como feminismo, gênero e bissexualidade. A atividade, que envolvia o uso de ursos de pelúcia e cartas com palavras relacionadas aos temas, revelou que esses termos eram amplamente desconhecidos, destacando a importância de apresentar tais questões nas escolas de forma estruturada.

Além disso, ao longo das discussões, foram identificadas manifestações de preconceitos e estereótipos, principalmente relacionados às normas de gênero. Algumas falas, como “mulher só serve para lavar, passar e cozinhar” e “meninos podem usar o que quiserem, exceto legging”, refletiram estereótipos naturalizados em nossa sociedade. Essas falas, no entanto, também geraram debates e discussões que permitiram aos alunos refletir criticamente sobre essas questões, evidenciando o potencial da intervenção em abrir espaços para a reflexão e desconstrução de preconceitos.

Com o desenvolvimento das atividades, foi possível observar o início de uma reflexão mais crítica por parte dos alunos sobre o conceito de gênero e as normas sociais que o regulam. A discussão sobre as identidades de gênero, como cisgênero, transgênero, gênero fluido, agênero e gênero não binário, despertou grande curiosidade e interesse. A introdução de conceitos de orientação sexual, como pansexualidade, bissexualidade e assexualidade, também gerou questionamentos, refletindo a necessidade de maior clareza sobre essas temáticas.

As atividades pedagógicas, como o jogo de perguntas e respostas e a produção de cartazes, permitiram que os estudantes consolidassem seus aprendizados de maneira criativa e colaborativa. A maioria dos alunos demonstrou boa compreensão dos conceitos discutidos, com respostas que indicavam que haviam absorvido os conteúdos de forma eficaz. O *feedback* obtido ao final da intervenção foi extremamente positivo, destacando o engajamento dos alunos e a absorção dos temas de maneira inclusiva e respeitosa.

A discussão sobre esses resultados alinha-se às teorias de Judith Butler (1990), que afirma que o gênero é uma construção social performativa, ou seja, um conceito que é constantemente produzido e reproduzido através de práticas e discursos. Essa teoria foi crucial para a intervenção, pois permitiu que os alunos compreendessem como as normas de gênero não são naturais, mas socialmente construídas e passíveis de questionamento. As ideias de Michel Foucault (1976), que apontam para a regulação histórica da sexualidade por mecanismos de poder, também foram fundamentais para compreender como as concepções tradicionais sobre identidade sexual influenciam as atitudes e comportamentos dos estudantes.

Esses achados corroboram a análise de Araújo (2018), que destaca a importância de abordar temas como gênero e sexualidade nas escolas para combater a violência e os preconceitos, especialmente contra as pessoas LGBTQIAPN+. A intervenção pedagógica mostrou-se alinhada com a proposta de promover um ambiente seguro e acolhedor, no qual os alunos pudessem questionar estereótipos e normas sociais. Apesar de alguns preconceitos e dúvidas iniciais, os estudantes demonstraram ser receptivos a uma discussão mais profunda sobre essas questões, refletindo sobre a diversidade e a necessidade de respeitar as diferenças.

Em síntese, a intervenção evidenciou que, apesar das resistências iniciais e da falta de conhecimento prévio, os alunos são capazes de refletir criticamente sobre gênero e sexualidade quando lhes é proporcionado um ambiente seguro e informativo. Isso reforça a necessidade urgente de integrar esses temas nos currículos escolares, a fim de promover uma convivência mais inclusiva, respeitosa e livre de preconceitos, de modo que as futuras gerações possam contribuir para uma sociedade mais igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta experiência, podemos constatar quão vastas essas temáticas podem ser. Ao mesmo tempo, reconhecemos a importância de trabalhar esses assuntos nas escolas, mesmo que, à primeira vista, pareça muito difícil abordá-los com os jovens. As instituições educacionais desempenham um papel crucial na construção do conhecimento e na formação de valores e atitudes dos estudantes. No entanto, trabalhar com essas questões no ambiente escolar apresenta desafios significativos. A complexidade e a sensibilidade de muitos desses temas exigem abordagens cuidadosas e bem planejadas. Educadores precisam estar preparados para lidar com a diversidade de opiniões e experiências dos alunos, além de criar um espaço seguro onde todos sintam-se confortáveis para expressar seus pensamentos e sentimentos.

Apesar desses desafios, incorporar discussões sobre essas questões é fundamental para a promoção de um espaço de aprendizagem inclusivo e crítico. Esse ambiente é essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes, pois estimula a reflexão, o respeito mútuo e a capacidade de dialogar sobre assuntos relevantes e, muitas vezes, controversos.

A inclusão de temas de gênero, sexualidade e feminismo no ambiente escolar não se restringe apenas ao conteúdo curricular, mas também reflete-se na criação de políticas e práticas escolares que promovam a inclusão e o respeito à diversidade. Isso inclui a implementação de programas de combate ao bullying e à discriminação, a formação continuada de professores e a adoção de materiais didáticos que reflitam a diversidade de experiências e identidades.

Portanto, tratar desses assuntos nas escolas é um imperativo educativo e ético. Ao proporcionar uma educação que valorize e respeite a diversidade, as escolas contribuem para a formação de indivíduos mais empáticos, críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A educação em gênero, sexualidade e feminismo, ao desafiar normas e estereótipos, capacita os estudantes a serem agentes de mudança, promovendo uma cultura de respeito, inclusão e equidade.

Acreditamos que essa intervenção proporcionará aos alunos uma nova perspectiva sobre a temática, além de despertar neles o senso crítico e criativo por meio da expressão de seus sentimentos e relações em forma de arte. Essa abordagem não apenas enriquece o entendimento dos estudantes, mas também

promove a reflexão crítica e a criatividade, elementos essenciais para a formação integral.

Como acadêmicos responsáveis pela realização dessa atividade, reconhecemos que pode haver certo receio por parte dos alunos. Esse receio pode surgir devido a conflitos entre os aprendizados prévios, muitas vezes adquiridos em casa, e os novos conceitos introduzidos pela temática abordada. Ao promover essa discussão, buscamos também aprender com os alunos, ouvindo suas perspectivas e valorizando suas emoções por meio da expressão artística e do diálogo.

Além disso, consideramos diversas possibilidades para enriquecer essa intervenção. Uma delas é a utilização de diferentes formas de arte, como pintura e escrita criativa, para permitir que os alunos escolham a forma de expressão que mais ressoe com suas experiências pessoais.

Por fim, a integração de *feedback* contínuo durante todo o processo permitirá ajustar as atividades de acordo com as necessidades e reações dos alunos, garantindo uma abordagem inclusiva e respeitosa. Assim, esperamos criar um ambiente de aprendizado colaborativo e transformador, que valorize a expressão individual e promova um entendimento mais profundo e crítico da temática abordada.

Nesta intervenção, ficou evidente o quanto nossas crianças e jovens necessitam de informações relacionadas a gênero e sexualidade. Por estarem em uma fase de descobertas, reconhecimento e transformações, tanto corporais quanto mentais, há uma necessidade urgente de abordar esses temas no contexto escolar para desmistificar preconceitos e promover uma compreensão mais ampla e inclusiva.

Do ponto de vista profissional, este trabalho teve uma relevância inestimável para nossa formação docente. Ele proporcionou um momento rico em experiências e aprendizado, especialmente por ter sido realizado em um ambiente marcado por conflitos e desafios, dada a delicadeza do tema. Trabalhar com gênero e sexualidade impactou significativamente nossa formação como professores, ao levar-nos a refletir sobre nosso papel como educadores em uma sociedade repleta de desigualdades e preconceitos. Essa vivência ampliou nossas percepções sobre a importância de tratar essas questões de maneira intencional, sensível e crítica no ambiente escolar, evidenciando como a abordagem pedagógica pode transformar valores e atitudes dos estudantes, promovendo maior empatia e respeito à diversidade.

Em relação às temáticas do ano, essa experiência trouxe uma mudança significativa em nossa perspectiva. Antes, já reconhecíamos a relevância desses debates, mas a prática pedagógica e a interação direta com os alunos mostraram-nos o quão profundamente essas questões estão enraizadas no cotidiano escolar, muitas vezes de forma silenciosa. Essa prática ensinou-nos que trabalhar com gênero e sexualidade vai além da simples transmissão de conhecimentos; trata-se de criar espaços acolhedores, nos quais os alunos sintam-se seguros para dialogar, compartilhar vivências e questionar estereótipos de maneira crítica e construtiva.

Ao final deste trabalho, ficou claro que a escola tem um papel fundamental na desconstrução de preconceitos e na construção de uma cultura de respeito e valorização da diversidade. Observamos que muitos estudantes carregam contradições em seus discursos, reflexo das influências sociais e culturais que reforçam normas de gênero rígidas e discriminatórias. Entretanto, ao abordar essas questões com sensibilidade e abertura, conseguimos incentivar reflexões, desafiar imposições sociais e estimular a construção de valores mais igualitários.

Por fim, este trabalho evidenciou que a formação docente precisa incluir o preparo para lidar com temas desafiadores como gênero e sexualidade, capacitando os educadores a agir de forma ética, responsável e transformadora. Somente assim, será possível contribuir para uma educação que não apenas informe, mas também transforme realidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 09 jul. 2024.

MADUREIRA, Ana Flávia; BRANCO, Ângela. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva de professores/as. **Temas em Psicologia**. v. 23, n. 3, p. 577-591, 2015. MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs). Currículo, Cultura e Sociedade. 8ª ed. São Paulo: Cortez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosauaambiente/article/view/57732/35147>. Acesso em: 14 jul. 2024

DINIS, Nílson Fernandes. Educação, relações de gênero e diversidade sexual. **Educação Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 477-492, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200009> Acesso em: 14 jul. 2024.

Foucault, Michael. **História da Sexualidade: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1976.

ARAÚJO, Denise Bastos de; CRUZ, Izaura Santiago da; DANTAS, Maria da Conceição Carvalho. Gênero e sexualidade na escola. 2018.

MENEZES, Meiryelle Paixão. A discriminação de gênero na escola. **Revista Fórum Identidades**, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma Perspectiva pós estruturalista** 3ª ed. 1997.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; DE SOUSA, Francisca Genifer Andrade. Feminismo e machismo na escola: desafios para a educação contemporânea. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 1, p. 51-58, 2019.

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

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.033

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: NO CHÃO DA ESCOLA É QUE NASCEM OS(AS) PROFESSORES(AS)

Euclides Valdez Fernandes¹

Geremias Marques²

João Henrique Mendes Soares³

Mauren Lúcia Braga de Araujo⁴

RESUMO

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) foi um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES), que teve como finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura. Como política educacional no contexto investigado, buscou fortalecer a aprendizagem tanto de futuros professores de Educação Física (EF) quanto de docentes em exercício, proporcionando aos residentes a oportunidade de desenvolver competências pedagógicas específicas da área, por meio de experiências práticas supervisionadas e orientadas nas escolas-campo. Este relato de experiência tem como objetivo investigar como as ações desenvolvidas por um núcleo de EF do PRP numa escola da rede estadual pública do

1 Graduando do Curso de Educação Física – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, Uruguaiana RS, euclidesfernandes.aluno@unipampa.edu.br;

2 Graduando do Curso de Educação Física – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, Uruguaiana RS, geremiasmarques.aluno@unipampa.edu.br;

3 Professor preceptor da rede pública – Escola Estadual de Ensino Médio João Henrique Mendes Soares, henrique.mendes.soares@hotmail.com;

4 Professora orientadora: Doutora em Ciências do Movimento Humano (UFRGS), Coordenadora de área do PIBID EF/UNIPAMPA. maurenaraujo@unipampa.edu.br

RS foram percebidas pelos participantes residentes, e envolveu análise documental, por meio dos relatórios finais do projeto, e vivências diretas nas atividades escolares e observação participante. Segundo informações dos relatórios dos participantes, as experiências proporcionaram aos residentes uma compreensão aprofundada das dinâmicas escolares, possibilitando o planejamento e o desenvolvimento de práticas pedagógicas alinhadas ao contexto da cultura de Educação Física local. A interação entre residentes e professores experientes parece qualificar a Educação Básica, permitindo a troca de conhecimentos e reflexões críticas sobre a realidade e as práticas docentes. Essa colaboração parece ter resultado em benefícios para todos os envolvidos, promovendo melhorias nos padrões educacionais. Em síntese, os participantes relatam que a formação que aconteceu dentro das escolas por meio do PRP potencializou a formação de professores, fortalecendo a relação entre universidade e escola, e contribuindo para a qualidade da Educação Física escolar.

Palavras-chave: Educação Física escolar, formação de professores, Residência Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (PRP), iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi criado em 2018 com o objetivo de fortalecer a formação prática dos licenciandos, proporcionando experiência docente supervisionada no contexto escolar (CAPES, 2020). O programa integrou a Política Nacional de Formação de Professores, buscando articular teoria e prática, além de promover uma maior aproximação entre universidade e escola. Entretanto, sua execução foi descontinuada em abril de 2024, encerrando um ciclo de incentivo à qualificação docente.

Políticas de incentivo à articulação universidade-escola são fundamentais para a qualificação da educação e da formação de professores, pois possibilitam que futuros docentes tenham contato direto com o ambiente escolar, compreendam os desafios da profissão e desenvolvam competências pedagógicas essenciais. O PRP foi uma dessas iniciativas, contribuindo significativamente para a formação inicial dos licenciandos ao promover a inserção em contextos reais de ensino.

A Universidade Federal do Pampa (Unipampa) foi criada em 2008 como parte da política de expansão e renovação das Instituições Federais de Ensino Superior, com o objetivo de promover o desenvolvimento regional por meio da educação. O Campus Uruguaiana fica localizado na região fronteira oeste do RS, uma região historicamente marcada por desafios socioeconômicos. A Unipampa busca oferecer novas perspectivas para a comunidade local, ampliando o acesso ao Ensino Superior público e gratuito. A instituição tem, como missão, integrar ensino, pesquisa e extensão para formar profissionais qualificados, comprometidos com a transformação da realidade social e econômica da região, além de contribuir para a internacionalização do conhecimento, dado seu posicionamento estratégico na fronteira com Uruguai e Argentina (UNIPAMPA, 2022).

No curso de licenciatura em Educação Física da Unipampa, essa missão reflete-se diretamente na proposta pedagógica, que busca preparar professores críticos e comprometidos com a melhoria da Educação Básica. A licenciatura em Educação Física é ofertada no período noturno, o que possibilita o acesso à formação superior para um público majoritariamente trabalhador. Mais de 80% dos licenciandos conciliam estudos com atividades laborais, o que evidencia a necessidade de uma formação que compreenda as especificidades dessa

realidade e ofereça suporte para a construção de práticas docentes eficientes e contextualizadas.

No campo de aprendizagem da docência, as atividades realizadas no âmbito do PRP aconteceram em duas escolas da rede estadual de ensino, localizadas nas periferias de Uruguai/RS, caracterizadas por desafios sociais significativos, mas também por um grande potencial de aprendizado para os futuros professores. Esse ambiente proporcionou uma experiência de ensino fundamentada em princípios como o diálogo, a humanidade e a problematização, elementos essenciais para a formação docente. O contato direto com essa realidade permitiu que os licenciandos experimentassem, na prática, a complexidade do ensino em escolas públicas, favorecendo uma formação mais sólida e alinhada às necessidades do ensino básico.

Dessa forma, o PRP demonstrou ser uma iniciativa relevante para a qualificação dos licenciandos, fortalecendo a interação entre universidade e escola e contribuindo para a construção de professores mais preparados para os desafios da educação pública no Brasil.

METODOLOGIA

Utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa, fazendo uso da pesquisa documental e da pesquisa de campo, sendo esta última realizada através de observação participante, diálogos e registro em diários de campo. Além disso, os estudantes de graduação participaram de rodas de conversa e entregaram um relatório ao final de 18 meses de experiência. Participaram desse percurso metodológico 24 estudantes de EF, 4 professores da Educação Básica e 2 professores da licenciatura em EF da Unipampa ao longo de 18 meses. As experiências foram vividas nas escolas participantes do Núcleo de EF do PRP, com carga horária semanal de 5 horas. Para a realização deste trabalho, foram analisados 30 relatórios que foram entregues pelos residentes e pelos professores preceptores no final de cada módulo.

A organização das ações do núcleo de Educação Física (EF) no Programa de Residência Pedagógica (PRP) teve como foco a aprendizagem diretamente na escola, proporcionando experiências práticas e organizadas para os alunos. Os residentes foram introduzidos no ambiente escolar por meio de visitas, observações e reuniões, realizando um diagnóstico das condições de cada escola e

das dificuldades enfrentadas pelos alunos, como vulnerabilidade social, evasão escolar e desinteresse pelas aulas. As experiências vividas foram com turmas do Ensino Fundamental I e II, na Escola Estadual de Ensino Médio Senador Salgado Filho e na Escola Estadual de Ensino Fundamental Hermeto José Pinto Bermudez, escolas da rede estadual pública de ensino que ficam localizadas às margens do Rio Uruguai, próximas a uma das saídas da cidade. A partir dessa análise, foram planejadas atividades baseadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Matriz Curricular Gaúcha e nas necessidades específicas da escola e dos estudantes, utilizando estratégias pedagógicas inovadoras, incluindo esportes tradicionais e atividades lúdicas.

Durante a execução das atividades na Escola Senador Salgado Filho, foram trabalhados esportes alternativos e inclusivos, foram promovidos workshops esportivos e culturais, como a “Oficina de Rap”, para abordar questões sociais e aumentar o engajamento estudantil. Também foram realizadas, nas duas escolas, palestras para apresentar a Universidade aos estudantes e mostrar a eles que seu ingresso no ensino superior é possível. Além disso, a revitalização de espaços escolares como a reativação da horta na Escola Hermeto Bermudez e a limpeza do campo de futebol do SF foram realizadas com o envolvimento dos alunos, incentivando o senso de pertencimento. No período de recesso, desenvolvemos com a comunidade escolar do SF um projeto chamado “Colônia de Férias”, idealizado pelo professor e os residentes que atuavam na escola, com o intuito de oportunizar um espaço para a diversão nas férias daqueles e daquelas que não têm acesso a práticas corporais orientadas, clubes, viagens ou outras oportunidades vinculadas a este período de recesso escolar.

As ações desenvolvidas na escola proporcionaram aprendizagens significativas, promovendo o desenvolvimento da autonomia e da liderança, incentivando o protagonismo juvenil e fortalecendo o vínculo entre alunos e professores residentes. A abordagem aplicada foi desenvolvida em aulas mais atrativas e participativas, conectando teoria e prática de forma contextualizada à realidade dos estudantes. O núcleo da EF conseguiu, com certeza, impactar a aprendizagem, tornando-a mais inclusiva, interativa e dinâmica, e promovendo um ambiente educacional mais acolhedor e motivador.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Residência Pedagógica foi um espaço de crescimento tanto para os futuros docentes quanto para os alunos, proporcionando um aprendizado mútuo e significativo, como mostram os trechos retirados de alguns relatórios.

Ao refletir sobre os módulos 1, 2 e 3 do programa, a discente destaca como a teoria e a prática complementam-se no desenvolvimento das habilidades psicossociais dos alunos e no aprimoramento profissional dos docentes, conforme pode ser visto no quadro abaixo:

Considerando as práticas aplicadas com os alunos, posso observar de perto que os mesmos demonstram aprimoramento das habilidades psicossociais, também tenho o prazer de perceber esses aprimoramentos a cada aula, onde no decorrer das atividades foi desenvolvido e técnicas sob orientação do professor, e a partir das observações perceber a importância da teoria e da prática, o poder transmitir para o aluno o conhecimento e ver que ele teve uma aprendizagem significativa. A aprendizagem muitas das vezes não é rápida, leva tempo, é uma caminhada que aos poucos alunos sem, e nessa caminhada eu como graduanda me torno professora a cada medida que o aluno cresce comigo eu cresço com ele, e me torno a cada dia uma profissional mais capacitada, com novos desafios e objetivos a serem superados e cumpridos.	discente de graduação, participante do PRP, 2022

Um dos residentes ressalta a importância do espaço oferecido pelo PRP para amadurecimento e reflexão crítica na ação docente:

Foi espaço do PRP onde amadurecemos para a responsabilidade de nossa ação docente, entendendo que quando pedagogizamos uma prática social humana é vital uma reflexão crítica profunda, que (re)configure o objeto a uma racionalidade, rigorosidade e análise contextual da realidade.	discente de graduação, participante do PRP, 2022
Desde o início da minha graduação, no curso da Licenciatura em Educação Física, sempre objetivou me aproximar o quanto antes das escolas, e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) - Subprojeto Educação Física foi uma oportunidade única para poder estar imerso no universo escolar, emocionar e ser emocionado através da corporeidade.	discente de graduação, participante do PRP, 2022

No mesmo sentido, outro residente reflete sobre a influência do módulo de iniciação na sua formação como docente. Uma das preceptoras, por sua vez, destaca o impacto das primeiras interações no Programa de Residência Pedagógica, conforme quadro abaixo:

Portanto, ao final do módulo de iniciação do PRP promoveu para mim uma retomada na construção e formação como docente. Ofereceu um espaço de qualidade, materiais, propostas e supervisão, me levou a buscar melhores ideias para montar aulas e garantiu a oportunidade de estar fazendo o que mais gosto, que além de promover uma boa aula, foi também promover amizades, ideais, vontades, em alunos de áreas periféricas e menos favorecidas socialmente.	discente de graduação, participante do PRP, 2022
Nas primeiras semanas, foram realizadas visitas, observações e reuniões, o fim de debate sobre os primeiros resultados e também de que forma o Programa poderia beneficiar a Escola e a formação dos futuros docentes.	professora da educação básica, preceptora do PRP, 2022

A relevância da Residência Pedagógica para a formação docente é destacada por um dos discentes enquanto outro enfatiza como as aulas promovem o desenvolvimento motor e o espírito esportivo dos alunos, como pode ser visto no quadro abaixo:

A experiência vivenciada no PRP foi de grande importância durante minha formação, pois através do programa pude adquirir experiências como professor, desde a elaboração dos planos de aula, o contato com as turmas de idades diferentes, até as adaptações que precisam ser feitas quando as aulas não saem conforme o planejamento.	discente de graduação, participante do PRP, 2022
As aulas proporcionaram a identificação dos limites de movimentos dos alunos e o desenvolvimento de novas habilidades motoras. [...] Foram importantes para a criação de um espírito esportivo para os discentes, que através do esporte se destacaram como virtudes de coleguismo e cordialidade.	discente de graduação, participante do PRP, 2022

No quadro abaixo, podemos ver como o papel da Residência Pedagógica no desenvolvimento profissional contínuo é enfatizado, bem como a importância da interação entre professores e alunos no processo de aprendizado:

O programa nos trouxe uma grande experiência prática, proporcionou a vivência na escola e desafiou a nós residentes a utilizar a criatividade com frequência, finalizando minha graduação e me preparando para o ambiente de trabalho, tornando a escola em um ambiente de troca de conhecimento onde todos os envolvidos irão levar algum conhecimento para a vida.	discente de graduação, participante do PRP, 2022
O aprendizado mútuo entre professores e alunos é um aspecto essencial do ambiente educacional que promove uma cultura de colaboração, respeito e crescimento contínuo.	discente de graduação, participante do PRP, 2022

Por fim, o PRP foi destacado pela possibilidade da conexão entre teoria e prática na sua formação docente:

Esse desenvolvimento adicionou olhares diferentes para a nossa formação profissional. Através do Programa de Residência Pedagógica houve a possibilidade de trabalhar diversas metodologias dentro da escola.	discente de graduação, participante do PRP, 2022

Esses trechos evidenciam como os residentes confirmam a docência como um processo significativo de aprendizagem, tanto para os alunos quanto para sua própria formação como futuros professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o Programa Residência Pedagógica desempenha um papel fundamental na formação de professores, proporcionando uma formação crítica e reflexiva no campo da atuação real, que complementa a formação profissional acadêmica. Através dessa experiência, tivemos a oportunidade de experimentar uma formação essencial para atuação profissional.

Além disso, políticas de qualificação da formação docente, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP), desempenham um papel estratégico na articulação entre universidade e escola. Essas iniciativas possibilitam que os futuros professores vivam a realidade concreta da sala de aula desde a formação inicial, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada. Mais do que aprender a “dar aulas”, esses programas ajudaram e ajudam a consolidar a compreensão de que o professor de Educação Física, assim como os demais docentes, faz parte de um projeto maior de sociedade. Dessa forma, ele não apenas transmite conhecimentos, mas também contribui para a transformação das realidades e das vidas dos alunos, atuando como um agente de mudança no contexto.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES) pela

oportunidade de vivenciar o dia a dia de um professor de Educação Física, através do Programa de Residência Pedagógica – Núcleo Educação Física.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Formação de Professores. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 09 mar. 2025.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Documento orientador do Programa Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br>. Acesso em: 09 mar. 2025.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital 6: Chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do programa de residência pedagógica. Brasília: Ministério da Educação, 2020.

FREIRE, P. Política e educação 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 13 º ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Secretaria de Estado da Educação. Referencial Curricular Gaúcho: Humanas. Porto Alegre: SEE, 2018. RIO GRANDE DO SUL.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, PPC Uruguaiana - Licenciatura em Educação Física, Unipampa - Campus Uruguaiana, 189p., 2012. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/riu/144>. Acesso em 09/03/2025

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.034

QUAIS HISTÓRIAS A CIDADE DE PORTO ALEGRE/RS NOS CONTA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA (RE) PENSAR A HISTÓRIA DA NOSSA CIDADE

Hélen Fagundes da Silva¹

Vitoria Angela Paim²

Roselane Zordan Costella³

RESUMO

Este trabalho traz uma prática desenvolvida durante o Estágio Curricular IV, do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no Colégio Estadual Paula Soares, em Porto Alegre – RS. A partir de uma escuta ativa da professora preceptora da escola referente ao contexto escolar em que está inserida, foi possível desenvolver uma prática com a Geografia Escolar que movimentasse as identidades dos estudantes e rompesse com os paradigmas eurocêntricos presentes nos nomes das ruas da cidade de Porto Alegre (RS). Esta prática buscou estimular o protagonismo dos estudantes, refletindo sobre as invisibilidades ocasionadas dentro da cidade através das suas próprias histórias. A prática intitulada “Quais histórias a cidade de Porto Alegre nos conta?” propôs-se a contextualizar estas invisibilidades, sobretudo, as que alcançam as minorias negras, periféricas e LGBTQIPAN+. Os estudantes foram convidados a renomear as ruas da cidade de Porto Alegre que são, por sua vez, um importante movimento de representação

1 Mestranda na linha de pesquisa de Ensino de Geografia do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, helenfagundes16@gmail.com;

2 Mestranda na linha de pesquisa de Ensino de Geografia do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, pimmvitoria@gmail.com;

3 Orientadora e Professora no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, professoracostella@gmail.com.

da história de um espaço. Os estudantes receberam uma folha que simulava uma placa de rua e solicitamos que, nela, escrevessem o nome de uma pessoa que, em sua opinião, deveria ser representada em nomes de ruas. A prática demonstrou a relevância de propor uma leitura do lugar através das vivências dos estudantes. Ficaram visíveis as relações de exploração em diferentes tempos e espaços quando os estudantes observavam as “autoridades” que apareciam nomeando ruas. Desta forma, foi instigante o momento em que, substituindo estas “autoridades”, foram escolhidas pessoas fortes que representavam aquela turma de alunos.

Palavras-chave: Invisibilidades históricas, Protagonismo, Geografia Escolar, Ensino de Geografia, Porto Alegre.

1 OUVIR PARA UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA

Há três décadas que ando pelas ruas de Porto Alegre. Frequentei as quebradas mais profundas desta cidade e, ocasionalmente, alguns dos setores mais luxuosos também. Só que eu nunca tive direito a Porto Alegre. E, mais do que isso, nunca tive sequer consciência de não ter direito à cidade (José Falero, 2021, p. 162).

Assim como relata o escritor porto-alegrense José Falero (2021), encontramos no ambiente escolar estudantes, com vivências semelhantes a ele, que tinham pouca ou nenhuma relação de pertencimento com a cidade que habitam.

A prática pedagógica foi realizada no Colégio Estadual Paula Soares⁴, com uma turma de primeiro ano do Ensino Médio, no município de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. A ideia inicial partiu da professora da turma que, ao observar o contexto dos seus estudantes, percebeu a ausência de pertencimento entre eles com, e na, cidade. Enquanto estagiárias na disciplina de Estágio Curricular IV do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), inserimo-nos na turma com o objetivo de dar continuidade ao trabalho da professora e realizamos junto aos alunos e alunas a prática aqui descrita.

O planejamento desta prática partiu do movimento de ouvir os estudantes, a partir da roda de conversa que ocorreu na escola, com o Deputado Estadual Matheus Gomes⁵, sobre os atuais territórios negros de Porto Alegre. Fomos motivadas a construir uma proposta que buscasse refletir as falas dos estudantes, em que casos de racismo foram denunciados, tanto no ambiente escolar, quanto nos espaços da cidade. Além disso, os estudantes discutiram sobre a sua inserção nos espaços da cidade e a recorrente falta de representatividade em muitos locais de Porto Alegre, e de como esta constatação intensifica a invisibilidade de muitas histórias que foram e são produzidas na cidade que eles habitam.

4 O Colégio Estadual Paula Soares está localizado na Rua General Auto, 68, Centro Histórico – Porto Alegre (RS). Atende as etapas que correspondem aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, nas modalidades de Ensino Regular. Atualmente conta com 723 matrículas. Ver em: Censo Escolar, 2022, INEP.

5 Matheus Pereira Gomes é um político filiado ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). Foi eleito deputado estadual pelo PSOL a uma cadeira na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, nas eleições estaduais de 2022. Seu mandato é voltado para a defesa de movimentos sociais e o combate ao racismo no município de Porto Alegre (RS).

Nesse sentido, nosso encontro teve como objetivo responder coletivamente à pergunta: “quais histórias a cidade de Porto Alegre nos conta?”, partindo do questionamento das representações e simbologias contidas no território de Porto Alegre. A discussão girou em torno da substituição, retirada ou contextualização de monumentos, estátuas, e nomes de ruas que evocam a suposta “glória” de períodos de exploração e opressão a grupos sociais excluídos e marginalizados. Partindo do princípio de que cada interferência no tecido urbano conta-nos uma história, no caso dos monumentos e nomes de ruas, não é diferente.

Desta maneira, propomos refletir quais valores e mensagens essas representações transmitem para o presente e, sobretudo, para o futuro, pois, em uma sociedade como a nossa, constituída a partir dos desdobramentos do período colonial escravista, é muito comum que elas estejam a serviço da manutenção de injustiças históricas.

As etapas da proposta didática convidam os estudantes a pensar onde se encontram na cidade de Porto Alegre e, a partir da história do lugar, compreender a maneira como percebem e relacionam-se com a história da cidade. Os nossos estudantes enfrentam, diariamente, as invisibilidades produzidas pelos mecanismos da cidade, que frequentemente os excluem. Dessa maneira, entende-se que, enquanto professoras de Geografia, devemos desnaturalizar as verdades impostas, especialmente aquelas relacionadas às percepções e vivências dos alunos em relação à sua cidade. Portanto, partindo das suas próprias vivências, buscamos mobilizar aquilo que é importante para eles, promovendo o seu protagonismo em sala de aula e construindo juntos geografias significativas.

2 QUAIS HISTÓRIAS A CIDADE NOS CONTA?

Partindo das atribuições do planejamento no qual estávamos inseridas referente aos Territórios Negros de Porto Alegre e às mobilizações observadas na roda de conversa com o Deputado Matheus Gomes, pensamos a prática “Quais histórias a cidade de Porto Alegre nos conta?” para ser construída em 2 períodos de 50 minutos. Considerando a premissa de que os estudantes e as suas ações reflexivas são o produto da aprendizagem (Costella, 2015, p. 39), iniciamos a aula ouvindo os nossos estudantes, suas considerações sobre a roda de conversa e as suas frustrações em relação aos relatos.

A partir disso, convidamos os estudantes a observar o mapa de Porto Alegre, buscando identificar em quais bairros cada um mora, como chegam à escola e quais invisibilidades identificam durante o trajeto. Este momento teve como propósito levantar as suas experiências, as perspectivas que possuem do espaço e as interações entre os diversos lugares. Da mesma forma, foi intencionado o movimento de pensar a presença negra no Centro Histórico da Cidade de Porto Alegre durante a época colonial e a presença negra na contemporaneidade, principalmente nas “bordas” da cidade, causando estranhamento em relação às invisibilidades históricas e espaciais. Esta desnaturalização foi possível graças à aula sobre os Territórios Negros: afro-brasileiros em Porto Alegre⁶.

Dando continuidade à aula, realizamos a contextualização destas histórias e invisibilidades produzidas dentro de Porto Alegre, especialmente as que alcançam as minorias negras, indígenas e LGBTQIPAN+, partindo do debate das memórias que eles possuem da cidade de Porto Alegre. A memória da cidade caracteriza-se por ser um compilado de lembranças dos grupos sociais que podem ser compartilhadas coletivamente. De acordo com Daniele Machado Vieira (2017), as cidades têm memórias, mas nem todas estão presentes nas representações sobre a cidade, sendo necessária a sua recuperação através de registros.

Nesse sentido, tendo como linha inicial a presença negra na cidade de Porto Alegre, entendemos que refletir e resgatar a memória dos grupos marginalizados no espaço urbano da cidade através das vivências dos nossos estudantes é uma maneira de construir conceitos geográficos importantes, com potencial de ressignificações das representações usuais, além de propor a construção de referenciais para a memória coletiva da cidade. Abreu (1998) contribui para este entendimento ao dissertar que:

é através da recuperação das memórias coletivas que sobraram do passado (estejam elas materializadas no espaço ou em documentos), e da preocupação constante em registrar as memórias coletivas que ainda estão vivas no cotidiano atual da cidade (muitas das quais certamente fadadas ao desaparecimento) que poderemos resgatar muito

6 Os Territórios Negros: afro-brasileiro em Porto Alegre provêm de uma ação desenvolvida pela Secretária Municipal de Educação com a parceria da Companhia Carris (que ceder o ônibus), a Secretaria Adjunta do Povo Negro e a Empresa de Processamento de Dados de Porto Alegre (PROCEMPA). O projeto consistia em um passeio cultural em um ônibus temático com fins pedagógicos, que percorre com professores e alunos antigos territórios negros urbanos da cidade de Porto Alegre: através da experiência visual, os estudantes reflete sobre os espaços da cidade utilizados pelo povo negro, desde a época da escravidão, até os dias atuais. Ver em: https://www2.portoalegre.rs.gov.br/gpn/default.php?p_secao=18.

do passado, eternizar o presente, e, garantir às gerações futuras um lastro de memória importante para a sua identidade (Abreu, 1998, p. 15).

Após a troca de conhecimentos, iniciamos a prática com uma pergunta de desafio: “e se imaginássemos outras histórias para nossa cidade?” Neste momento, entregamos aos estudantes uma folha que simulava uma placa de rua e solicitamos que o grupo pensasse em quais personalidades representativas deveriam, em sua opinião, serem lembradas e homenageadas em nomes de rua. Utilizamos como exemplo a Escola Municipal de Ensino Fundamental Porto Alegre (EPA) em que as salas de aula levam nomes de três mulheres negras, símbolos da luta pela democracia e justiça social: Marielle Franco, Conceição Evaristo e Elza Soares. Por que as salas de aula levam esses nomes? E por que não os lembrar pela cidade, para que todos tenham a oportunidade de conhecê-las? Outros exemplos trazidos pelos estudantes foram utilizados, estruturando a proposta da prática.

Por fim, uma das preocupações desta proposta foi, em conjunto com a Geografia escolar, oportunizar uma leitura do cotidiano dos estudantes, instigando-os a refletir sobre a sua cidade de vivência. Ao mobilizarmos os estudantes a (re)contarem a história de Porto Alegre através das suas representatividades e memórias, estamos dando voz às muitas histórias que compõem a cidade de Porto Alegre.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Eu escolhi homenagear na placa a ‘Nega Diaba’ que é a minha vó, para mim um símbolo de mulher negra e, também, porque ela foi a primeira vereadora negra de Porto Alegre (Consideração de uma estudante durante a prática, 2023).

A citação que abre esta seção corresponde a um dos relatos que ocorreram em sala de aula. Uma das estudantes, ao apresentar a pessoa que ela escolheu homenagear, trouxe a ex-vereadora porto-alegrense Teresa Franco⁷,

7 Teresa Franco foi uma figura política filiada ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Elegeram-se vereadora pelo PTB para a 12ª Legislatura da Câmara Municipal de Porto Alegre, período de 1997 a 2000. Teresa Franco foi a primeira mulher negra eleita vereadora titular da Câmara de Vereadores de Porto Alegre. Seu mandato foi em defesa do assistencialismo aos bairros periféricos da capital gaúcha. Ficou conhecida pelo apelido de Nega Diaba por conta de uma situação que ocorreu enquanto a mesma ainda morava nas ruas. Ver em: <https://memorial.camarapoa.rs.gov.br/galeriadasmulheres/teresa-franco/>

mais conhecida como “Nega Diaba”. Ao ser questionada, a sua fala demonstrou a importância para aquela jovem da representatividade: a aluna escolheu homenagear a avó pela sua força como mulher negra.

Após os estudantes finalizarem a escrita dos nomes homenageados nas placas de rua, os convidamos para que eles apresentassem a sua placa e contassem um pouco a história das pessoas que eles decidiram homenagear, e o porquê.

Os resultados que observamos foram heterogêneos, assim como as próprias cidades (Figura 01). De acordo com Abreu, “a cidade não é um coletivo de vivências homogêneas” (1998, p.14). Entre os nomes que surgiram, destacamos alguns: Abdias Nascimento, Tim Maia, Dandara dos Palmares, Mano Brown, Roberta Close, Pelé, Márcia Pantera, Cacique Raoni, Erika Hilton, entre outras representatividades. Em consonância com o autor Abreu, as relações propiciadas pelas estruturas presentes na cidade são diferentes e atravessam as pessoas de maneiras distintas. O mesmo espaço da cidade causa sensações diferentes nos jovens estudantes, se considerarmos as suas interseccionalidades.

Figura 01. Resultados da prática.



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Nesse sentido, os resultados da prática mostraram que os estudantes consideraram, conscientemente ou não, as suas próprias percepções sobre os espaços, as sociedades, as relações diárias, entre outros pontos. Além disso, notou-se, ao

longo dos relatos e das observações, a relevância de propostas didáticas que potencializem o protagonismo dos estudantes, sobretudo, para que seja possível a construção de aulas partindo dos estudantes e das suas vivências. Ao propormos geografias significativas que considerem as narrativas do grupo, estamos contribuindo para a construção de uma visão de mundo consciente, sem silenciamentos e apagamentos.

Por fim, pedimos que os estudantes trouxessem para a aula seguinte uma apresentação contando a história da pessoa que eles escolheram para a sua placa de rua. Entre as entregas, uma nos chamou atenção: a estudante que escolheu homenagear a avó Nega Diaba trouxe uma apresentação de slides sobre a personalidade, contando a sua história de vida e a sua importância para a história de Porto Alegre. A aluna solicitou ir até a frente da sala e apresentar aos colegas a sua pesquisa e contar sobre a sua avó. O que observamos foi que não estava falando apenas de uma pessoa que admirava, mas alguém por quem ela sentia-se representada, alguém que, através da sua história, compunha a sua identidade como porto-alegrense, como mulher negra e como cidadã.

Este momento de ruptura dos nomes das placas de rua que evocam um passado pouco representativo foi um importante movimento para colocar os nossos estudantes no centro do processo educativo, construindo uma proposta em que fosse possível refletir sobre a cidade de Porto Alegre através dos seus lugares de vida e dos seus pares. Além disso, entende-se que, através da Geografia e seu campo de conhecimento, podemos “produzir estranhamentos para com as coisas do mundo” (Menezes, 2022, p. 96). Neste sentido, desnaturalizar a história que está posta através dos símbolos espalhados pela cidade é uma forma de movimentar estruturas e propor uma aprendizagem significativa do espaço.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Geografia, acertadamente, já provou que a construção do espaço parte dos sujeitos e, portanto, a compreensão dos Lugares se inicia nos espaços de vivência do aluno (Menezes, 2022, p. 108).

Ao propor uma aprendizagem geográfica significativa, é importante partir das concepções dos estudantes sobre os seus espaços vivenciados. Assim, os conceitos e os dados não serão apenas memorizados, mas interpretados com base em um contexto próximo e, muitas vezes, compartilhado entre os membros da

turma. Neste sentido, compreende-se que a Geografia, como disciplina escolar, colabora na construção do mundo dos estudantes, um mundo que constantemente e diariamente age sobre eles.

Refletir sobre a cidade de Porto Alegre e a história que seus simbolismos evocam é, também, promover a construção de uma consciência reflexiva sobre os seus lugares de vida. Ao trazer para a sala de aula seus bairros, suas vivências, as representações, suas memórias e histórias, estamos destacando o papel ativo do aluno em todo o processo de construção do conhecimento.

Ao convidarmos os estudantes a trazerem suas vivências para a sala de aula e, a partir delas, definir suas representatividades através das homenagens nas placas de ruas, estamos possibilitando que eles pensem nos seus espaços e nos seus lugares, dando voz a grupos que são invisibilizados, oportunizando que eles contem a sua própria história e, conseqüentemente, a história da sua cidade de outras perspectivas. Enquanto escrevíamos este texto, refletimos sobre o “dar voz” aos estudantes. Aqui, entende-se como “dar voz” não apenas ouvi-los, mas considerar o que eles estão dizendo e construir práticas que lhes conferem protagonismo. Afinal, em que a outro momento da educação básica a estudante jovem, negra e periférica teve a oportunidade de falar sobre a sua avó “Nega Diaba”? E não apenas citá-la, mas apresentá-la como um símbolo?

Por fim, a construção desta proposta foi capaz de mobilizar as histórias e as memórias dos estudantes. As geografias que emergiram na sala de aula foram um importante movimento para (re)montar as percepções dos estudantes sobre os simbolismos na cidade de Porto Alegre. Retomando a epígrafe que abriu este texto do escritor periférico José Falero, sobre o direito à cidade de Porto Alegre e o não pertencimento, acreditamos que o crescente apagamento de grupos e culturas que constituem os jovens da sala de aula não impede que eles mobilizem-se e posicionem-se resistindo às injustiças que constantemente os atravessa.

Como professores temos a oportunidade de propor a reflexão e os estudantes a oportunidade de usá-las para modificar o mundo. Por isso, acreditamos na escola, nos professores e nos alunos.

5 AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao Colégio Estadual Paula Soares pelo acolhimento e por ser um espaço formativo para muitos estagiários(as) e residentes ao longo de toda a graduação.

Agradecemos também aos estudantes da turma 101. Este trabalho não seria possível sem a parceria da turma. Sigam sempre criando novas geografias.

Por fim, agradecemos a nossa professora orientadora, Roselane Zordan Costella, por acreditar em nosso trabalho, além de toda sua contribuição para a formação no curso de Licenciatura em Geografia da UFRGS e da construção do Programa de Pós-Graduação em Geografia da mesma universidade. És um exemplo e inspiração para nós.

6 REFERÊNCIAS

ABREU, Mauricio de Almeida. Sobre a memória das cidades. In: FRIDMAN, Fania; HAESBAERT, Rogério (Orgs.). Escritos sobre espaço e história. Rio de Janeiro: Garamond, 2014, p. 27-54.

COSTELLA, Roselane Zordan. Para onde foi a Geografia que penso ter aprendido. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Orgs. et al.). Movimentos para ensinar Geografia: rompendo rotações. Porto Alegre: Evangraf, 2015, p. 29-40.

FALERO, José. Mas em que mundo tu vive?: crônicas. São Paulo: Todavia, 2021.

MENEZES, Victória Sabbado. A presença da Geografia ausente: o outro que me constitui. In: SANTOS, Leonardo Pinto dos; KAERCHER, Nestor André; COSTELLA, Roselane Zordan; MENEZES, Victória Sabbado. Os caminhos passam pel@s alun@s: Saberes e (des) construções nas aulas de Geografia. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2022, p. 90-124.

VIEIRA, Daniele Machado. Territórios Negros em Porto Alegre/RS (1800 – 1970): geografia histórica da presença negra no espaço urbano. Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/177570>.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.035

PRETAGOGIA EM DANÇA: RELATOS ACERCA DE UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

Vitória Camargo Bilharva¹
Josiane Gisela Franken Corrêa²

RESUMO

Este trabalho refere-se a um relato de experiência sobre o desenvolvimento de um projeto de ensino em Estágio Supervisionado Obrigatório em Dança nos anos iniciais, componente curricular do quinto semestre do curso de Dança - licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas. A experiência ocorreu no segundo semestre de 2024, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora Medianeira, totalizando 40 horas, entre atividades de planejamento, ensino e avaliação. O estágio foi realizado com uma turma de quinto ano e teve como objetivo valorizar a diversidade corporal, utilizando metodologias negras para o desenvolvimento da consciência e da expressão corporal dos estudantes. A metodologia do projeto foi baseada na Pretagogia (Petit, 2015), que visa criar espaços educativos pautados na valorização da cultura, história e vivências das populações negras. A Pretagogia propõe uma pedagogia que evidencia conhecimentos ancestrais africanos e afro-brasileiros, promovendo uma aprendizagem que vai além do conteúdo técnico, buscando o desenvolvimento integral e racial de cada pessoa. O trabalho também vai ao encontro do que defende a Lei 10.639 de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira dentro do currículo dos Ensinos Fundamental e Médio na Educação Básica. É possível considerar a prática docente como estagiária como uma contribuição importante para minha formação acadêmica,

1 Graduada do Curso de Dança - Licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas - UFPel, camargovitória19@gmail.com;

2 Orientadora. Professora do Curso de Dança - Licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas - UFPel, josianefranken@gmail.com.

revelando os desafios e potências da educação antirracista no ensino de dança. As atividades afro-referenciadas, como cirandas e histórias de resistência, despertaram nos estudantes maior engajamento e diálogos sobre identidade e diversidade. Ajustar as aulas conforme o perfil de cada aluno foi um aprendizado valioso, pois ampliou a percepção de que é necessário estar aberto para “escutar” o ambiente, a fim de aprofundar o compromisso com uma educação que valoriza as pessoas conforme suas diferenças e especificidades.

Palavras-chave: Pretagogia; Ensino de Dança; Educação Básica.

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata-se de um relato de experiência sobre o desenvolvimento de um projeto de ensino em Estágio Supervisionado Obrigatório em Dança nos anos iniciais, componente curricular do quinto semestre do curso de Dança - licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas.

A experiência ocorreu no segundo semestre de 2024, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora Medianeira, em Pelotas/RS. Essa escola tem uma estrutura modesta, com cada turma tendo sua própria sala equipada com materiais de uso geral como lápis de cor, quadro branco, folhas de ofício e mais alguns materiais pedagógicos, além de cadeiras, armários, mesas e quadros. Cada sala possui uma câmera no canto superior da porta. Além das salas de aula, a escola possui sala da coordenação, sala dos professores, refeitório, pátio externo e quadra de esportes. Algo que chama a atenção no contexto é que a escola é rodeada por espaços verdes, tendo as crianças a oportunidade de fazer atividades ao ar livre e estar em contato com a natureza. Todavia, é uma região que, quando chove muito, tem pontos de alagamento, o que faz com que os alunos falem às aulas e até mesmo que elas sejam canceladas. O estágio foi realizado com uma turma de quinto ano que tinha 14 estudantes matriculados, porém, pelo motivo mencionado, conheci apenas 10 deles.

O meu projeto de ensino teve como objetivo valorizar a diversidade corporal, utilizando metodologias negras para o desenvolvimento da consciência e da expressão corporal dos estudantes. A metodologia do projeto de ensino do estágio foi baseada na Pretagogia (Petit, 2015), que visa criar espaços educativos pautados na valorização da cultura, história e vivências das populações negras.

A motivação para desenvolver um estágio tendo por base a Pretagogia tem raízes na minha infância. A escassez de figuras negras ao longo do meu percurso educacional gerou em mim uma sensação de frustração que, até hoje, reverbera na minha vida adulta frente às questões sociais que enfrento. Logo, como uma estudante de um curso de licenciatura, retomei minhas vivências para buscar proporcionar às crianças participantes do meu estágio uma experiência discente diferente da que eu tive no ambiente escolar.

Assim, o objetivo desta pesquisa é compartilhar como foi organizada a experiência de estágio, seu desenvolvimento e minhas descobertas enquanto estagiária. Para isso, trago reflexões oriundas do Projeto de Ensino e do Relatório

de Estágio, dois documentos elaborados ao longo da disciplina de Estágio. Tenho, também, como base teórica, o estudo de autores como Petit (2005), Munanga (2005), Pires e Neto (2021).

METODOLOGIA

A pesquisa tem cunho qualitativo, tratando-se de um relato de experiência, que “é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção” (Mussi, Flores, Almeida, 2021, p. 65).

Desse modo, a ideia é narrar acerca do desenvolvimento do estágio, relatar o contexto em que aconteceu, as fontes teóricas estudadas, as sensações e descobertas docentes, entre outras impressões pessoais e autobiográficas ocorridas na experiência.

REFERENCIAL TEÓRICO

As teorias estudadas para a elaboração e desenvolvimento do estágio em questão foram articulados de forma a promover uma prática pedagógica que valorizasse a cultura negra e suas expressões, especialmente no ensino da dança e na conscientização corporal dos alunos.

A noção de “Pretagogia”, criada por Petit (2005), é uma pedagogia que foca nos conhecimentos e experiências afro referenciadas, com o objetivo de ressignificar práticas educativas tradicionalmente etnocêntricas. A Pretagogia é uma pedagogia decolonial, que valoriza o corpo negro como espaço de resistência e usa expressões culturais como a dança e a música com o intuito de potencializar a autoestima e a identidade dos alunos.

Na dança, Pretagogia convida à valorização da ancestralidade africana e de suas manifestações corporais como forma de resgatar a história, a cultura e a contribuição do povo africano para a formação da identidade brasileira. Esta abordagem transforma o corpo num veículo de aprendizagem em que o movimento não é apenas técnico, mas, também, expressivo e reflexivo. Através da dança, os alunos são incentivados a considerar suas origens, questionar o racismo estrutural e fortalecer a construção de uma consciência crítica sobre a negritude.

Kabengele Munanga, em suas reflexões sobre a “identidade negra” e o racismo, oferece uma perspectiva essencial para compreender a importância de uma educação que enfrente as desigualdades raciais e culturais. O racismo, entendido como opressão estrutural, mantém os corpos e as culturas dos negros em situação de marginalização e, consequentemente, interfere diretamente na forma como esses sujeitos veem-se e são vistos na sociedade.

Ao explorar a noção de ideia-corpo Ginga, que tem relação com a “emergência de um estado de presença no processo pedagógico que põe a corporeidade docente” negra em diálogo com a negritude dos estudantes, Pires e Neto (2021, p. 118) colocam que

consideramos a inserção real da ideia-corpo Ginga como uma urgência para alcançar um estado de presença em processos artístico-pedagógicos contra coloniais, que põem a corporeidade docente e discente em jogo com as cosmopercepções negras, africanas e da diáspora, através de memórias e indignações que já ocupam e consequentemente transformam a educação desde a prática corporal descentrada do logocentrismo europeu.

No contexto da educação, Munanga (2005) defende que é fundamental considerar e integrar as contribuições culturais e históricas dos povos africanos e afro-brasileiros nas práticas pedagógicas. Este reconhecimento é um passo importante para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e antirracista, que valoriza a pluralidade étnico-racial e desconstrói as narrativas eurocêntricas que ainda predominam nos currículos escolares. A dança, nesse sentido, atua como um poderoso instrumento para expressar essas identidades e narrativas, permitindo que os estudantes reconectem-se com suas raízes e desconstruam estereótipos.

A prática de estágio também buscou estar alinhada à Lei 10.639 de 2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira em todas as escolas brasileiras, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. Para Videira e Nunes (2012, p. 11),

a aplicabilidade da Lei n. 10.639/03 nas escolas também pode ser efetivada por meio das danças afros na escola, que precisam ser entendidas pela comunidade educacional, como um tipo de documento que permitirá a educadores e educandos o acesso a informações relevantes para o autoconhecimento e autovalorização de nossos ancestrais africanos e afrodescendentes e, por conseguinte, de nós mesmos.

Já a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) apresenta diretrizes que valorizam a diversidade cultural e a expressão corporal, especialmente a habilidade (EF15AR08), que destaca a importância de participar de atividades de dança que valorizem a diversidade cultural, evidenciando a prática de experimentar distintas formas de manifestações de dança presentes em diferentes contextos, a habilidade (EF15AR11), que se refere ao reconhecimento e exploração da própria capacidade de expressão e consciência corporal, e a habilidade (EF15AR12), que fala sobre discutir, com respeito e sem preconceito, sobre experiências pessoais coletivas em dança vivenciadas na escola de Educação Básica (Brasil, 2017).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como mulher negra, a entrada na universidade foi desafiadora para mim, pois muitas vezes não me reconheci e não me reconheço nesse espaço em que estou inserida. Ao falar sobre isso, Pires e Neto (2021, p. 108-109) colocam que:

nas graduações em dança, há uma grande supressão de epistemologias e práticas negras e indígenas, de modo que discentes marcados pelas vivências em territórios de aquilombamento denunciam exaustivamente as dificuldades para a adaptação nesse espaço em vista de não se sentir representados na cor dos (corpos) docentes, bem como na cor dos referenciais bibliográficos previstos nas ementas. Nesse cenário, pesquisadores(as) negros(as) e não negros(as) sensíveis à causa protagonizam na academia importantes discussões políticas sobre a relevância dos saberes negros, africanos e afro-brasileiros, bem como dos saberes indígenas na formação educacional em todos os níveis da educação (Pires e Neto, 2021, p. 108-109).

Nesse sentido, ao perceber essa falta, decidi dedicar-me a pesquisar práticas pedagógicas e referências negras, estabelecer parcerias com colegas e professores da universidade que pudessem auxiliar-me e, então, desenvolver o meu projeto de estágio com esta perspectiva.

A partir do que pude vivenciar no Curso de Dança - Licenciatura da UFPel, compreendi que a dança no ambiente escolar transcende a simples ideia de tocar uma música e fazer os alunos dançarem. Com as minhas memórias e os estudos que tenho feito mais recentemente, percebi que a presença docente negra na escola pode ter um viés político e significar uma abordagem antirracista ao

oportunizar o sentimento de pertencimento aos estudantes negros, caso a professora possa colocar em evidência a sua própria corporeidade. Para Dos Anjos e Purificação (2020, p. 2), “os atores educacionais são sujeitos fundamentais na implementação de políticas públicas para a educação e na luta pela conquista de uma escola democrática e de qualidade”.

Por isso, ao elaborar o meu projeto de estágio, elegi, como objetivo geral, valorizar a diversidade corporal, utilizando metodologias negras para o desenvolvimento da consciência e da expressão corporal dos estudantes. Também, como objetivos específicos, escolhi apresentar elementos culturais afro-brasileiros e/ou africanos, para que pudessem ser usados em atividades de consciência e experimentação corporal; incorporar atividades que permitissem às crianças refletirem sobre a importância cultural dos movimentos que estavam aprendendo; e analisar como a inserção das metodologias negras nas atividades lecionadas influenciaram na consciência corporal e na expressão criativa dos alunos.

Tendo como inspiração metodológica a Pretagogia (Petit, 2005), desenvolvi atividades afro-referenciadas, como cirandas e contação de histórias de resistência, procurando criar um ambiente seguro para discussões sobre questões raciais, racismo e resistência cultural, algo que despertou nos alunos engajamento e diálogos sobre identidade e diversidade. Também, foram realizadas atividades de improvisação que buscavam instigar os participantes a expressarem suas narrativas pessoais e coletivas por meio do movimento.

Conforme o meu planejamento, eu costumava iniciar a aula solicitando a organização da sala, pois era preciso afastar as classes para termos espaço para dançar. Após isso, era realizada uma ciranda ou alguma atividade com música (Fig. 1). Depois, sentávamos em roda e era lida uma história afro referenciada e, por último, eu procurava desenvolver uma atividade de criação em dança referente à história que havia sido contada.

Uma das atividades que teve repercussão positiva na turma de forma geral foi uma adaptação que fiz da brincadeira de origem africana *Si mama kaa*, que é realizada em roda com uma música que, em sua letra, indica a movimentação que os participantes devem fazer. Tive acesso a essa brincadeira por meio de pesquisa na internet³ e fiz as adaptações em sala de aula conforme julguei necessário.

3 Disponível em: <https://cadeomanualblog.wordpress.com/2016/07/01/brincadeira-musical-si-mama-kaa-tanzania/> Acesso em 09 mar. 2025.

Fig. 1 - Atividade de ciranda realizada com as crianças durante o Estágio.



Fotografia: Josiane Franken Corrêa.

Ajustar as aulas conforme o perfil da turma foi um aprendizado valioso, pois percebi que isso fortaleceu o meu vínculo com os estudantes. Adaptar as atividades envolve o ajuste da linguagem e os exemplos utilizados conforme o repertório dos alunos; a alteração do ritmo da aula, quando é necessário acelerar ou desacelerar alguma atividade; a escolha do tipo de atividade proposta e o nível de exigência, de acordo com o que o grupo consegue desenvolver e explorar naquele momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível considerar, ao tecer este relato de experiência sobre meu Estágio Supervisionado Obrigatório em Dança nos anos iniciais, realizado no quinto semestre do curso de Dança - licenciatura, na UFPel, que, ao realizar esta prática docente pautada na Pretagogia (Petit, 2005), adotei uma perspectiva crítica e decolonial, pela qual o corpo foi o protagonista do aprendizado, havendo um incentivo para a criação de novos gestos e significados por meio de práticas que remetiam às tradições afrodescendentes.

Acredito que isso, também, permitiu que os participantes desenvolvessem uma consciência corporal enraizada em suas histórias e experiências, o que pode ter promovido, mesmo de modo inicial, empoderamento e autoconhecimento.

Encerrando o estágio, reconheci que a experiência foi transformadora, não apenas no desenvolvimento de meus conhecimentos docentes, mas, também, no aprofundamento do meu compromisso com uma educação que valoriza as identidades negras e promove a equidade. Apesar de ser uma vivência rápida, com essa experiência, confirmei meu desejo em contribuir, de forma ativa, para a construção de uma escola mais justa, diversa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei N° 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10/01/ 2003. Altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

DOS ANJOS, Elaine Cristina Barbosa; PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo. O ensino da história e cultura afro-brasileira: desafios na formação docente. **Revista Científica Novas Configurações–Diálogos Plurais**, v. 1, n. 3, p. 31-38, 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021.

PETIT, S. H. **Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afro ancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores. Contribuições do legado africano para a implementação da Lei no 10.639/03**. Fortaleza: UECE, 2015.

PIRES, Karen Tolentino de; NETO, Manoel Gildo Alves. **GINGA: uma ideia-corpo contracolonial estratégica para descolonizar a educação.** In: CORRÊA, Josiane Gisela Franken; ALLEMAND, Débora Souto. Dança na escola: pedagogias possíveis de *sôras* para *profes*. São Leopoldo: Oikos, 2021.

VIDEIRA, Piedade Lino; NUNES, Cicera. Dança afro: teoria, prática e novas perspectivas no cotidiano escolar. In: Congresso Nacional Da Federação De Arte/Educadores Do Brasil, 12., 29 out.-02 nov. 2012., São Paulo (SP). **Anais do Congresso Nacional Da Federação De Arte/Educadores Do Brasil..** São Paulo (SP):UNESP, 2012.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.036

OFICINA DE CERÂMICA COMO ALTERNATIVA PARA O ENSINO DE QUÍMICA: VALORIZANDO A HISTÓRIA CATARINENSE

Delys Mayla Melo Nunes
Bernardo Pacheco Nunes Pires
Anelise Maria Regiani

RESUMO

Os espaços de divulgação científica são ferramentas que o docente pode utilizar como auxílio ao ensino de Ciências, ainda mais quando trabalhados sob a ótica de temáticas pertinentes. A cerâmica, por exemplo, é uma temática que permite a comunicação entre saberes oriundos dos povos originários catarinenses e o ensino de Química. Este texto trata de um relato de experiência acerca de uma oficina de cerâmica intitulada “Cerâmica: A Química e a Sabedoria Ancestral”, desenvolvida no âmbito da disciplina “Práticas de Ensino em Espaços de Divulgação Científica”, ofertada para o curso de Licenciatura em Química, na Universidade Federal de Santa Catarina. A atividade buscou integrar conceitos de Química com os aspectos históricos e culturais da cerâmica em Santa Catarina, destacando sua relevância para os povos originários da região. Durante a oficina, foram realizados testes prévios para avaliar a queima da argila, sua transformação em cerâmica, bem como a dureza e a resistência após o processo térmico. A oficina foi dividida em duas partes: uma conceitual, explorando todo o contexto histórico e conceitos químicos, e outra prática. Os resultados foram analisados sob a perspectiva do ensino contextualizado de Química, evidenciando o potencial da temática “cerâmica” para a abordagem de conceitos químicos como: transformações físicas e químicas, propriedades dos materiais e reações de queima. De forma geral, a partir do *feedback* dos participantes, percebeu-se que a metodologia é promissora e que, com os devidos ajustes, é viável para o contexto de sala de aula.

Palavras-chave: Ensino, Química, Cerâmica, Contextualização, História Catarinense.

INTRODUÇÃO

De acordo com Bueno (1984), a divulgação científica corresponde à utilização de técnicas e recursos para transmitir as informações científicas para o público em geral. Abiagli (1996) ainda complementa, ao dizer que a divulgação é a tradução da linguagem especializada para uma linguagem que possa atingir o grande público. Sendo assim, os espaços de divulgação científica, como museus e centros de ciência, são ferramentas extremamente ricas que o docente pode utilizar como auxílio para o ensino de Ciências.

Na visão de Ortigão e Paixão (2014), quando estudantes são levados a museus, lhes é proporcionado o contato com experiências que, na maior parte dos casos, não estão presentes no seu dia a dia. Além disso, a partir do contato com as experiências contidas nestes espaços, o discente tem a possibilidade de estabelecer relações entre a ciência, a tecnologia e as interações contidas no dia a dia da sociedade.

Ademais, segundo Mortimer (2017), o ensino da Química deve considerar os impactos sociais, ambientais e tecnológicos, e a prática didática deve estimular a reflexão crítica sobre questões diversas que incluem sustentabilidade e desenvolvimento científico. Para ele, o papel da linguagem no ensino da Química é de suma importância e cabe aos docentes mediar a aprendizagem de forma a facilitar a transição entre a linguagem científica e a linguagem cotidiana dos estudantes. Del Pino (2014), adepto da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), enfatiza que o uso de metodologias ativas também promove significado ao aprendizado e favorece a construção do conhecimento para os discentes. Segundo ele, os estudantes devem ser estimulados a formular hipóteses, realizar experimentos e analisar os resultados obtidos para construir sua compreensão sobre os conceitos químicos.

O ensino de Química também pode beneficiar-se de abordagens interdisciplinares que valorizem o contexto histórico e cultural dos estudantes. Ainda, segundo Mortimer (2017), a Química deve ser abordada de forma conectada à realidade dos discentes, com o uso de temáticas que estão presentes em suas vidas, como alimentos, medicamentos ou materiais usados no cotidiano. Trabalhar os conteúdos de forma contextualizada ajuda a evitar a fragmentação do conhecimento, possibilitando que os conceitos químicos sejam mais aplicáveis e compreensíveis.

Nesse contexto, a cerâmica presente na história dos povos originários de Santa Catarina oferece um meio para explorar conceitos químicos de forma significativa. Castellan (2016) descreve as cerâmicas como materiais inorgânicos, não metálicos, obtidos comumente a partir da argila e que, quando submetidos a altas temperaturas, adquirem maior resistência e durabilidade. Além dessas características, o material pode ser subdividido em duas categorias: as cerâmicas tradicionais, geralmente destinadas à fabricação de louças, tijolos, telhas e objetos artesanais; e as cerâmicas avançadas, normalmente empregadas na indústria eletrônica, aeroespacial e na medicina.

O presente trabalho apresenta um relato de experiência acerca de uma oficina sobre cerâmicas intitulada “Cerâmica: A Química e a Sabedoria Ancestral”, desenvolvida em um espaço de divulgação científica. Por meio dessa oficina, buscou-se relacionar a prática artesanal com os princípios da química e da história regional. Para Schmitt e Avello (2013), trabalhar com oficinas de cerâmica com o objetivo de compreender as vivências dos povos ceramistas é entender as complexidades destes povos, resgatando o papel imaterial do saber fazer.

A partir disso, no contexto de uma disciplina denominada “Práticas de Ensino em Espaços de Divulgação Científica” ofertada para o curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), foram realizadas visitas a diversos espaços de divulgação científica. No final da disciplina, os estudantes envolvidos tiveram como desafio realizar uma oficina voltada ao ensino de Química, inspirada em um dos locais visitados. A atividade teve como objetivo explorar possibilidades para o uso destes espaços no ensino de Química.

Durante a visita ao Museu do Homem do Sambaqui, localizado no Colégio Catarinense, em Florianópolis, foram observados, dentre outros aspectos, os artefatos cerâmicos utilizados pelos povos originários da região, evidenciando a importância da cerâmica na história e cultura local. A partir dessa observação, propôs-se a oficina, como um meio de ensino contextualizado de Química, explorando as transformações físico-químicas da argila durante a queima e a sua relação com a história e tradição da cerâmica. Para a realização da oficina, utilizou-se o espaço do Quimidex – Laboratório de Divulgação Científica em Química, localizado dentro da UFSC.

METODOLOGIA

A dinâmica proposta para o desenvolvimento da oficina considerou como público alvo o segundo ano do Ensino Médio em visita escolar ao espaço Quimindex. A intenção foi proporcionar uma experiência prática e contextualizada aos participantes, além de levar em consideração a possibilidade de aplicação em um dos espaços visitados durante a componente curricular.

Na visão de Vieira (2002, p.23), “a oficina, como qualquer atividade, exige um grau de previsão, de estruturação que assegure o seu desenvolvimento e evite imprevistos que possam comprometer a tarefa”. Sendo assim, nas semanas anteriores à realização da oficina descrita, foram efetuados testes prévios para analisar o comportamento da argila em diferentes condições. Para isso, duas amostras do material foram moldadas e submetidas a diferentes processos de secagem, um em temperatura ambiente e o outra em uma mufla, onde utilizou-se o procedimento da rampa de aquecimento, utilizando, com algumas adaptações, o procedimento descrito pelo Laboratório de Cerâmica Artística à Distância (LACAD), em que as peças foram aquecidas por uma hora a uma temperatura de 100 °C, com a temperatura aumentando, gradualmente, em passos de 100 °C, até chegar em 600 °C. Os aumentos de temperatura respeitavam um intervalo de uma hora cada.

De acordo com o Laboratório de Cerâmica Artística à Distância (LACAD) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a rampa de aquecimento consiste em etapas para a queima da argila, nas quais diferentes processos físico-químicos ocorrem. Inicialmente, acontece a eliminação da umidade superficial presente na peça, seguida pela eliminação da água química, que consiste na água que está ligada à estrutura dos minerais, geralmente presente em argilas e compostos hidratados. A eliminação dessa água ocorre em temperaturas superiores a 600 °C (LACAD/UFRGS, 2024).

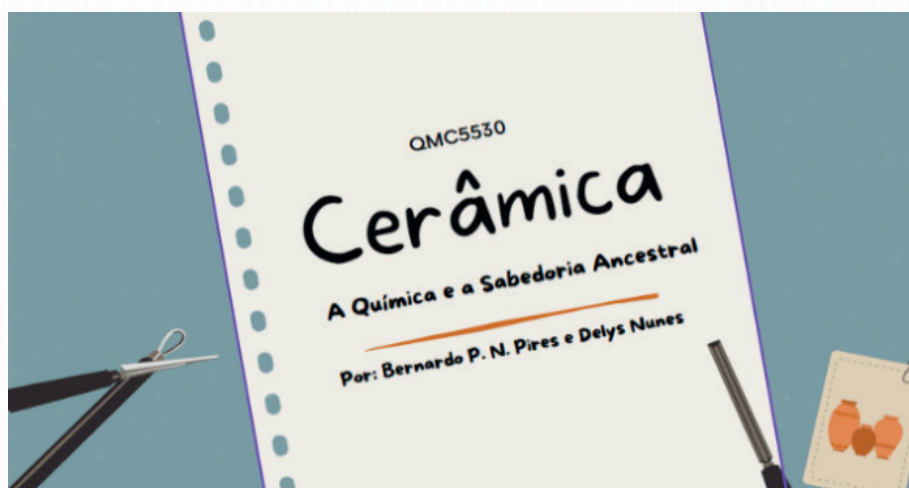
A queima tem como finalidade alterar as características físicas das massas cerâmicas, agregando durabilidade, resistência e impermeabilidade ao objeto final. Essa etapa do processo é conhecida como desidratação térmica, sendo essencial para a formação da cerâmica. Realizaram-se testes prévios, com o objetivo de encontrar a melhor argila a utilizar-se na oficina, em quesitos de durabilidade pós secagem e melhor custo benefício. Com o material escolhido, foram construídas peças que seriam queimadas no laboratório da própria Universidade,

com objetivo de demonstrar aos participantes, posteriormente, as diferenças entre uma peça que sofreu o processo de queima e uma que secou em temperatura ambiente.

Dessa forma, a oficina foi dividida em duas partes, uma expositiva e uma prática. Inicialmente, contextualizou-se o uso da cerâmica pelos povos indígenas do estado de Santa Catarina, destacando sua utilidade para o armazenamento, culinária e produção de artefatos. Em seguida, diferentes técnicas de modelagem foram apresentadas, com ênfase ao acordelado, tradicionalmente utilizado pelos povos. Posteriormente, os conceitos químicos envolvidos nas características da argila e sua moldagem tornaram-se o foco, discutiu-se a química envolvida na composição das argilas e no seu processo de endurecimento, além das reações sofridas no processo de queima. Foi explicado sobre a retirada da água química e as transformações estruturais que ocorrem com o aumento da temperatura. Também discutiu-se o porquê de a argila ser maleável, e as diferenças existentes entre argila e cerâmica.

Toda a explicação foi auxiliada pela utilização de imagens presentes em slides previamente construídos pelos autores. Com o término da parte conceitual, os participantes foram convidados a moldar suas próprias peças de argila, experimentando diferentes técnicas de modelagem.

Figura 1 - Slides utilizados no decorrer da oficina.



Argila X Cerâmica



Argila denomina a matéria-prima primordial, que gerará as peças de cerâmica.



Cerâmica é uma denominação genérica para os objetos feitos de argila, barro e porcelana que recebem um tratamento térmico.

Cerâmica refratária

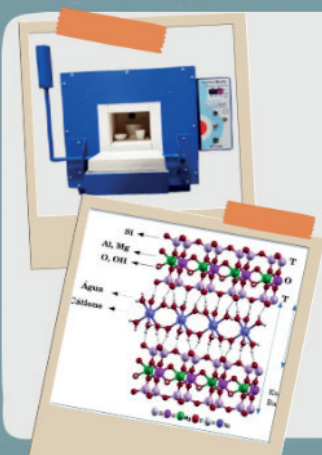


Cerâmica supercondutora



Por que queimar a cerâmica?

- Em temperaturas próximas a 100°C a argila perderá a sua água de umidade.
- Entretanto, nessa temperatura não é possível retirar a água ligada aos minerais.
- A uma temperatura superior a 600°C as características da peça irão se alterar, aumentando a sua durabilidade e resistência.



Fonte: autores, 2024.

O slide 1 refere-se à capa, o slide 2 foi utilizado com o objetivo de explicar a diferença entre argila e cerâmica, o slide 3 tem o enfoque em explicar o porquê de queimar a cerâmica, bem como as transformações na estrutura molecular do material. O slide 4 serviu de auxílio para explicar o que são cerâmicas refratárias e supercondutoras, respectivamente.

Para finalizar a oficina, foram encaminhados testes experimentais sobre resistência e dureza, antes e depois da queima, em peças feitas previamente pelos autores. O tempo de secagem com a rampa de aquecimento durou aproximadamente oito horas e, sem a rampa, em temperatura ambiente, durou cerca de doze dias.

A resistência superior da peça submetida à rampa de aquecimento foi explicada com base na remoção da água presente na estrutura cristalina da argila durante o processo de queima. Para isso, a temperatura foi elevada gradualmente, a cada hora, dentro de um intervalo de 100°C até 600°C. O aquecimento controlado permite a eliminação da água química e promove a reorganização da estrutura molecular da argila, tornando-a mais coesa e resistente.

Foram analisadas as alterações estruturais nas peças com testes de força, ocorridas durante a realização da oficina. Para a realização dos testes, foram entregues aos participantes duas peças, uma que sofreu o processo de queima e outra que não. Então, foi pedido para que as peças fossem submetidas a pressão manual, ao mesmo tempo, para a verificação da dureza e resistência. Observou-se que a primeira apresentou melhor desempenho, tanto na secagem quanto na resistência. A segunda mostrou-se quebradiça ao ser submetida ao teste de força.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apesar de pensada para o público do segundo ano do Ensino Médio, considerando os conteúdos de química envolvidos, a oficina foi ministrada para um público amplo. Os presentes tinham idades que variavam entre 7 e 50 anos. O público era composto por estudantes da Graduação e da Pós-graduação em Química, Serviço Social, professores, estudantes do Ensino Fundamental e comunidade em geral. Por ser um público variado, a complexidade da abordagem e a condução da oficina precisou ser adaptada de forma que todos os presentes fossem contemplados com as explicações.

Os testes prévios oportunizaram observar que a argila escolhida apresentou comportamentos distintos durante a secagem ao ar livre e a queima. O primeiro método resultou em uma condição quebradiça do material após a secagem ao ar livre, indicando baixa coesão estrutural. Já o segundo apresentou maior integridade pós submissão à rampa de aquecimento, evidenciando um tratamento melhor para a produção da cerâmica. Procurou-se escolher a matéria-prima com menos interferentes na sua composição, já que a presença de impurezas e o tamanho das partículas podem influenciar na plasticidade e coesão do material.

A dinâmica realizada na oficina permitiu comprovar, de maneira empírica, as transformações estruturais da argila e seu impacto na resistência final do material. Os vasos apresentados aos participantes demonstraram claramente que a peça seca em temperatura ambiente permaneceu frágil, podendo ser quebrada com um simples aperto com as mãos. Em contrapartida, a peça levada ao aquecimento progressivo até 600 °C mostrou maior dureza e resistência mecânica, devido à eliminação da água intermolecular presente na amostra e consequente reestruturação química. O fenômeno está relacionado às transformações físico-químicas que ocorrem durante a rampa de aquecimento: durante o processo, a remoção da água superficial ocorre em torno dos 100 °C, seguido pela eliminação da água química em torno de 600 °C, promovendo alterações estruturais irreversíveis na argila.

No decorrer da oficina, percebeu-se que os participantes não apresentaram muitas dúvidas. Isso ocorreu, principalmente, porque a maioria dos participantes já tinha uma base conceitual considerável, por serem integrantes do curso de Química. No geral, os participantes demonstraram respostas positivas durante a realização da oficina, principalmente na parte prática, quando se mostraram interessados e participativos com contribuições e trocas pertinentes, tanto relacionadas à parte histórica da cerâmica quanto à relação com a Química. Além disso, a interação dos participantes confirmou o potencial da temática da cerâmica como alternativa para o ensino de Química, conectando conceitos como transformações físico-químicas, estados da matéria e interações moleculares a uma experiência histórica e culturalmente relevante.

A oficina demonstrou ser um instrumento eficiente para a divulgação científica e para o ensino de Química em um contexto histórico-cultural. O envolvimento dos participantes e as discussões geradas ao longo da atividade reforçaram a importância de estratégias de ensino que englobem história, cultura

e ciência. A escolha da cerâmica como recurso didático favorece o ensino contextualizado da Química, permitindo que os envolvidos visualizem e compreendam os fenômenos químicos de maneira aplicada ao cotidiano. Isso está alinhado com as abordagens pedagógicas que valorizam a experiência prática e o uso de metodologias ativas para o ensino de Ciências. A proposta também reforça a relevância do conhecimento tradicional dos povos originários na ciência moderna, destacando a cerâmica como um exemplo de prática milenar que se alinha a conceitos atuais da química dos materiais. Logo, a oficina cumpriu seu papel de promover um aprendizado contextualizado e significativo.

Entretanto, a experiência permitiu-nos fazer alguns apontamentos de mudanças. Uma delas é a necessidade de maior ênfase e aprofundamento aos conceitos químicos, de modo que a parte histórica não os sobreponha. Por meio da realização da oficina, percebeu-se que a metodologia, a partir de algumas adaptações, poderia ser aplicada em um ambiente escolar de modo interdisciplinar, envolvendo disciplinas como Química, História e Artes. Além disso, a atividade mostrou-se viável, por utilizar materiais de baixo custo, podendo ser adaptada para um contexto de sala de aula.

Na Figura 2, são apresentadas duas das peças produzidas por participantes da oficina ao término da atividade. Assim que as peças foram produzidas, elas ficaram no espaço do Quimidex para secagem a temperatura ambiente. Caso quisessem, os participantes poderiam voltar para retirá-las.

Figura 2 – Peças produzidas pelos participantes da oficina.



Fonte: autores, 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oficina de cerâmica mostrou-se uma estratégia eficiente para a contextualização do ensino de Química, permitindo a integração entre ciência, cultura e história local. A atividade despertou o interesse dos participantes com idades variadas e reforçou a importância de metodologias ativas para a aprendizagem significativa.

A partir das discussões e atividades desenvolvidas, foi possível evidenciar a importância do processo de queima da argila na obtenção de um material mais resistente e durável, além de relacioná-lo a conceitos químicos fundamentais. A interação dos participantes com a atividade reforçou a relevância do aprendizado por meio da experimentação e da conexão entre ciência e cultura. Além disso, a abordagem utilizada permitiu um resgate histórico do conhecimento tradicional dos povos originários, valorizando suas práticas dentro do contexto de ensino de ciências. O uso da cerâmica como recurso didático pode ser expandido para outros temas do ensino de Química, promovendo um ensino mais dinâmico e integrado às vivências dos estudantes.

Após a oficina, o parecer dos participantes foi recolhido. Eles elogiaram a mediação por ser dialógica, pois, assim, o aprendizado não se torna preso a apenas uma apresentação, mas sim é construído a partir da conversa. Enfatizaram a importância em diferenciar as características estruturais da cerâmica quando queimada e quando não sofre o processo de queima, entretanto, relataram que a experiência de apertar e quebrar os tipos de cerâmica poderia ter sido mais enfatizada. Foi comentado que as aplicações da cerâmica na atualidade poderiam ter tido um maior aprofundamento, além de trabalhar o contexto histórico das olarias da Grande Florianópolis. Outro ponto elogiado foi a boa relação entre o espaço visitado (Museu do Homem do Sambaqui) e a proposta, além da contextualização da proposta.

Dessa forma, a oficina mostrou-se uma ferramenta valiosa para o ensino de Química, promovendo um aprendizado significativo e engajador. Sugere-se que futuras iniciativas utilizem abordagens similares, integrando diferentes áreas do conhecimento, promovendo interdisciplinaridade no saber, explorando recursos práticos para tornar o ensino mais dinâmico e acessível nos mais diversos aspectos.

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de expressar nossa gratidão à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e à disciplina de Práticas de Ensino em Espaços de Divulgação Científica pelo apoio na realização desta oficina. Agradecemos ao Museu do Homem do Sambaqui pela inspiração e pelo rico acervo que contribuiu para a contextualização histórica e cultural da atividade, ao Quimidex por ter cedido o espaço e auxiliado na realização da oficina, e aos técnicos de laboratório que dispuseram tempo para supervisionar os testes prévios.

Estendemos os agradecimentos também aos participantes da oficina, cujo engajamento e curiosidade tornaram esta experiência ainda mais enriquecedora. Não menos importante, reconhecemos a importância do conhecimento tradicional dos povos originários, cuja sabedoria milenar sobre a cerâmica motivou-nos a desenvolver o presente trabalho.

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Capes pelo apoio para a apresentação do trabalho.

REFERÊNCIAS

ALBAGLI, Sarita. Divulgação científica: Informação científica para cidadania.

Ciência da Informação, Brasília, v. 25, n. 3, p. 396-404, dez. 1996.

CALLISTER, W. D. Ciência e Engenharia de Materiais: Uma Introdução. 9º ed. Rio de Janeiro: **LTC**, 2016.

DEL PINO, J. C. Metodologias Ativas para o Ensino de Ciências: Propostas e Experiências Didáticas. Porto Alegre: **Editora Sulina**, 2018.

LACAD – Laboratório de Cerâmica Artística a Distância. Queima da Cerâmica. **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, 2024. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/lacad/queima.html>. Acesso em: 28 jan., 2025.

MORAES, Tatiana Rodrigues de. **Arte e Educação: a cerâmica como ferramenta pedagógica no ensino de história**. 2023. 91 f. Dissertação (Mestrado)

- Faculdade de Ciências, Programa de Pós-graduação em Docência Para A Educação Básica, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2023. Cap. 5.

MORTIMER, E. F.; MACHADO, A. H. Química na Abordagem Sociocultural. São Paulo: **Moderna**, 2017.

ORTIGÃO, Manuela; PAIXÃO, Fátima. Ensino de química entre a sala de aula e o Museu do Papel. **Educació Química**, n. 17, p. 45-54, 2014.

SCHMITT, Denise Verbes; AVELLO, Adriano Sequeira. Por uma história moldada na argila: O uso de oficina de cerâmica para conhecer diferentes culturas. **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, n. 6, p. 495-506, 2013.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Léa. **Oficinas de Ensino: O quê? Por quê? Como?** Porto Alegre: Edipucrs, 1996. 54 p. (Série Educação)

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.037

O TRABALHO DO PIBID EDUCAÇÃO DO CAMPO NA ESCOLA INDÍGENA DE EDUCAÇÃO BÁSICA TEKÓÁ MARANGATU, IMARUÍ – SANTA CATARINA

Andreia Bolantim Mariano¹
Roberto Antônio Finatto²
Carolina Orquiza Cherfem³

RESUMO

Este texto tem como objetivo apresentar o trabalho do núcleo de Educação do Campo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) na Escola Indígena de Educação Básica Tekoá Marangatu, localizada na aldeia Tekoá Marangatu, município de Imaruí – Santa Catarina. A aldeia é formada por aproximadamente 200 indígenas da etnia Guarani *Mbya*, que tem na venda do artesanato e no trabalho na área da educação e da saúde as principais fontes de renda. A escola Tekoá Marangatu oferta diferentes níveis de ensino, da Educação Infantil até o Ensino Médio, incluindo curso de Magistério. O ensino é desenvolvido em conjunto com as lideranças, anciãos, pais, professores e alunos da comunidade, sendo direcionado para as necessidades de cada aluno e da escola em geral, assegurando, como garantido por lei, o trabalho com a cultura indígena e o acesso aos conhecimentos dos não indígenas. É importante destacar a participação dos anciãos, pois é algo fundamental para a cultura

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, andreiaBolantim16@gmail.com.

2 Professor da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Curso de Licenciatura em Educação do Campo, roberto.finatto@ufsc.br. Coordenador de área do PIBID.

3 Professora da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Curso de Licenciatura em Educação do Campo, carolina.cherfem@ufsc.com. Coordenadora de área do PIBID.

Mbya. Assim, valoriza-se a interculturalidade por meio da promoção da igualdade e do respeito entre as culturas e do diálogo entre os saberes. É neste contexto que o PIBID insere-se, enquanto resultado da oferta de uma turma do curso de licenciatura em Educação do Campo no município. O projeto contribui para a formação de professores indígenas da comunidade por meio da realização de atividades de valorização sociocultural, de reconhecimento e sistematização de saberes locais, da produção de materiais didáticos, além de contribuir para promover a convivência entre os educadores indígenas e não indígenas. Assim, a escola ocupa um lugar de expressão cultural do povo adquirindo um sentido de trabalho coletivo. Busca-se, portanto, com o PIBID – Educação do Campo, fortalecer a cultura, a língua e a história dos povos Guarani.

Palavras-chave: Educação do Campo, Educação Indígena, Escola indígena, Guarani *Mbya*.

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo apresentar o trabalho do núcleo de Educação do Campo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) na Escola Indígena de Educação Básica Tekoá Marangatu, localizada na aldeia Tekoá Marangatu, município de Imaruí – Santa Catarina.

A aldeia Tekoá Marangatu foi criada em 1999, em uma área de 74,6 hectares, tendo a terra sido comprada com recursos das medidas compensatórias pela construção da BR-101 e do gasoduto Brasil-Bolívia. No mês de novembro de 1999, algumas famílias de outra comunidade chamada Massiambu mudaram-se para o novo espaço Tekoá Marangatu. O nome da comunidade foi dado pela xejaryi Maria da Silva Guimarães, umas das primeiras pessoas a chegar no novo local. Ao todo, foram 139 pessoas que chegaram na comunidade para dar início à construção da aldeia (Antunes *et al.*, 2011).

Atualmente, a aldeia é formada por aproximadamente 200 indígenas da etnia Guarani *Mbya*, que têm na venda do artesanato e no trabalho na área da educação e da saúde as principais fontes de renda. A escola da aldeia oferta diferentes níveis de ensino, da Educação Infantil até o Ensino Médio, incluindo curso de Magistério. O ensino é desenvolvido em conjunto com as lideranças, anciãos, pais, professores e alunos da comunidade, assegurando, como garantido por lei, o trabalho com a cultura indígena e o acesso aos conhecimentos dos não indígenas.

O trabalho do PIBID neste território é resultado da oferta de uma turma do curso de licenciatura em Educação do Campo (Ciências da Natureza e Matemática) no município de Imaruí. Os egressos do curso poderão ministrar aulas de Matemática e Ciências no Ensino Fundamental e de Matemática, Biologia, Química e Física no Ensino Médio. Como as aulas do curso ocorrem no município, foi possível a participação de quatro estudantes indígenas da Tekoá Marangatu. Essas estudantes são bolsistas do PIBID e contribuíram na escrita deste texto.

Neste contexto, espera-se, por meio do PIBID, desenvolver um conjunto de ações respeitando a cultura e a ancestralidade Guarani *Mbya* e, assim, contribuir com a formação acadêmica das estudantes bolsistas e com o ensino na Escola Indígena de Educação Básica Tekoá Marangatu, como apresentado na sequência.

METODOLOGIA

Este texto constitui-se em um relato de experiência das práticas desenvolvidas no PIBID. Portanto, a metodologia pauta-se na apresentação e análise das ações planejadas e em curso pelas estudantes, professores, supervisores e lideranças da comunidade. Trata-se de um texto elaborado pelos sujeitos que participam dos processos apresentados. Dessa forma, o diário de campo e as observações são a base metodológica para a sua elaboração.

As atividades desenvolvidas envolvem ações de ensino, pesquisa e extensão. Elas pautam-se no planejamento, na produção de entendimentos e consensos coletivos entre a escola e a comunidade, na sistematização de dados da realidade e na sua aplicação para um objetivo comum: contribuir com a formação de professores em Educação do Campo e, ao mesmo tempo, desenvolver práticas que valorizam a cultura Guarani *Mbya* e contribuam com a educação escolar indígena.

É esse o contexto que também aporta princípios da pesquisa-ação ao trabalho, conforme Thiollent (2011). Busca-se, pelo trabalho coletivo, contribuir para a solução de problemáticas e questões concretas da vida, como apresentado no decorrer do texto.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO INDÍGENA

A Educação do Campo é uma modalidade de ensino destinada aos espaços rurais para as famílias que vivem do trabalho na terra, mas ela abrange também os povos das águas e das florestas, ou seja, sujeitos que têm na relação direta com a natureza as suas formas de existência. Nesse sentido, é necessário promover uma educação voltada para essas realidades, acessando e produzindo conhecimento para a melhoria da vida nos diferentes territórios.

Assim, a Educação do Campo, como prática social ainda em processo de constituição histórica (Caldart, 2012), estrutura-se a partir das disputas e enfrentamentos necessários, inclusive na esfera das políticas públicas, para garantir o acesso à educação nos territórios de vida dos sujeitos. Estão em disputa distintos e conflitantes projetos de sociedade, cosmovisões, concepções de mundo e de educação, uma vez que o modelo hegemônico não considera as especificidades de todos os povos.

Assim, os sujeitos do campo, das águas e das florestas buscam garantir, dentro e fora da escola, que o seu entendimento de mundo e as suas formas de produzir a vida sejam respeitados. É com esse propósito que a cultura, os conhecimentos tradicionais, as vivências, a Agroecologia, entre outros princípios, são indissociáveis da concepção de educação, inclusive da educação escolar.

Neste contexto, a “educação guarani [...] confere a cada ação humana a problematização da sustentabilidade da vida, buscando descartar o supérfluo e fortalecendo o toque, o sensível, o racional, a expressão, nutrição, o prazer, um convite para viver a cultura e a natureza como uma integração possível” (Menezes, 2012, p.124). A educação indígena é mais ampla do que a educação escolar indígena, embora elas estejam relacionadas e, diante das urgências da vida indígena no tempo presente, sejam complementares.

A educação na Tekoá Marangatu acontece em coletivo: o modo de convivência, as partilhas do dia a dia, tudo isso leva a uma educação que integra e considera desde as crianças até os mais velhos. Diante disso, temos a participação fundamental dos anciãos, dos mais velhos. O trabalho em conjunto com a comunidade faz parte dessa formação da educação indígena. Não podemos deixar de mencionar que a primeira “escola” do *Mbya* Guarani é a Opy (Casa de reza) (Foto 01), um espaço onde acontecem os encontros com toda a comunidade, com a participação dos mais velhos, trazendo uma conversa com os jovens com grandes ensinamentos.

A Opy existe desde o princípio da vida Guarani, é a centralidade do povo *Mbya* Guarani, a primeira “escola”. Ali, acontecem os encontros com a comunidade e os professores são os mais velhos. Neste lugar, os mais jovens recebem os conselhos dos mais velhos, de como devem seguir um bom caminho e sobre as relações de obediência aos seus pais e a todas as demais pessoas.

A educação escolar indígena acontece, atualmente, com um trabalho em conjunto entre a comunidade, a Opy e a escola (nos moldes do não indígena), e possui vários objetivos. Desde a fundação da escola Tekoá Marangatu, já havia um propósito de ajudar e incentivar os jovens a ter um conhecimento maior, pois é uma das nossas necessidades, assim como nossas lutas por resistência cultural. Existem leis que garantem nossos direitos como povos originários, as quais muitas pessoas indígenas desconhecem por falta de estudá-las.

Além de nossas lutas, temos uma parceria, podemos dizer assim, com a escola, pois ela é de grande ajuda para os jovens, como uma preparação para a

faculdade, por exemplo, que leva os alunos a ter os conhecimentos para lutar pelos direitos indígenas e pela preservação cultural. Toda essa questão de educação indígena e educação escolar indígena resume-se em costumes e na preservação da identidade cultural, sempre em busca de aprendizagens voltadas para a nossa realidade. Portanto, podemos fazer essa relação com a Educação do Campo, pois, da mesma forma, quem está no contexto da Educação do Campo também almeja conhecimentos que considerem as suas realidades e os seus objetivos.

Foto 01: Opy na aldeia Tekoa Marangatu – Imaruí



Fonte: autores (2024)

A Escola Indígena de Educação Básica Tekoá Marangatu foi inaugurada em setembro de 2002 e iniciou suas atividades em março de 2003 (EITM, 2024). Segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola:

[...] desde o primeiro ano de fundação da aldeia, já se fazia a necessidade da escola para crianças, porque havia esperança nos pais de que seus filhos aprendessem a ler e escrever na Língua Portuguesa e na Língua Materna, para que futuramente a resistência Guarani se fortaleça, não só através do Guarani, mas também por ser conhecedor da sua própria cultura, dos seus direitos e das culturas de diferentes povos indígenas e não indígenas (EITM, 2024, p.07).

Atualmente, a escola contém sete salas de aula, uma sala de informática, uma sala dos professores, uma sala da direção, uma biblioteca, um refeitório, uma cozinha, três banheiros (feminino e masculino, outro para quem possuir alguma deficiência), dois depósitos (para a merenda escolar e para produtos de higiene) e uma sala de estudo. Conta com 41 funcionários, sendo três merendeiras, um na limpeza, 13 professores não indígenas e 24 professores indígenas. A escola conta, ainda, com um pátio com parque para as crianças brincarem e uma quadra de esporte para brincadeiras e atividades (Foto 02).

Foto 02: Escola Indígena de Educação Básica Tekoá Marangatu



Fonte: autores (2025)

O trabalho em sala de aula acontece com o professor não indígena e o professor indígena (como bilíngue). Na Creche I, só há professores indígenas trabalhando com as crianças, por motivo de preservação da língua materna *Mbya* Guarani. O mesmo acontece do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, o professor não indígena e o professor indígena fazem um trabalho em conjunto para que os alunos adquiram conhecimentos sem deixar os seus costumes, principalmente em relação à língua materna.

A escola possui materiais na língua Guarani *Mbya* e alguns livros sobre a história e a cultura indígena. Um dos exemplos é o livro intitulado *Yvy Ojevy Ija Ete Pe* - A terra que volta ao verdadeiro dono, de 2011, com autores indígenas (Foto 03).

Foto 03: Livro sobre a cultura e a história de aldeias Guarani em Santa Catarina



Fonte: autores (2025)

Este livro tem como objetivo contar um pouco da vida passada e presente do povo *Mbya* Guarani. Os textos foram elaborados por professores indígenas Guarani de diferentes aldeias. Em relação à educação Guarani, destacamos um trecho que ilustra tanto os seus fundamentos quanto o impacto com o mundo dos juruás (não indígenas):

Sobre a educação, podemos dizer que o ensino no povo Guarani sempre existiu. Os pais ensinavam os seus filhos para se tornarem guerreiros, para saberem pescar, caçar, lutar. Ensinavam todas as

artes da sobrevivência como guarani. A educação se baseava na nossa religião. A qual não permitia mentir, enganar, ser agressivo, conversar muito, comer muito, dormir muito tarde e levantar muito tarde.

Hoje em dia está ficando mais difícil educar nossos filhos como antigamente, porque desde crianças eles vão para a escola com sistema de juruá e fica fora do nosso alcance. Muitas vezes eles aprendem ao contrário do que os pais ensinam em casa. Eles já conversam muito entre os coleguinhas, se zangam e batem nos amiguinhos, não querem mais ouvir os pais falarem porque acham que é mentira (Antunes *et al.*, 2011, p. 41-42).

A partir desse pequeno trecho do livro, podem-se perceber algumas das muitas mudanças que aconteceram e acontecem nos dias de hoje na vida do povo Guarani. Essas mudanças ocorrem de várias formas, desde a chegada dos não indígenas em nosso território brasileiro, no mundo físico e no espiritual. Queremos falar um pouco dessa questão, dessa interferência, por assim dizer. Hoje, por exemplo, temos vários visitantes não indígenas que vêm à comunidade, como os professores que atualmente trabalham na escola. Ao mesmo tempo em que trazem benefícios para contribuir com nossos propósitos, temos e sentimos as mudanças que ocorrem em nosso físico e espiritual, como no caso citado das crianças estarem com um comportamento diferente do passado.

Com a participação dos professores não indígenas diariamente na escola, as crianças já ouvem frequentemente o português, ainda mais tendo a participação deles em sala de aula. Por esse motivo, temos somente professores indígenas na Creche I. Portanto, da mesma forma que a presença dos não indígenas contribui para ajudar, como na escola para formar alunos com mais conhecimentos relacionados às leis que garantem os direitos como povos originários, esse contato também enfraquece muito o espiritual, como uma questão cultural. Por esse motivo, tentamos, ao máximo, manter os costumes, como as rezas ao usar o petyngua (cachimbo), os cantos do coral com as músicas Guarani e as conversas, nossos diálogos com nossos mais velhos.

O TRABALHO DO PIBID NA ESCOLA INDÍGENA TEKÓÁ MARANGATU

O trabalho do PIBID na Escola Indígena de Educação Básica Tekoá Marangatu teve início com a realização de reuniões entre os integrantes do

projeto (estudantes, supervisor e coordenação do núcleo), lideranças da aldeia e representantes da escola. A reunião do início do ano de 2025 também contou com a participação do cacique da aldeia e da direção da escola (Foto 04).

As atividades iniciaram-se no final de 2024, marcando a aproximação do grupo com a comunidade, a escola e a sua proposta pedagógica. As primeiras ações foram de leitura e estudo do Projeto Político Pedagógico para ampliar a compreensão sobre a função da escola no contexto da educação Guarani.

Foto 04: Registro de uma das reuniões de planejamento das atividades do PIBID



Fonte: autores (2025)

Nas reuniões de planejamento, ficou definido coletivamente que o trabalho do PIBID deveria considerar as especificidades do território indígena e dos seus sujeitos, inclusive nos tempos e espaços necessários para o planejamento e a execução das ações. Ainda, foi considerado, como um princípio orientador, o trabalho com as questões culturais Guarani *Mbya*, buscando sempre o envolvimento da comunidade e da escola.

Diante disso, foi definido, como uma primeira ação, o desenvolvimento do projeto “Plantas do cotidiano Guarani *Mbya* na aldeia Tekoá Marangatu”. O projeto busca realizar um estudo da relação dos indígenas com as plantas, identificando as espécies presentes no seu cotidiano e os seus diferentes usos (medicinal,

culinário, espiritual, produção de artesanato, entre outros). Para a execução do projeto, está em desenvolvimento um roteiro de entrevistas com as pessoas da comunidade para que relatem os seus conhecimentos sobre as plantas, como adquiriram tal conhecimento, informações sobre como utilizam as plantas e a melhor época para a colheita. Também serão registradas histórias e situações representativas sobre as plantas para a cultura Guarani *Mbya*.

O trabalho envolverá os estudantes da escola, já que eles participarão dos diálogos e rodas de conversa durante as quais as informações serão coletadas, e também participarão ativamente das oficinas nas quais o tema será utilizado como base para o estudo de conteúdos curriculares e para o estudo da língua materna. O material será organizado em formato de cartilha blíngue, servindo como um material de registro, consulta e estudo para a escola, especialmente para aqueles que não participarem do projeto.

Essa ação dialoga diretamente com a área das Ciências na Natureza, área de formação do curso de licenciatura em Educação do Campo. Isso permitirá às estudantes bolsistas do PIBID articularem os conhecimentos científicos com os conhecimentos tradicionais da comunidade, reforçando o sentimento de pertencimento e orientando a sua formação acadêmica para as questões do território.

Ainda está previsto, a depender de novos diálogos com a comunidade escolar, o desenvolvimento de ações que abordem a importância do artesanato Guarani e os conhecimentos a ele relacionados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo o que estamos mencionando aqui nesse registro não deixa de ser um conhecimento para nossa caminhada. Fica cada vez mais permanente em nossos pensamentos e em nossas ações que devemos, sim, sempre participar, aprender coisas novas, mas sempre manter o que já temos vivo dentro de nós, nosso costume e cultura. Esse é o Nhande Reko (modo de vida Guarani), dentro do qual está a educação em geral.

Assim, o PIBID contribui para a formação de professores indígenas da comunidade por meio da realização de atividades de valorização sociocultural, de reconhecimento e sistematização de saberes locais, da produção de materiais didáticos, além de contribuir para promover a convivência entre os educadores indígenas e não indígenas.

Pelo exposto, a escola ocupa um lugar de expressão cultural do povo adquirindo um sentido de trabalho coletivo. Busca-se, portanto, com o PIBID – Educação do Campo - o fortalecimento da cultura, da língua e da história dos povos Guarani *Mbya*.

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pelas bolsas do PIBID; à comunidade e à escola da Tekoá Marangatu pela oportunidade de desenvolver o trabalho de iniciação à docência.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Adão Karai Tataendy; ANTUNES, Elizete Ara'í; SILVA, Marcos Antônio Djekupe Oliveira da; ANTUNES, Eunice; MOREIRA, Marcos, *et al.* (Autores). **Yvy Ojevy Ija Ete Pe - A terra que volta ao verdadeiro dono**: Cultura e história de aldeias Guarani de Santa Catarina. 2011.

CALDART, Roseli S. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

EITM. **Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena de Educação Básica Tekoá Marangatu**, 2024.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira. Educação Guarani: compartilhando saberes, construindo conhecimento. In: BERGAMASCHI, Maria A.; DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luisa M. F. **Povos Indígenas & Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.115-126.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.038

DIVERSIDADE E INTERCULTURALIDADE NA BIBLIOTECA: EXPERIÊNCIAS DE UM ESTÁGIO EM ESPAÇO NÃO FORMAL

Gabriella Rodrigues de Lima Souza¹

Simara Regiane Pereira Oechsler²

Simone Riske-Koch³

Katilene Wilms Labes⁴

RESUMO

Este relato, fruto da experiência no estágio obrigatório IV do curso de Ciências da Religião da FURB, realizado na biblioteca da EBM Alberto Stein, em Blumenau-SC, objetiva compartilhar o projeto desenvolvido no estágio em Ensino Religioso. Este estágio desafiou os estudantes a construírem projetos de intervenção para ambientes não formais de aprendizagem, focando na temática da diversidade e interculturalidade e na ampliação do repertório de conhecimento dos estudantes. A metodologia do estágio envolveu a observação participante das atividades realizadas na biblioteca, diálogos com a professora que atua na biblioteca e com as professoras de estágio da universidade, construção coletiva e aplicação de um projeto de intervenção. Esse projeto consistiu em práticas educativas desenvolvidas a partir da obra literária A

1 Graduanda do Curso de Ciências da Religião da Universidade Regional de Blumenau - FURB, grlsouza@furb.br;

2 Graduanda do Curso de Ciências da Religião da Universidade Regional de Blumenau - FURB srpoechsler@furb.br;

3 Doutora em Desenvolvimento Regional PPGDR/FURB. Professora na graduação e Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau – PPGE/FURB, srkoch@furb.br;

4 Professor orientador: Mestra em Teologia – Faculdades EST. Professora de Ensino Religioso na rede Municipal de Gaspar, SC, professora e coordenadora do Curso de Ciências da Religião na FURB, kwillms@furb.br.

Caixa de Jéssica, de Peter Carnavas (2010), para abordar a temática diversidade e interculturalidade. O referencial teórico abrange autores que discutem a interculturalidade a partir da construção de relações de respeito para com as mais diversas manifestações religiosas, culturais e modos de viver (Riske-Koch, Oliveira, Pozzer, 2017), criando um ambiente para a formação integral dos estudantes (Silva, Santos, 2021), destacando a importância de trabalhar a diversidade para fortalecer a autoestima e o respeito às diferenças (Hall, 2003) e o potencial dos espaços não formais de aprendizagem (Moreira, Oliveira, 2022; Campello, Silva, 2000), além do Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau (2021). A experiência de estágio demonstrou que a biblioteca, como espaço não formal de aprendizagem, proporciona um ambiente diverso, dialogal e dinâmico com potencial para contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao abordar a diversidade e a interculturalidade, o projeto de intervenção contribuiu para o desenvolvimento profissional docente (Garcia, 2009) das estagiárias e a formação de cidadãos críticos e conscientes de suas identidades e do mundo ao seu redor.

Palavras-chave: Práticas Educativas, Estágio obrigatório, Interculturalidade, Espaço não formal, Ensino Religioso.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência foi escrito a partir da realização do estágio obrigatório IV do curso de Ciências da Religião da Universidade Regional de Blumenau (FURB) e teve como campo de atuação espaços não formais de aprendizagem, que podem ser diversos como bibliotecas, museus, zoológicos, clubes de leituras e ciências e comunidades religiosas. Trataremos, aqui, do estágio realizado na biblioteca da Escola Básica Municipal Alberto Stein, vinculada à Secretaria Municipal de educação de Blumenau-SC, que tem como prática um trabalho interdisciplinar para ampliação de repertório de conhecimento dos estudantes através da leitura, debates, reflexões e contação de histórias.

O estágio realizado em espaço não formal proporciona uma aprendizagem ampla e consistente que contribui na construção da identidade docente e discente, provocando e impulsionando à reflexão a partir de realidades distintas. Ambientes não formais de aprendizagem permitem o contato com práticas educativas que auxiliam no desenvolvimento acadêmico e profissional a partir de contextos e desafios diferentes dos proporcionados em salas de aula convencionais (Moreira; Oliveira, 2022).

O Curso de Ciências da Religião tem por objetivo preparar profissionais capazes de compreender o fenômeno religioso enquanto expressão humana, cultural e histórica, capacitando os discentes para compartilhar os saberes adquiridos, contribuindo para a formação de uma sociedade que reconheça a alteridade, a diversidade e a interculturalidade a partir da construção de relações de respeito para com as mais diversas manifestações religiosas, culturais e de modos de viver (Koch; Oliveira; Pozzer, 2017). Ao realizar o estágio em uma biblioteca, promovemos esses objetivos e trazemos o foco para formas diversificadas de aprendizagem, nas quais podem ser exploradas a curiosidade e o protagonismo discente.

A informalidade estimula os estudantes a sentirem-se mais à vontade, aumentando o engajamento com a proposta e a participação ativa, independentemente da faixa etária. Propostas bem desenvolvidas podem criar memórias que contribuirão significativamente para o processo formativo de pessoas das mais variadas idades e grupos de interesse. Cabe ao professor estar atento ao interesse dos estudantes e trazer à tona suas ideias e propostas no momento

do planejamento para que seja uma experiência rica e intencional, com trocas significativas para todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

A biblioteca desempenha papel fundamental para ampliar o universo do conhecimento de outras realidades na vida do estudante e conscientizar a respeito da amplitude do mundo em que vivem, contribuindo na formação de pessoas cidadãos que respeitem o próximo, independentemente das diferenças existentes. Para Campello e Silva (2000), a biblioteca é um ambiente de aprendizado que complementa a sala de aula, oferecendo não apenas oportunidades para aprimorar habilidades no uso eficiente da informação, mas também para desenvolver a socialização, o compartilhamento de conhecimentos e a construção de preferências pessoais.

O currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau (2021) valoriza a formação do leitor proficiente. Para isso, um dos objetivos é o incentivo à busca por leituras de interesse do estudante no intuito de proporcionar outras experiências, em complementaridade às experiências pessoais e vivenciadas em salas de aula formais. Dessa maneira, o professor irá estimular a curiosidade dos estudantes dando indicações de leituras, mas o estudante poderá escolher o texto de sua preferência. O currículo também defende a biblioteca como possibilidade metodológica, citando-a como um espaço de aprendizado, levando em conta o percurso do estudante, suas potencialidades, o saber histórico e o socialmente construído, o meio em que está inserido e a sistematização do conhecimento (Blumenau, 2021).

A temática de intervenção definida foi a Diversidade e Interculturalidade, que surgiu com base na conversa inicial com a professora supervisora que atua na biblioteca, de maneira a complementar temas anteriores já trabalhados. Desta maneira, foi dada continuidade no projeto já iniciado.

Educar para a interculturalidade e a diversidade contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as diferenças culturais, sociais e individuais que compõem a sociedade. A educação que valoriza a diversidade e promove a inclusão e o respeito às diversas formas de ser e viver, preparando os estudantes para atuarem em um mundo globalizado e plural. Freire (1996) aponta o papel da educação na conscientização e capacitação para a realidade. Ao abordar a interculturalidade e a diversidade, é possível promover o desenvolvimento de uma cidadania crítica, na qual os estudantes não apenas reconheçam

as diferenças culturais, mas também compreendam suas origens históricas e estruturais, interagindo e comprometendo-se com elas.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do estágio baseou-se nas observações das aulas de biblioteca ofertada na EBM Alberto Stein e a criação de um plano de intervenção. O planejamento foi feito em conjunto entre as acadêmicas Gabriella Rodrigues de Lima Souza e Simara Oechsler, coautora desse relato de experiência que também atuou no projeto. Foram quatro dias de intervenção, considerando que um foi dedicado à observação e ao diálogo com a professora supervisora da biblioteca, com o objetivo de alinharmos e definirmos a temática de intervenção e a escolha da obra literária para utilizar no planejamento, um dia para observação, para podermos inteirar-nos da metodologia utilizada pela professora supervisora, e dois para a aplicação do projeto de intervenção.

É relevante pontuar que a biblioteca e o formato de atendimento ofertado no espaço era conhecido das acadêmicas. Uma delas havia sido bolsista do PIBID nessa mesma escola e a outra conhecia o projeto por serem do mesmo grupo de pibidianas. Portanto o contato inicial com a biblioteca já havia ocorrido antes do desenvolvimento do aqui relatado projeto de intervenção, o que serviu também como impulsionador para a realização do estágio neste espaço. A biblioteca mantém, ainda, alguns projetos literários com o propósito de incentivar e disseminar o gosto pela leitura, aguçando a curiosidade, a criatividade e a imaginação. Possibilita, assim, a formação de leitores autônomos, intelectuais e críticos, visto que a interação com o outro e com o mundo é uma das formas de estimular o desenvolvimento humano.

Para esse projeto de intervenção, foi selecionada a obra literária de literatura infantil *A caixa de Jéssica* (2010), do autor Peter Carnavas, que conta a história de uma menina chamada Jéssica, que está muito ansiosa para o seu primeiro dia em uma nova escola. Preocupada em fazer amigos, ela decide levar uma caixa com alguns objetos que ela acredita que possam ajudá-la nessa tarefa.

REFERENCIAL TEÓRICO

Partimos da premissa que o componente curricular de Ensino Religioso tem, como um de seus objetivos, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, proporcionar uma compreensão crítica e reflexiva sobre a diversidade de manifestações religiosas e seus impactos na cultura e na sociedade, incluindo o respeito à diversidade religiosa, a compreensão do fenômeno religioso, a formação ética, a reflexão crítica e o autoconhecimento e identidade (Brasil, 1997). Dentro do currículo da Educação Básica do sistema de ensino de Blumenau, assim como no Currículo Base do Território Catarinense (CBTC), encontramos esses mesmos objetivos, que estão comprometidos com o Ensino Religioso não confessional, respeitando a laicidade do Estado e garantindo que o ensino público seja inclusivo e respeite todas as crenças e convicções (Blumenau, 2021). Essa abordagem busca desenvolver nos alunos a capacidade de refletir criticamente sobre o fenômeno religioso e suas implicações sociais e culturais.

Além disso, o CBTC reforça a necessidade de os educadores estarem preparados para lidar com a pluralidade religiosa, promovendo práticas pedagógicas que valorizem o respeito às diferentes crenças e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

O estágio em espaço não formal está alinhado ao regulamento de estágios do curso de Ciências da Religião, e tem por finalidade preparar o futuro professor, inserindo-o no dia a dia da escola e desenvolvendo suas habilidades de observação, planejamento, avaliação e prática docente. O estágio busca, também, construir uma base teórica sólida para analisar o contexto escolar e reconhecer as particularidades do ensino religioso em diferentes ambientes educacionais.

Sobre a educação em espaços não formais, Moreira e Oliveira (2022) serviram com aporte teórico, pois defendem que a educação não formal, realizada em locais como comunidades e empresas, visa o desenvolvimento pessoal e social do cidadão por meio de projetos educativos. Neste sentido, compreendemos que a prática educativa desenvolvida na biblioteca da EBM Alberto Stein está alinhada com o desenvolvimento pessoal e social, assim como está alinhada com os objetivos do Ensino Religioso.

Os autores também afirmam que:

a prática pedagógica nos espaços não escolares tem como finalidade direcionar conhecimentos e saberes na prática social. O espaço não

escolar vai muito além dos muros de uma escola, ele está ligado a grupos culturais, hospitais, associação religiosa filantrópica e espaços de ressocialização (Moreira; Oliveira, 2022, pág. 3).

Também referenciamo-nos dos autores Koch e Wickert (s/d), que discutem a interculturalidade como um exercício constante de abertura e do inacabamento humano, ou seja, é um diálogo constante e permanente entre os diferentes núcleos. Em direção semelhante, Hall (2003) defende que trabalhar a diversidade permite aos estudantes reconhecerem e valorizarem suas próprias identidades e, ao mesmo tempo, respeitarem e aprenderem com as diferenças dos outros. Isso é fundamental para fortalecer sua autoestima, especialmente daqueles que pertencem a grupos historicamente marginalizados, como povos indígenas, afro-descendentes e imigrantes.

Koch e Wickert (s/d, pág. 8) acrescentam que:

a diversidade, longe de constituir um entrave ao desenvolvimento e ao progresso das culturas, ou seja, de cada uma das culturas, de cada indivíduo, hoje é encarada como exigência profunda de consciência e de respeito pelo outro, seja qual for a sua cultura, idade, sexo, etnia, riqueza ou religião.

O currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau (2021) coloca grande ênfase na valorização da interculturalidade e da diversidade, alinhando-se à BNCC (Brasil, 2017) e ao CBTC (SC, 2019), buscando promover um ambiente educativo inclusivo e plural. Um dos seus princípios fundamentais é a valorização das diferentes culturas, identidades e singularidades, respeitando as particularidades históricas e culturais da região e dos estudantes (Blumenau, 2021). O currículo defende que a educação deve ser um espaço de construção de identidade e cultura, permitindo que os estudantes desenvolvam sua autonomia, responsabilidade e consciência crítica. Isso inclui promover o respeito mútuo e a solidariedade, além de integrar a diversidade de manifestações artísticas e culturais no ensino. O documento destaca que os estudantes precisam apropriar-se de bens culturais, assegurando que a escola seja um espaço inclusivo, que promova a diversidade de interações e experiências.

Na prática, isso significa que o currículo de Blumenau incentiva abordagens pedagógicas que contemplem a inclusão de múltiplas perspectivas culturais e linguísticas, valorizando o contexto regional (incluindo a influência da cultura

alemã, por exemplo), mas, também, promovendo a integração com outras culturas e formas de expressão. Ao mesmo tempo, o currículo fomenta um ambiente escolar no qual as diferenças são reconhecidas e celebradas como parte do processo de humanização e desenvolvimento dos estudantes.

Outros autores citados no projeto de intervenção são Silva e Santos (2021), para os quais trabalhar diversidade e interculturalidade em espaços não formais de educação permite-nos criar um ambiente para a formação integral dos estudantes. Esses ambientes proporcionam vivências que complementam o aprendizado acadêmico, ampliando a visão do educador sobre as múltiplas possibilidades de ensino e aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estágio foi dividido em três etapas, que são as etapas básicas comuns aos modelos de estágios obrigatórios em licenciaturas. Inicialmente, houve uma visita de reconhecimento, durante a qual foi possível ter uma conversa inicial com as professoras responsáveis pela biblioteca da EBM Alberto Stein. Nessa conversa, falou-se sobre os objetivos do programa nas escolas da rede municipal de ensino, que é o incentivo à leitura e à problematização e ao diálogo de temas contundentes ao cotidiano escolar e social, o que possibilita aos estudantes exporem seus questionamentos e posicionamentos frente a diversas realidades e ao contexto em que estão inseridos. Conversamos sobre a literatura e a leitura como ferramentas de ampliação de repertório de conhecimento para os estudantes.

Na segunda etapa, realizamos uma observação do trabalho realizado pelas professoras. A escola determina, dentro do calendário escolar anual, as datas do projeto, sendo feito um rodízio entre as turmas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental para ir à biblioteca para o momento literário. Para que esse momento aconteça, é feito todo um preparo, iniciando pela escolha do tema, seguida da leitura de livros com diversos contextos. Nesse momento, são analisados o título, as ilustrações e a ficha catalográfica da obra. Enfim, os textos passam por uma curadoria muito detalhada e rigorosa até serem selecionados. Após essas escolhas, as professoras criam um painel provocativo, uma espécie de introdução à temática, no qual são colocados objetos, desenhos, brinquedos, textos e, até mesmo, trabalhos feitos pelos estudantes na entrada da biblioteca, com o intuito de provocar a imaginação sobre o tema da contação de história e

da reflexão. Dentro da sala de leitura, também são dispostos elementos disparadores que “conversam” com o que está na entrada.

Em seguida, é feita a leitura da literatura selecionada. Durante todo esse momento, perguntas provocativas e intencionais são feitas pela contadora de história, estimulando os estudantes a pensarem e refletirem sobre o tema abordado. As professoras também usam outros recursos como músicas, poesias ou vídeos relacionados ao tema para ampliar o momento de sensibilização.

A terceira etapa foi a nossa abordagem, que seguiu a mesma metodologia das professoras supervisoras da biblioteca. Logo, percebemos que a literatura selecionada abre possibilidades para além das interpretações previstas sobre diversidade e interculturalidade. Logo na entrada da biblioteca, os estudantes questionavam-se sobre o tema dizendo “será que é sobre racismo religioso?”, “será que é sobre intolerância religiosa?”, “é sobre respeito as religiões”. Quando falamos sobre o tema e fizemos a leitura do texto *A Caixa de Jéssica*, falamos sobre respeito, diversidade, alteridades, escolhas, relacionamentos com os pais e, até mesmo, sobre depressão.

Houve um momento em que um estudante do público-alvo da educação especial manifestou sua opinião sobre a leitura e trouxe um aspecto que nós não tínhamos percebido. Ao finalizarmos a leitura e retomarmos a roda de conversa, o estudante comentou algo surpreendente que não havíamos notado. Em determinado momento da história, Jéssica não sabe o que fazer para conectar-se com as outras crianças da escola e não leva nada na caixa. Seu semblante pensativo a faz tomar a atitude de querer sumir. Neste sentido, enquanto docentes, falamos sobre como é difícil conseguir adentrar em um lugar diferente e já ser acolhido, assim como alguém que, às vezes, aproxima-se de nós com diferentes costumes, culturas e conhecimentos. Em complemento, esse estudante notou que, neste ponto do livro, a ilustração de Jéssica recebeu uma cor diferente das páginas anteriores, e, em seguida, ela torna a ser colorida quando alguém a vê além de apenas uma menina excluída dentro de uma caixa.

Esse momento foi muito importante para a reflexão coletiva, pois, em seguida, a professora da biblioteca relatou que o estudante que fez o comentário quase não participa das aulas na biblioteca, mas sempre traz impressões que elas também não haviam notado, ampliando as discussões. Baptista (2015) pondera que a escola é um ambiente de socialização que acolhe crianças com suas diferenças, expandindo suas relações familiares. Além disso, a escola tem

a responsabilidade de educar todos os estudantes, incluindo os que são classificados com alguma deficiência. Um ambiente inclusivo permite que todos os estudantes, com suas particularidades, desenvolvam habilidades e competências. Neste sentido, a troca de conhecimento com os demais estudantes pode ser surpreendente.



CARNAVAS, Peter. A caixa de Jéssica. Edição: 1. ed. - São Paulo: FTD, 2010.

Para além do que as imagens nos trazem, foi possível, também, conversar-mos sobre os sentimentos que cada estudante internalizava naquele momento. Ainda quando Jéssica entra na caixa, falamos sobre o isolamento social, sobre depressão e desigualdade.

Durante essas propostas na biblioteca, os professores de outros componentes curriculares fazem o acompanhamento das turmas, seguindo um cronograma elaborado pelas professoras da biblioteca. Enquanto estão na biblioteca, todas as pessoas presentes são convidadas a participar, opinar e debater junto aos demais estudantes. Em dado momento, o professor de história que acompanhava a turma durante a intervenção manifestou-se, apresentando outro aspecto muito interessante. Este professor ponderou que os imigrantes, quando saem de sua terra natal em busca de uma vida melhor, também passam pelo que Jéssica passou, quando tentam conectar-se com novos amigos de escola, adaptar-se a um novo lugar. Neste momento, perguntamos aos estudantes quantos deles não eram naturais da cidade de Blumenau, e o resultado foi de aproximadamente 40% da turma de imigrantes e migrantes, filhos de venezuelanos, haitianos e de outros estados brasileiros.

A partir deste momento, os estudantes sentiram-se motivados a contar a respeito da fase de adaptação marcada não só por barreiras geográficas ou linguísticas, mas, também, por questões sociais, devido à cultura em que estavam inseridos, aos costumes e alimentação que são diferentes em cada região do Brasil. Neste ponto, foi possível dialogar sobre xenofobia, intolerância religiosa e racismo. O resultado dessa intervenção deixou-nos felizes, pois notamos que houve uma entrega pela parte dos estudantes e dos professores para compartilharmos histórias e vivências significativas naquele momento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O componente curricular de Ensino Religioso contribui para a continuação da formação de um ser consciente, pois sabemos que é cercado por princípios, fundamentos e objetivos constitucionais que regulamentam a docência, assegurando o respeito a toda crença, convicção e formas de pensamento, dispensando toda e qualquer forma de proselitismo.

Tendo isso em vista, a docência em Ensino Religioso é um processo gradativo que pode proporcionar aos estudantes uma rica aprendizagem do mundo

cotidiano, com um olhar curioso para os desdobramentos da construção cultural, social e religiosa da sociedade. Sendo assim, o Ensino Religioso visa a formação de cidadãos livres do preconceito, da discriminação e da intolerância.

A biblioteca desempenha o papel de ampliar o universo do conhecimento de outras realidades na vida do indivíduo e formar a consciência da amplitude do mundo em que vivem, contribuindo na formação de cidadãos com a capacidade de compreensão e interpretação.

É por meio da literatura que conhecemos o desconhecido. Por ela, abrem-se portas para novos mundos, fazendo com que nos tornemos cada vez mais criativos e cheios de imaginação. A literatura tem esse poder de despertar novas ideias e enriquecer-nos culturalmente, sendo uma fonte de prazer inesgotável, que transforma o mundo e a sua realidade de acordo com a sua própria visão.

Portanto, quando lemos, um mundo novo descortina-se diante dos nossos olhos. A experiência que a leitura proporciona vai além do conhecimento intelectual. Ao ler, todos os nossos sentidos são aguçados, revelando um prazer singular. Os conhecimentos são descobertos, porque ler não é apenas decifrar sílabas, é dar sentidos às palavras, sentidos esses que excedem o intelecto, proporcionando significado às coisas mais profundas da nossa alma.

Assim, escola e biblioteca completam-se, deixando evidente que a junção de espaços formais e não formais são indispensáveis para a formação integral do indivíduo, favorecendo o crescimento do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. et al. Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BLUMENAU (SC). Prefeitura Municipal. Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau (SC). Blumenau: SEMED, 2021.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2020.

BRASIL. Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. Florianópolis, SC: Governo do Estado, Secretaria de Estado da Educação, 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMPELLO, Bernadete Santos; SILVA, Mônica do Amparo. A biblioteca nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Presença Pedagógica*, v.6, n.33, maio/jun, p. 62, 2000.

CARNAVAS, Peter. A caixa de Jéssica. Edição: 1. ed. - São Paulo: FTD, 2010.

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. *E-Mosaicos*, V. 7, P. 3-25, 2019.

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

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

KOCH, Simone Risk. WICKERT, Tarcísio Alfonso. Diversidades, Interculturalidades e Direitos Humanos. Unidade 1, web aula 3.

MOREIRA, Joelma Lima; OLIVEIRA, Jussara de Fátima Alves Campos. A Educação em ambientes não escolares: um relato de experiência. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, nº 31, 23 de agosto de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/31/a-educacao-em-ambientes-nao-escolares-um-relato-de-experiencia>

SILVA, João Gabriel Silva; SANTOS, Reginaldo dos. Contribuições de um espaço não formal para a promoção de ensino escolar contextualizado e interdisciplinar à luz da BNCC. ACTIO: Docência em Ciências, v. 6, n. 1, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/actio/article/view/12611> Acesso em 24 de out. 2024.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.039

UM OLHAR PARA O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fabiola Juliana Litivitiski¹
Kelly Andressa Kohler²
Thaiane de Góis Domingues³

RESUMO

O lúdico tem um papel fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças na interação com o mundo, sendo, assim, de grande importância, o brincar na rotina escolar. A presente pesquisa parte da questão: “toda e qualquer criança pode brincar?”, e tem como objetivo elucidar a importância do brincar como uma atividade da/na infância. Respalda-se teoricamente em Vigotski (1998), Velasco (2006) e Mazzotta (1996) ao compreender que é por meio do brincar que crianças apropriam-se da sua imagem, do espaço e do meio sociocultural, conseguindo interagir consigo e com o outro, ampliando e diversificando o universo infantil, criando possibilidades de desenvolvimento. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório e documental (Gil, 1999). A metodologia de produção de dados envolveu a observação das interações em situação do brincar ora direcionado, ora intencional, com base em Freire (1996), junto a crianças de quatro e cinco anos da Educação Infantil. Um dos espaços de pesquisa foi um Centro Municipal de Educação Infantil, onde 23 crianças foram observadas em uma sala de ensino regular, além de sete crianças matriculadas em uma turma de Educação Infantil em uma escola de Educação Especial. Na sequência, com base na análise dos achados das observações, foram

1 Graduada em Pedagogia e Especialista em Educação Infantil pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR, Professora de Educação Infantil e Séries iniciais. E-mail: fajulitivitiski@gmail.com

2 Graduada em Pedagogia e Especialista em Educação Infantil pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR, Professora de Educação Infantil. E-mail: kellykohler@hotmail.com

3 Professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná – Licenciaturas do Campus Pontal do Paraná. E-mail: thaiane.domingues@ufpr.br

planejadas e realizadas atividades de intervenção idênticas para os dois espaços e crianças pesquisadas. Tanto nos registros das intervenções como na análise dos achados, as pesquisadoras optaram por não fazer distinção entre as crianças com ou sem deficiência. As crianças foram analisadas de maneira holística, sua socialização, movimento, oralidade, participação e o brincar. Assim sendo, por meio de uma pesquisa que visualizou a criança, típica e atípica, como criança somente, percebeu-se que a brincadeira pode propiciar múltiplas oportunidades para o desenvolvimento infantil, respeitando peculiaridades, mas visualizando a criança em sua integralidade, para além de possíveis limitações.

Palavras-chave: Criança, Educação na infância, O brincar, Educação Especial, Práticas inclusivas.

INTRODUÇÃO

A infância é um período da vida que vem sendo discutido em várias áreas das Ciências Sociais. Sua concepção como uma construção social tem sido reconhecida pela sociedade como cultura infantil. Desta forma, a criança vem sendo cada vez mais objeto de estudo entre as diferentes áreas de pesquisa, vendo-a como um ser ativo, autônomo, de direitos, com capacidade de ação social e de produção cultural (Sarmiento; Pinto, 1997).

Ao refletir sobre a infância, é necessário explicitar a importância de fazê-lo sob múltiplos olhares. Pensar na criança traz a necessidade de considerar o contexto em que está inserida, bem como as relações sociais nos seus aspectos histórico, econômico, cultural e político. A soma destas perspectivas contribui para a construção de um significado e uma concepção de infância.

Posto isso, a presente pesquisa parte da seguinte questão: “toda e qualquer criança pode brincar?” Para tal, esse estudo parte de uma concepção de criança como um cidadão e, como tal, um ser de direito. Entre esses direitos, deve ter garantida a possibilidade de brincar em um espaço seguro, em que seja ouvida e percebida em sua singularidade e pluralidade. Esse olhar pode possibilitar a constituição de uma sociedade mais humanizada, que almeja o pleno desenvolvimento da criança e dá condições para tal, indiferentemente de sua condição social, de saúde, de ter ou não deficiências ou transtornos de desenvolvimento.

Desta maneira, o brincar na Educação Infantil auxilia no desenvolvimento da criança, pois é nesse espaço que as crianças interagem entre si, brincam e vivem sua infância com seus pares. Indiferentemente de sua condição, as crianças devem ter o seu direito ao brincar assegurado em sua infância, inclusive no espaço escolar. Conforme Mazzotta (1996), as crianças com deficiências possuem necessidades diversas, desenvolvimentos diferentes, ritmos distintos de aprendizagens e capacidades de aguçar e estimular a construção de conhecimentos.

Como é destacado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil por meio da Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (DCNEI) (Brasil, 2009), em seu Artigo 4º, todas as crianças são sujeitos históricos e de direitos, que interagem, brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, experimentam, narram, questionam e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Portanto, crianças que apresentam alguma necessidade educativa especial

também têm direitos e constroem o seu próprio conhecimento, interagindo com o meio e com o outro.

É por meio do brincar que meninos e meninas apropriam-se da sua imagem, do espaço e do meio sociocultural, conseguindo interagir consigo e com o outro. A brincadeira habita o imaginário das crianças e contribui para enriquecer o seu universo, as suas vivências e as suas experiências. Por isso, a brincadeira amplia e diversifica o universo infantil, criando novas possibilidades.

Vigotski (1998) afirma que é na brincadeira que a criança consegue vencer seus limites e passa a vivenciar experiências que vão além de sua idade e realidade, fazendo com que ela desenvolva sua consciência. Portanto, é na brincadeira que se podem propor à criança desafios e questões que a façam refletir, buscar soluções e resolver problemas. Brincando, as crianças podem desenvolver sua imaginação, além de criar e respeitar regras de organização e convivência, que serão, no futuro, utilizadas para a compreensão da realidade. A brincadeira permite, também, o desenvolvimento do autoconhecimento, elevando a autoestima, propiciando o desenvolvimento físico-motor, bem como o do raciocínio e o da inteligência.

Partindo desses pressupostos, essa pesquisa tem como objetivo geral elucidar a importância do brincar como uma atividade da/na infância. Os objetivos específicos da pesquisa são analisar a relevância dos estímulos proporcionados pela brincadeira; desvelar as possibilidades de protagonismo infantil no brincar; bem como identificar a potencialidade do brincar como instrumento de interação e desenvolvimento de crianças e professores.

Assim como fala Madalena Freire (1996), precisamos ter olhar sensível e observador para poder entender a criança em sua totalidade. Partindo desse pressuposto, essa pesquisa qualitativa deu-se por meio de análise documental e exploratória. Para atingir os objetivos propostos, a metodologia de produção de dados foi a observação das interações em situação do brincar, ora direcionado, ora livre, por meio de brincadeiras, e a intervenção com brincadeiras livres e dirigidas junto a crianças de quatro e cinco anos de duas instituições de Educação Infantil: um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e uma Escola de Educação Especial, da cidade das pesquisadoras.

METODOLOGIA

Essa pesquisa é um estudo qualitativo que envolveu a análise de documentos e produções sobre a infância, bem como a exploração de espaços dedicados às crianças, em uma Escola de Educação Especial (Instituição A) e em um Centro Municipal de Educação Infantil (Instituição B). Por ser uma pesquisa qualitativa, contou com coleta de dados, observação, registros e intervenções. O uso da abordagem qualitativa oferece um procedimento coerente, buscando, assim, resultados relevantes nas vivências experienciadas no ambiente escolar.

Segundo Gil (1999),

o uso dessa abordagem propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada, buscando-se o que era comum, mas permanecendo, entretanto, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos (Gil, 1999, p.25).

A abordagem qualitativa proporciona uma análise certa do campo de estudo, adequada para o desenvolvimento de pesquisas com crianças, fazendo, assim, uma participação ativa do grupo. Contribui para uma ação reflexiva a partir da ressignificação e de uma busca teórica pelas respostas, criando uma compreensão acerca do tema pesquisado. Considerando o caráter da pesquisa, inicia-se a descrição das instituições pesquisadas bem como a caracterização metodológica adotada.

A Instituição A é uma associação civil, beneficente, sem fins lucrativos, fundada no ano de 1975. Segundo a Instituição, visa a habilitação e a reabilitação da pessoa com deficiência físico-motora, além da prevenção e a promoção de sua inclusão à vida comunitária. Oferece, por meio de uma equipe multidisciplinar, atendimentos de fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, nutricionista e assistência social. A escola tem 108 alunos, 14 professores, 1 diretora e 2 pedagogas, sendo uma no período da manhã e outra no período da tarde.

A Instituição B, atende 176 crianças de três a cinco anos de idade, oferecendo Educação Infantil nas modalidades creche e pré-escola. Conta com 12 professoras e 1 assistente de educação infantil, 1 diretora e 1 pedagoga. As condições socioeconômicas das famílias variam muito. Algumas residências não possuem água tratada nem energia elétrica e estão próximas aos córregos, o que

as deixam em situação de risco e vulnerabilidade. Segundo o CMEI, sua missão é oferecer um ensino de qualidade, tendo a criança como sujeito do seu conhecimento, criando situações que a possibilitem viver a sua infância de maneira plena, por meio de uma educação direcionada ao cuidar e educar, respeitando seu modo de ser e estar no mundo.

A pesquisa envolveu, inicialmente, a observação de crianças de quatro e cinco anos em suas atividades pedagógicas cotidianas, bem como nos momentos de interação e brincadeiras, em dias distintos na Instituição A e na Instituição B. Na Instituição A, foram observadas 7 crianças e, na Instituição B, participaram da observação 23 crianças. Os achados foram registrados por meio de um relatório de observação, pautando-se principalmente no sentido de elucidar a importância do brincar como uma atividade da/na infância.

Com base na análise dos achados pelas observações e do referencial da pesquisa, foi elaborada uma proposta de intervenção que contou com momentos de brincadeira livre com materiais não estruturados e com uma brincadeira dirigida, cujos resultados foram igualmente registrados em um relatório. Para buscar a isonomia das informações, as duas pesquisadoras estiveram presentes nos dois momentos de observação e de intervenção. Entretanto, protagonizou a atividade a pesquisadora que não era vinculada à instituição observada. A elaboração do relatório atendeu ao mesmo pré-requisito. A pesquisadora atuante no CMEI fez o relato acerca da Escola de Educação Especial. Por sua vez, a pesquisadora que atua na Escola de Educação Especial fez as análises e relatos das observações e intervenções realizadas no CMEI.

Para o momento de observação, destinaram-se quatro dias em cada instituição, sendo as manhãs na Escola de Educação Especial e as tardes no CMEI. De uma forma geral, os momentos acompanhados foram registrados em vídeos, fotos, anotações de conversas entre as crianças e entre crianças e adultos, com a devida autorização de uso de imagem, bem como a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte da gestão das duas instituições.

Para a realização da intervenção, foram utilizados materiais diversos como história, vídeo, música, ingredientes comestíveis, bacias, potes, colheres, elementos da natureza que contaram com momentos de atividades brincantes, livres e dirigidas. Isso se deu ao longo de dois dias, sendo no período matutino na Instituição A e no vespertino na Instituição B. Nos dias de intervenção na Instituição A, estavam presentes cinco crianças na primeira atividade e seis na

segunda. Nos dias de intervenção na Instituição B, estavam presentes 22 crianças na primeira atividade e 15 na segunda. A receptividade das escolas foi muito boa, com as professoras sempre demonstrando disposição em ajudar e em compreender as práticas educativas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ACHADOS DA PESQUISA ACERCA DAS OBSERVAÇÕES

Por meio de um roteiro de observação com o objetivo de elucidar a importância do brincar como uma atividade da infância, o olhar para as práticas e vivências nos espaços foram direcionados pelas pesquisadoras. Os aspectos observados foram organizados considerando os quesitos Espaço e Tempo, Práticas Pedagógicas e o Brincar na Educação Infantil.

Percebeu-se que, em ambas as instituições, muitos dos questionamentos em torno do brincar deram-se de forma similar, existindo uma rotina para os acontecimentos diários. As atividades e brincadeiras estavam presentes diariamente nestes dois espaços.

A professora da Instituição A proporcionava momentos de trabalho com o grupo e individualmente, com o objetivo de estimular sensorialmente as crianças e explorar o ambiente, disponibilizando acesso livre aos espaços de interesse, bem como aos brinquedos. Era feito um diálogo constante, pelo qual a rotina e as explicações eram apresentadas visualmente com de imagens para uma melhor compreensão, sendo reforçadas constantemente.

Notou-se que a professora era referência para as crianças, que o tempo todo buscavam por ela, com seus olhares, balbucios, gritos e choro, maneira pela qual manifestavam-se emocionalmente para interagir e demonstrar satisfação e necessidades, dialogando constantemente para despertar a curiosidade de ver, ouvir e sentir. Percebeu-se que, nas atividades brincantes, as crianças interagiam e relacionavam-se com seus pares, despertando emoções diversas. As crianças entravam em sintonia umas com as outras, com o adulto e com o meio que as cercava. As brincadeiras são necessárias e de grande importância para o reconhecimento e pertencimento a um grupo, assim como afirma Vigotski (1998). É por meio delas que a criança vive experiências, desenvolve consciência, supera desafios, reflete e propõe soluções para a resolução de problemas.

Na Instituição A, a oferta de brinquedos fez-se presente constantemente. Eram brinquedos pensados e adaptados, estavam no campo visual da criança, de fácil acesso, para brincar e manipular, sendo agradáveis visualmente, de fácil higienização, flexíveis, resistentes e estimulantes. No espaço externo, o brincar continuava sendo uma extensão da sala de aula: as crianças tinham acesso à horta, ao parque e ao gramado, podendo interagir com a natureza, fazendo experiências e experimentações, misturando e mexendo, brincando e aprendendo, construindo conhecimento e desenvolvendo-se através de brincadeiras, como afirma o ECA (Brasil, 1988) quando nos diz que o brincar é um dos direitos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, físico e emocional. Portanto, o brincar é algo natural da infância, traz vivências e aprendizados levados para outras fases da vida.

Na Instituição B, a professora também proporcionou momentos de trabalho com o grupo e individualmente. Porém, com pequenos grupos entre as crianças, além de atividades individuais quando necessário, pois tratava-se de um grupo maior, com mais crianças do que na Instituição A. Já na parte comunicativa, a compreensão na Instituição B por parte das crianças era mais rápida, com um diálogo constante. A professora, assim, explorava em assembleia a proposta para a semana, utilizava imagens para uma melhor compreensão e explorava junto às crianças conhecimentos prévios ou já adquiridos por elas. Incentivava a investigação ao manipular materiais diversificados, estruturados e não estruturados, fazendo pequenas construções, criando e recriando saberes.

A professora na Instituição B é uma mediadora na construção de seus conhecimentos, instigando, questionando e desafiando as crianças a irem em busca de respostas e questionamentos. A professora mostrava-se atenta a gestos, falas e atitudes das crianças, percebendo tanto seus anseios quanto suas satisfações e necessidades. Muitas vezes, intervinha, acolhendo-as com colo, carinho, atenção, considerando seus sentimentos e ideias.

O brincar na Instituição B era diferenciado em relação à Instituição A, devido à rotina aplicada, pautada em cumprir conteúdos que, muitas vezes, reduziam o tempo do brincar, tão necessário a essa faixa etária. Observou-se, entretanto, que a professora oportunizava o brincar entre as atividades de conteúdo, tendo em mente a importância da criança construir significados em suas interações com seus pares, como define Corsaro (2009).

As crianças na Instituição B estavam a todo o tempo criando formas de brincar, seja em grupo ou sozinhas, brincadeiras dirigidas ou não, com brinquedos ou

sem brinquedos. Isso reforça o entendimento que a imaginação é fundamental ao brincar. As crianças utilizavam, muitas vezes, os brinquedos, mas também seu próprio corpo, e o reconheciam como sendo o que necessitavam para a brincadeira.

Pode-se dizer que, em ambas as instituições, as crianças buscavam a todo tempo formas de brincar. O brincar é uma importante forma de comunicação de acordo com Borba (2011), que nos traz que é por meio do brincar que a criança desenvolve atenção, memória, imitação e imaginação entre a realidade e a fantasia.

Portanto, os dois espaços de aprendizagem acolhem o brincar como uma atividade da infância que desenvolve saberes, pois, ao brincar, a criança pensa sobre sua realidade e o meio em que está inserida e os analisa, criando cultura e dialogando sobre os papéis sociais e suas regras. Segundo RCNEI (Brasil, 1998), brincar é umas das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia.

ACHADOS DA PESQUISA ACERCA DAS INTERVENÇÕES

O brincar integra a cultura com significados e sentidos, estimulando e desenvolvendo habilidades. Partindo dessa premissa, verificou-se que, na aplicabilidade das atividades brincantes nas duas instituições, obtiveram-se ora resultados similares, ora resultados distintos.

Em ambas as instituições, foram preparados espaços contendo materiais diversos onde a criança pudesse fazer suas próprias investigações, experimentações e manipulações. A primeira atividade brincante foi proporcionada no ambiente externo, contendo materiais com elementos da natureza, distribuídos em pequenas ilhas ao alcance das crianças, possibilitando a exploração livre.

Constatou-se que, nas duas instituições, as crianças foram em busca de uma validação do comando do adulto para poderem explorar esse ambiente, levando em consideração que as pesquisadoras não fazem parte de seu cotidiano e trouxeram uma proposta diferente do habitual, o que ocasionou timidez e receio de mexer em algo que não lhes pertence, sendo necessária a intervenção no sentido de demonstrar segurança no desenvolvimento da proposta. Na Instituição A, foi necessário a pesquisadora colocar sua mão em uma das ilhas⁴ para que as crian-

4 Ilhas são espaços de aprendizagem onde as crianças exploram diferentes materiais desconstruídos, texturas e sensações, proporcionando novas vivências que resultam no desenvolvimento social, cognitivo e

ças compreendessem que a exploração poderia ir além do olhar. A partir desse pequeno gesto, as crianças aproximaram-se e começaram a brincar e manipular os materiais e objetos ali dispostos. Já na Instituição B, as crianças ficaram paradas na frente das ilhas olhando umas para as outras e perguntando-se o que deveriam fazer, até que se dirigiram à pesquisadora questionando se poderiam mexer. Ela validou com um aceno e, na sequência, as crianças começaram a brincadeira. Esses comportamentos dialogam com os pressupostos da BNCC (Brasil, 2017), que nos traz o brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos).

Ao longo da intervenção, houve momentos de discórdia e disputa entre as crianças nas duas instituições, nos quais a pesquisadora não interveio, deixando os pequenos resolverem entre si. Também chamou a atenção a similaridade das brincadeiras, entre elas a de transportar os elementos de uma ilha a outra, a imitação de estar fazendo uma comida, mexendo e misturando os elementos na imaginação de preparar um alimento, na disputa pelo mesmo objeto, na interação de aceitar ou não o outro como seu par.

Houve também particularidades em cada intervenção. Na Instituição A, as crianças necessitaram de um pequeno auxílio e incentivo para participar, pois algumas têm dificuldade de movimento e locomoção, necessitando que a pesquisadora estivesse ao seu lado alcançando materiais e objetos. As crianças interagiram através de gestos e balbúcias na busca por seus colegas para o alcance do que precisavam, havendo o compartilhar e a troca entre pares, fluindo o brincar através da imaginação, criação, exploração e manipulação. Fez-se presente o olhar atento da pesquisadora, como no caso de uma criança que colocou areia na boca quando brincava de imitar. A pesquisadora, neste momento, dirigiu-se a ela para ajudá-la e limpar sua boca. Na Instituição B. As crianças criaram regras entre elas e buscaram por afinidades ao interagir, produzindo a cultura de pares. Exploraram para além das ilhas, levando os elementos ao chão, compartilhando o brincar, chamando seus colegas e desafiando-os no resgate das brincadeiras através das relações sociais e culturais das crianças. Conforme Oliveira (2000, p. 49) “o brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo”.

espacial. As ilhas da pesquisa continham elementos da natureza como galhos, folhas, areia, argila, terra, água e pedra.

Verificou-se que, de fato, a atividade sensorial traz muitos benefícios às crianças, estimula e desenvolve seus sentidos de maneira lúdica, dando à criança a oportunidade de expressar suas emoções, experimentar diferentes sensações, interagir com o meio. Além disso, identificou-se que a atividade promoveu autoconhecimento e regulação emocional, despertando o interesse em descobrir novas formas, sons e cores, estimulando a curiosidade, comunicação, empatia e cooperação, gerando o protagonismo infantil em todo o seu sentido, como nos coloca a BNCC (Brasil, 2017).

Na atividade brincante dirigida, foi utilizada uma abordagem similar à da primeira atividade nas duas instituições, porém a pesquisadora mediou o aprendizado desta vez, sendo parte integrante, participando junto às crianças, desafiando-as, indagando-as, proporcionando momentos para que elas fossem em busca de soluções, tentativas através de erros e acertos. Nesta atividade, todo o planejamento e os acontecimentos giraram em torno da história “O Caso do Bolinho”, com o intuito de perceber as diversas formas de linguagem como meio de comunicação, percebendo as capacidades do seu corpo em situações de exploração, desenvolvendo coordenação motora, concentração, criatividade e imaginação através do brincar.

Pautando-se em Vigotski (1998), percebeu-se o entusiasmo das crianças ao começar a história, pois ficaram empolgadas apontando, sorrindo e comentando, interagindo a cada nova descoberta. Em dado momento da história, já faziam pequenas repetições das falas dos personagens. As crianças da Instituição A apontavam e balbuciavam, fazendo tentativas de repetir uma palavra ou outra. A história foi também disponibilizada de forma musical e visual, o que, na Instituição B, gerou inquietação, pois as crianças queriam estar o mais próximo possível para visualizar o vídeo. Já na Instituição A, o vídeo musical despertou mais interesse pelo movimento, cores e ritmo, atraindo a atenção das crianças.

Dando continuidade à atividade, foram apresentados para as crianças os ingredientes para a realização da receita do bolinho. A pesquisadora leu para elas quais seriam os ingredientes e suas respectivas quantidades, explicando que, ali, iria nascer o bolinho da história que havia contado. As crianças ficaram eufóricas para mexer e amassar a massa, dando forma e cor aos seus bolinhos.

Na Instituição A, tudo ocorreu de uma forma tranquila, mesmo com uma das crianças apresentando uma sensibilidade emocional. No momento da manipulação dos ingredientes, as crianças demonstraram uma pequena agitação para

descobrir o que seria feito. Com o auxílio das professoras, elas tiveram a oportunidade de sentir, mexer, manipular e transformar aqueles ingredientes em um bolinho, tendo também a chance de colorir, caso quisessem.

Na Instituição B, a criação do bolinho ocorreu entre risadas, conversas e comparações. As crianças demonstraram euforia quando disponibilizado a elas o corante alimentício. Neste momento, houve discórdia entre alguns que não aceitavam que o outro utilizasse a mesma cor que eles, havendo a necessidade da interferência da pesquisadora para mediar o conflito e ajudá-los a manter a fluidez da brincadeira. O bolinho foi experimentado no sentido de fazerem pequenas experiências, observando o seu comportamento, quando rolaram, amassaram e ressignificaram o brincar com seu brinquedo chamado “Bolinho”.

Assim, deu-se o brincar para as duas instituições, explorando e experimentando movimentos e formas, dando vida e sentido ao colocar olhos e desenhar a boca em suas criações. “O brinquedo é uma linguagem universal que todas as crianças do mundo podem compreender” (Velasco, 1996, p. 49).

Conclui-se, por meio da intervenção realizada, que o brincar é algo presente na vida das crianças. É por meio do brincar que as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como atenção, imitação, memória e imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (RCNEI, 1998). É importante repensar o processo de ensino e aprendizagem, para que este não pare no tempo carecendo de inovações tecnológicas, práticas ou teóricas.

Desta forma, constata-se que ensinar ludicamente através do brincar torna a aprendizagem na Educação Infantil e, principalmente, na Educação Especial mais significativa e prazerosa para as crianças. As políticas públicas devem assegurar esse direito a todos. As brincadeiras podem, inclusive, facilitar o desenvolvimento psicomotor, uma vez que estimulam a criatividade, a imaginação, a exploração do espaço, e melhoram a participação e a motivação da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar é a forma pela qual crianças estabelecem e sustentam interações com seus pares. As brincadeiras podem facilitar o desenvolvimento psicomotor, estimulando sua criatividade, imaginação, seu espaço de exploração, melhorando

a participação e a motivação. O direito de ser criança deve ser respeitado, de forma que ninguém apresse o seu desenvolvimento, que ninguém exija delas a responsabilidade de um adulto, que a educação seja prioridade em sua formação.

Por meio de uma pesquisa que visualizou a criança, típica e atípica, como criança somente, percebeu-se que a deficiência não impede o aprendizado. Assim sendo, a brincadeira pode propiciar condições adequadas para o desenvolvimento infantil, respeitando peculiaridades, mas visualizando a criança em sua integralidade, para além de possíveis limitações.

Nem toda criança aprende da mesma maneira: o processo de aprendizagem pode ser desafiador. Crianças atípicas, por conta de suas condições, apresentam dificuldades na aprendizagem, dificuldades no desenvolvimento cognitivo, motor, linguístico ou emocional na maioria das vezes. Além disso, podem ter dificuldades em sua comunicação. Por isso, deve-se ficar atento a como se expressam através de gestos, movimentos e comportamento. É na escola que devem receber um ambiente que ofereça acolhimento, proporcionando oportunidades de desenvolvimento, socialização e aprendizagem, valorizando-as e respeitando-as, contribuindo para sua autoestima e bem-estar emocional.

Ao se pensar em criança, deve-se compreender que são singulares, seres que pensam de um jeito próprio, naturalmente curiosas, que aprendem explorando e manipulando, que necessitam de interação para aprender e desenvolver-se, que manifestam suas vontades e necessidades. Portanto, quando pensamos em uma atividade brincante proposta para crianças atípicas, essa irá abranger crianças típicas, demonstrando que, para o brincar, não existem barreiras. Assim, planejando atividades pensadas para crianças atípicas, que elas conseguiram realizar, não se fez necessário adaptar as atividades propostas para as demais.

Por isso, durante o tecer da pesquisa e deste artigo, as pesquisadoras optaram por não fazer separação entre crianças típicas e atípicas ao longo das descrições. Olharam a criança de maneira holística, sua socialização, movimento, oralidade, participação e o brincar.

Encerra-se essa pesquisa com a proposição que olhares acerca do brincar sejam intensificados na formação inicial e continuada de professores, de maneira que professores e futuros professores compreendam que é por meio da observação do adulto e, conseqüentemente, da forma como se organiza a ação pedagógica e oportuniza-se a construção de novas experiências das crianças, que se transformam atitudes. Isso deve ocorrer de maneira que o brincar englobe, por parte

do docente, a reflexão, a escuta, a troca, partilha, acolhimento, o pensar no que a criança pensa e o compromisso ante a cada etapa de desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

BORBA, Â. M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. Brasília: Ministério da Educação. 2011.

BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. **ECA** _ Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica**. – Brasília : MEC, SEB, 2009.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CORSARO, W. **Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças**: diálogos com William Corsaro. In: Teoria e prática na pesquisa com crianças. Muller, A. M. A. C. (Org). São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, M. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. 2ª ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil** – História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, V. B. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (Org.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Bezerra, 1997. p. 09-30.

VELASCO, C.G. **Brincar**: o despertar psicomotor. Rio de Janeiro: Sprit. 1996.

VIGOTSKI, L.S. **A Formação Social da Mente**. 6^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.040

ENSINO E CULTURAS DO VALE DO TAQUARI: PROJETO INTERDISCIPLINAR¹

Rian Eduardo Diedrich²

Sérgio Nunes Lopes³

Neli Teresinha Galarce Machado⁴

RESUMO

Essa pesquisa aborda o projeto de extensão *Arqueólogo por um Dia: Ações de Educação Patrimonial*, realizado em 2024 nas regiões do Vale do Taquari, Serra Gaúcha e Vale do Rio Pardo, com o objetivo de promover a Educação Patrimonial e a Arqueologia nas escolas. A proposta principal foi integrar práticas interdisciplinares envolvendo professores de diferentes áreas do conhecimento, visando a valorização do patrimônio histórico cultural. Os procedimentos metodológicos compreendem duas etapas: primeiro, realizou-se um levantamento teórico com base nas abordagens qualitativa e quantitativa, a partir da produção de autores nos campos da Educação Patrimonial e Arqueologia, como Pinto (2022), Scifoni (2022) e Funari (2006), a fim de contextualizar o tema e destacar a importância da interdisciplinaridade no processo educativo. Na segunda etapa, foram analisados os dados de questionários endereçados aos professores participantes, com uma interpretação baseada em amostragem percentual, identificando a percepção e práticas pedagógicas desses profissionais em relação à integração das possibilidades interpretativas inerentes ao Patrimônio Histórico e Cultural. Os resultados evidenciaram o potencial da Educação

1 Trabalho vinculado ao projeto de extensão *Arqueólogo por um Dia: Ações de Educação Patrimonial* da Universidade do Vale do Taquari - Univates

2 Graduando do Curso de Licenciatura em História da Universidade do Vale do Taquari - Univates, rian1.Odiedrich@gmail.com

3 Orientador: Professor da Universidade do Vale do Taquari (Univates), sergionl77@univates.br

4 Orientadora: Professora da Universidade do Vale do Taquari (Univates), ngalarce@univates.br

Patrimonial como ferramenta para promover uma aprendizagem significativa, além de destacar a relevância do trabalho interdisciplinar na valorização do patrimônio cultural nas escolas.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Educação Patrimonial. Projeto de Extensão.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho avalia as ações educativas realizadas em escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio da região geopolítica do Vale do Taquari, no ano de 2024. O objetivo é examinar como a interdisciplinaridade dos envolvidos, e com eles, no projeto de extensão “Arqueólogo por um Dia” acontece. Esse projeto de extensão universitária é desenvolvido na Universidade do Vale do Taquari (Univates).

O projeto foi criado em 2001 por professores do curso de licenciatura em História e pesquisadores do Laboratório de Arqueologia do Museu de Ciências da Univates (Labarq/MCN/Univates). Inicialmente, buscava divulgar pesquisas arqueológicas para escolas e comunidades, além de promover o diálogo com comunidades locais durante as prospecções arqueológicas, ainda pouco comuns na região na época. Em 2006, o projeto passou a integrar formalmente os programas de extensão da universidade, com maior suporte financeiro e alcance ampliado.

Ao longo dos anos, foram abordados temas como Educação Patrimonial, História Ambiental, História Regional, Patrimônios Histórico e Cultural, Cultura Material e Imaterial e Trajetórias Humanas. Atualmente, o projeto é denominado “Arqueólogo por um Dia: ações de Educação Patrimonial”, com foco na Educação Patrimonial. Essa abordagem está em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prevê temas relacionados à Educação Patrimonial como conteúdo transversal em todos os anos escolares, sendo o sexto ano do Ensino Fundamental aquele em que há maior exploração de temas como patrimônio, história regional e história antiga do Brasil, contextos em que o projeto mais atua.

Reconhecendo que a Educação Patrimonial abrange diferentes áreas do conhecimento, a equipe do projeto busca sensibilizar os estudantes para o reconhecimento, valorização, proteção e reflexão sobre o patrimônio histórico e cultural. O planejamento das atividades envolve o levantamento teórico e a elaboração de materiais, como apresentações em slides no Microsoft PowerPoint ou Google Apresentações, baseadas em dados do Laboratório de Arqueologia. As escolas interessadas entram em contato por e-mail, informando a localização e o ano escolar dos alunos. Essa etapa é fundamental, pois a abordagem pedagógica e metodológica é ajustada ao contexto geográfico e à etapa de ensino dos estudantes.

No dia da realização do projeto, as atividades são organizadas em três momentos. O primeiro consiste em uma oficina teórica com apresentação de slides que incluem imagens, mapas e vídeos selecionados. Durante essa etapa, ocorre interação e diálogo entre estudantes e bolsistas, permitindo o compartilhamento de conhecimentos sobre temas como patrimônio, legislação, diversidade étnica e racial, culturas, história regional do Rio Grande do Sul e do Vale do Taquari, além da história local, sítios arqueológicos e a atuação do arqueólogo. A estrutura do projeto reforça o papel da Educação Patrimonial como ferramenta para fortalecer a identidade cultural e promover o respeito à diversidade por meio do ensino interdisciplinar.

O projeto “Arqueólogo por um Dia: ações de Educação Patrimonial” é estruturado em três momentos distintos, cada um com objetivos específicos que integram teoria e prática de maneira interdisciplinar, buscando sensibilizar os participantes sobre o patrimônio histórico e cultural e suas múltiplas evocações pelas sociedades.

O segundo momento consiste em oficinas práticas que colocam em prática os conhecimentos adquiridos na apresentação teórica inicial. A primeira oficina é um simulado de escavação arqueológica, que é uma das formas de tratar-se tudo o que pode vir a ser caracterizado conceitualmente como patrimônio, realizado em uma quadra de areia nas dependências da escola ou em espaços externos. Os estudantes têm a oportunidade de vivenciar as etapas do trabalho de um arqueólogo, começando pela montagem de um sítio arqueológico. Utilizam barbantes e piquetes para dividir a área em quadrículas de 1m², seguindo os eixos X e Y para a organização do espaço.

Os bolsistas preparam o local enterrando fragmentos de vasos de argila (vasilhas quebradas adquiridas previamente pela escola) em pedaços de aproximadamente 5 cm x 10 cm. Com pranchetas, sacos plásticos e espátulas, os estudantes utilizam a técnica de decapagem para remover o solo cuidadosamente e registrar os materiais encontrados. Após a escavação, todos participam de uma atividade laboratorial em que tentam remontar os fragmentos do vaso, simulando a reconstrução de peças arqueológicas.

A segunda oficina prática explora a tradição arqueológica indígena Guarani por meio da construção de vasos cerâmicos de argila. Utilizando a técnica do acordelado, os estudantes moldam vasos, experimentando um momento lúdico e artístico que desenvolve habilidades manuais e estimula a compreensão das

práticas culturais tradicionais. A problematização desta técnica justifica-se pelo fato de os sítios arqueológicos estudados na região evidenciarem Cultura Material associada a esta etnia indígena.

No terceiro e último momento, professores e estudantes preenchem avaliações, que fornecem *feedback* sobre a experiência e o impacto das atividades. Para esta pesquisa, foram utilizadas as avaliações preenchidas pelos professores, sendo duas perguntas centrais analisadas: “Qual sua área de formação? Possui especialização, mestrado ou doutorado? Se sim, em qual área?” e “Você já trabalhou em suas turmas com Educação Patrimonial? Se sim, comente”.

A partir das respostas, interpreta-se se a BNCC, Lei 10.639/03 e Lei nº 11.645/2008 está sendo aplicada, visto que a exploração da Educação Patrimonial é interdisciplinar e essencial para a compreensão histórica, social e ambiental do região em que estamos inseridos.

A organização do projeto em etapas teóricas, práticas e reflexivas permite que os participantes explorem o patrimônio cultural de maneira dinâmica e interdisciplinar, conectando diferentes saberes e promovendo o respeito à diversidade cultural e histórica.

METODOLOGIA

Para abordar a interdisciplinaridade no trabalho conjunto entre os professores das escolas públicas e privadas das regiões geopolíticas do Vale do Taquari, Serra Gaúcha e Vale do Rio Pardo, no contexto das atividades realizadas pelo projeto de extensão “Arqueólogo por um Dia: ações de Educação Patrimonial em 2024”, foi adotado um procedimento metodológico estruturado em duas etapas principais.

Inicialmente, realizou-se um levantamento teórico fundamentado nas abordagens qualitativa e quantitativa, utilizando, como referência, autores nos campos da Educação Patrimonial e Arqueologia (Cunha e Andrade, 2024; Scifoni, 2022; Pinto, 2022; Funari, 2006; Deblassis, 2014). Este levantamento buscou embasar as discussões e contextualizar os temas abordados no projeto, destacando a relevância da interdisciplinaridade para a sensibilização e valorização do patrimônio cultural.

Na segunda etapa, procedeu-se à análise dos dados obtidos a partir de questionários aplicados aos professores participantes. A interpretação dos resultados

foi conduzida por meio da amostragem percentual, permitindo identificar padrões e tendências na percepção e na prática pedagógica desses profissionais em relação à integração de saberes no ambiente escolar.

Essa abordagem metodológica possibilitou uma visão abrangente sobre a interação entre os temas tratados no projeto e as diferentes áreas do conhecimento, evidenciando o potencial da Educação Patrimonial como ferramenta para a promoção de uma aprendizagem significativa e interdisciplinar.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Patrimonial é entendida como um processo comunicativo voltado para os patrimônios culturais, com o objetivo de valorizá-los, analisá-los criticamente e garantir sua preservação para as futuras gerações. Esse processo abrange tanto patrimônios materiais, como paisagens, sítios arqueológicos, documentos e arquitetura, quanto patrimônios imateriais, como danças, festividades, tradições, culinária e línguas. Segundo Pinto (2022), o patrimônio cultural é uma “experiência sensorial do passado”, carregando uma herança que se conecta às forças sociais e identitárias, fundamentais em um contexto de rápidas transformações. Assim, a valorização do patrimônio é uma ferramenta essencial para fortalecer a identidade em um mundo em constante mudança.

A Educação Patrimonial tem o potencial de reconectar histórias fragmentadas e marginalizadas, promovendo uma visão mais inclusiva e diversa da história. Nesse sentido, Scifoni (2022) destaca que a Educação Patrimonial deve ir além da valorização dos monumentos e questionar a narrativa histórica consagrada pelo Estado, que, muitas vezes, naturaliza processos violentos, como a colonização e a escravidão. A autora argumenta que:

a partir dos monumentos, é possível, também, silenciar sobre conflitos e tensões, bem como sobre um passado violento e de opressão aos grupos sociais subalternizados. Nesses termos, a Educação Patrimonial tem sido vital tanto para manter a interpretação sobre o passado que foi consagrada pelo Estado quanto para questioná-la e problematizá-la (Scifoni, 2022, p. 02).

Nesse contexto, a Educação Patrimonial deve ser mediada por um diálogo educativo que fortaleça a autonomia dos sujeitos, reconhecendo suas vivências e mobilizando processos identitários a partir do conhecimento cultural e acesso

aos referenciais de memórias, o que estimula a reflexão histórica. Esse diálogo, no entanto, rejeita visões preconceituosas e contrárias aos direitos humanos (Cunha e Andrade, 2024; Scifoni, 2022).

Os educadores têm um importante papel ao ensinar os estudantes a olhar o passado de forma inclusiva e crítica, promovendo debates que contemplem múltiplos pontos de vista. Pinto (2022) alerta que, na ausência dessa abordagem, contribui-se para o silenciamento de vozes marginalizadas e a exclusão de setores da população, o que pode levar à contestação ou remoção de representações materiais.

O projeto “Arqueólogo por um Dia” integra a Educação Patrimonial com conceitos e técnicas da Arqueologia. Essa ciência estuda os seres humanos, independentemente de registros escritos, buscando compreender seus estilos de vida, culturas e interações com o ambiente ao longo do tempo (Funari, 2006; DeBlasis, 2014). A Arqueologia, dessa forma, colabora diretamente com a construção da Educação Patrimonial em contextos formais e informais, promovendo o diálogo interdisciplinar e a criticidade das informações.

A interdisciplinaridade, conforme Bicalho e Oliveira (2011), propõe alternativas ao pensamento analítico-reducionista da ciência clássica, integrando diversas áreas do conhecimento para compreender fenômenos de forma mais ampla e tangível. Essa abordagem, envolvida com processos pedagógicos, rompe com a rigidez dos currículos escolares, permitindo a integração de saberes e a valorização das vivências cotidianas dos estudantes (Pires, 1998).

Dessa forma, o projeto analisou as áreas de atuação dos professores envolvidos, identificando quais disciplinas são integradas às atividades de Educação Patrimonial e como essas práticas são incorporadas em suas regências, conforme previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Lei 10.639/03 e na Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da história africana, afrodescendente e indígena nas escolas brasileiras. O patrimônio cultural, nesse contexto, assume papel central na socialização e no diálogo de saberes, destacando a necessidade de incluir a Educação Patrimonial nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), respeitando as diversas manifestações culturais e saberes dos alunos (Coelho e Cutrim, 2020).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entre março e novembro de 2024, o projeto de extensão “Arqueólogo por um Dia: Ações de Educação Patrimonial” realizou 25 atendimentos em 16 escolas de 11 cidades localizadas nas regiões do Vale do Taquari, Vale do Rio Pardo e Serra Gaúcha, alcançando um total de 1.007 estudantes. Essas ações demonstram a ampla abrangência do projeto, evidenciando seu impacto nas comunidades escolares dessas localidades.

Ao final das oficinas, 26 professores participantes responderam a um questionário de avaliação. Entre eles, 12 eram docentes de História, 3 atuavam nas áreas de História e Geografia, 3 eram professores de Ciências Biológicas, 1 de Artes, 2 de Língua Portuguesa, 3 de Matemática, 1 de Geografia e 1 da Educação Infantil. Esse perfil diversificado reflete o caráter interdisciplinar do projeto, promovendo a integração de diferentes áreas do conhecimento no trabalho com Educação Patrimonial.

Uma das questões do questionário abordou diretamente o envolvimento dos professores com a temática: “você já trabalhou em suas turmas com Educação Patrimonial? Se sim, comente.” As respostas revelaram que 15 professores (58%) nunca haviam trabalhado com Educação Patrimonial, enquanto 9 (35%) já haviam abordado o tema em sala de aula. Além disso, 2 professores (7%) indicaram que pretendem incorporar essa temática em suas práticas pedagógicas após as oficinas promovidas pelo projeto.

Os resultados apontam para a necessidade de ampliar a formação continuada e o suporte aos docentes para trabalhar com Educação Patrimonial. A ausência de experiência prévia de mais da metade dos professores (58%) sugere uma lacuna na formação inicial ou na falta de recursos para abordar o tema. Por outro lado, o fato de 7% dos respondentes demonstrarem interesse em aplicar os conhecimentos adquiridos reforça a importância do projeto como um catalisador para a introdução e disseminação da Educação Patrimonial nas escolas.

A presença de professores de componentes curriculares diversos, como Artes, Língua Portuguesa e Matemática, também destaca o potencial de interdisciplinaridade da temática. Ao integrar elementos da Arqueologia e do patrimônio cultural, o projeto não apenas promove a valorização do passado, mas também inspira a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, reflexivas e conectadas às realidades culturais dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de extensão “Arqueólogo por um Dia: Ações de Educação Patrimonial” evidenciou seu potencial como ferramenta interdisciplinar para promover a valorização do patrimônio cultural em diferentes comunidades escolares. Com a realização de 25 atendimentos em 16 escolas de 11 cidades do Vale do Taquari, Vale do Rio Pardo e Serra Gaúcha, alcançando 1.007 estudantes entre março e novembro de 2024, o projeto demonstrou um impacto importante na disseminação de conhecimentos relacionados à História regional, Arqueologia e à Educação Patrimonial.

A análise dos questionários respondidos pelos professores participantes revelou importantes contribuições e desafios. Embora 58% dos docentes nunca tenham trabalhado previamente com Educação Patrimonial, 35% já possuíam alguma experiência e 7% indicaram intenção de incorporar essa temática em suas práticas após as oficinas. Esses dados ressaltam a relevância de iniciativas como esta para suprir lacunas na formação e prática docente, além de despertar o interesse por abordagens educativas que valorizem a diversidade cultural e a memória coletiva.

O caráter interdisciplinar do projeto ficou evidente pela diversidade dos professores participantes, provenientes de áreas como História, Geografia, Ciências Biológicas, Matemática, Língua Portuguesa e Artes. Essa pluralidade reforça a capacidade da Educação Patrimonial de integrar diferentes saberes, estimulando práticas pedagógicas reflexivas e inovadoras, que conectam os estudantes ao patrimônio material e imaterial de suas comunidades.

A Educação Patrimonial também é uma forma de explorar e problematizar como os grupos humanos inseridos no ambiente utilizavam as tecnologias e como foram sendo aperfeiçoadas ao longo do tempo. É importante considerar ainda que, em tempos de mudanças climáticas acentuadas, falar sobre patrimônio histórico-cultural também é falar sobre as alterações humanas nos ambientes. Destaca-se que muitas informações das populações indígenas sucumbiram, principalmente sobre os cuidados com a natureza. Isso estimula a responsabilidade quanto ao respeito à diversidade e à natureza, transcendendo os limites disciplinares.

Por fim, o projeto reafirma a importância de aproximar escolas e comunidades de temas como Arqueologia e patrimônio cultural, promovendo uma educação

crítica, inclusiva e transformadora. As atividades realizadas contribuíram para a valorização da história e identidade locais, fomentando o reconhecimento das múltiplas narrativas que compõem o povo brasileiro. Assim, iniciativas como o “Arqueólogo por um Dia” consolidam-se como instrumentos para o fortalecimento da Educação Patrimonial no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BICALHO, Lucinéia Maria.; OLIVEIRA, Marlene. Aspectos conceituais da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade e a pesquisa da Ciência da Informação. Encontros Bibli: **Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 16, n. 32, p. 1-26, 2011. ISSN 1518-2924. DOI: 10.5007/1518-2924.2011v16n32p1. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/274672538_Aspectos_conceituais_da_multidisciplinaridade_e_da_interdisciplinaridade_1050071518-29242011v16n32p1. Acesso em 22 jan. 2025.

COELHO, Samary Pinheiro; CUTRIM, Klautenys Dellene Guedes. A base nacional comum curricular e sua contribuição para a preservação do patrimônio. NAEA, v. 1, n. 3, Edição/Série 501, 2020.

CUNHA, Jeysson Ricardo Fernandes da; ANDRADE, Daniela Barros Silva Freire. Educação patrimonial com crianças: memórias e produção de representações sociais sobre a cidade. **Educar em Revista: Dossiê Infância(s), Movimentos Sociais e Cidade: currículo(s) e formação docente**. Curitiba, PR, v. 40. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.88528>. Acesso em: 08 dez. 2025.

DEBLASIS, Paulo. **O que é arqueologia**. Biblioteca Digital da Produção Intelectual, Universidade de São Paulo, SP. p. 14-19. 2014. Disponível em: <http://repositorio.usp.br/handle/BDPI/47550>. Acesso em: 22 jan. 2025.

FUNARI, Paulo Pedro. **Arqueologia**. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2006.

PINTO, Helena. A Educação Patrimonial num Mundo em mudança. **SCIELO**. Dossiê Identidades, Patrimônio e Educação em perspectiva Internacional: Questões para o século XXI. Campinas, SP v. 43, e255379, 27 jan. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/rn7z7jtnh3rx7kksLvHrjmf/?format=pdf>. Acesso em: 05 dez. 2024.

PIRES, Marília Freitas de Campos. Reflexões sobre a interdisciplinaridade na perspectiva de integração entre as disciplinas dos cursos de graduação. **Revista do IV Circuito PROGRAD**: As disciplinas de seu curso estão integradas? UNESP. São Paulo, 1998 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/DC3DXHvJpTYfKzNdrRgX9Nj/>. Acesso em: 22 jan. 2025.

SCIFONI, Simone. Patrimônio e Educação no Brasil: O que há de novo?. **SCIELO**. Dossiê Identidades, Patrimônio e Educação em perspectiva Internacional: Questões para o século XXI. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zK7BLX6XmXMX5QnZFhLbRBS/?lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2025.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.041

RELATO DE EXPERIÊNCIA: INCLUSÃO E ACOMPANHAMENTO DE ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA

Ariany Pinheiro do Rosário dos Santos¹

Ana Cristina Pereira Mota²

Elisângela Karine Martins³

Jocilene Gordiano Lima Tomaz Pereira⁴

Hilda Maria Zanetti Heller⁵

RESUMO

Este texto relata a experiência da autora que, ao fazer a transição de carreira para a área da Educação, começou a trabalhar com crianças no espectro autista durante a pandemia de covid-19, iniciando como estagiária num programa de inclusão escolar no qual atendeu alunos com necessidades especiais, principalmente crianças autistas. Ao longo da experiência, a autora observou as dificuldades do sistema de ensino, como a falta de profissionais e o descompasso entre a legislação e a realidade escolar, o que dificultava o atendimento individualizado. A autora dedicou-se a estudar o autismo e, com o tempo, aplicou abordagens como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) para melhorar a prática com o aluno, destacando o uso de atividades adaptadas, com materiais estruturados e não-estruturados, como massinha de modelar e adesivos, para engajá-lo nas tarefas. Ela também percebeu a falta de

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Positivo - PR, ariany.rosario@hotmail.com;

2 Mestre em Gestão Ambiental pelo PPGAMB da Universidade Positivo-PR, amota@up.edu.br;

3 Doutora em Gestão Ambiental pelo PPGAMB da Universidade Positivo-PR, emartins@up.edu.br;

4 Doutora em Educação pela UFPR, jocilene@up.edu.br;

5 Mestre em Educação pela PUC -PR, hheller@up.edu.br.

acompanhamento da pedagoga da escola e sugeriu uma maior presença dela na sala de aula. Ao refletir sobre a experiência, a autora destacou a importância da formação e suporte adequados para os profissionais de apoio, bem como a relevância da intervenção precoce e do diagnóstico para o desenvolvimento das crianças. Ela acredita que, com mais capacitação, poderia ter otimizado os resultados e ajudado ainda mais no progresso do aluno, enfatizando que o autismo não deve ser visto como uma sentença e que, com as intervenções adequadas, a criança pode alcançar a independência.

Palavras-chave: Inclusão, Autismo, Intervenção Precoce, Adaptação de Atividades.

INTRODUÇÃO

Durante a pandemia de covid-19, fiz uma transição de carreira da área administrativa para a Educação, ingressando no curso de Pedagogia. Meu objetivo sempre foi atuar em sala de aula e adquirir experiência com crianças. Por meio de um grupo de professores e representantes de turma no WhatsApp, tomei conhecimento do estágio oferecido pelo IMAP, que visa qualificar estudantes de Pedagogia no atendimento a crianças com necessidades educacionais especiais.

Este relato tem como objetivo compartilhar os desafios e estratégias adotadas no acompanhamento de um estudante no espectro autista em uma escola da rede pública, destacando a importância de adaptações pedagógicas e da especialização de professores e profissionais de apoio em abordagens científicas, baseadas em evidências na inclusão escolar.

METODOLOGIA

Minha atuação foi baseada na observação e interação direta com o estudante, ajudando oralmente a professora regente a registrar suas dificuldades e progressos ao longo do tempo. Além disso, utilizei estratégias adaptadas, como reforço positivo com adesivos e massinha de modelar, para aumentar seu engajamento nas atividades escolares. Também houve trocas constantes com professoras regentes e familiares para compreender melhor suas necessidades e interesses.

REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo os autores, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem base neurobiológica e impacta significativamente a comunicação e a interação social. Estudos recentes demonstram um aumento na incidência do transtorno, o que reforça a necessidade de adaptação no ambiente escolar para atender essa demanda. Nesse contexto:

o transtorno tem origem neurobiológica, com prejuízos nas áreas da comunicação e interação social, em diferentes níveis. Dados internacionais comprovam a incidência de 1 em cada 36 crianças com 8 anos, dentro do quadro do TEA (CDC, 2023). Outra pesquisa publicada

pela Jama Pediatric (Qian *et al.*, 2022), apontou que 1 em cada 30, apresenta o transtorno. Tais informações reforçam as preocupações com esse público e como os atores sociais da escola comportam-se diante dessa nova demanda (Maenner *et al.*, 2020) (BATISTELLO, MARTINS, ALMEIDA, 2025, p. 2).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição complexa que se manifesta de forma heterogênea entre os indivíduos. Dificuldades na comunicação verbal e não verbal, bem como na interação social, são características comuns, além da presença de comportamentos repetitivos e interesses restritos. Entretanto, algumas pessoas com TEA podem demonstrar habilidades acima da média em áreas específicas, como música, arte ou matemática. O diagnóstico desse transtorno baseia-se na análise de padrões comportamentais e no desenvolvimento infantil, visto que ainda não existem exames de imagem que identifiquem alterações morfológicas características do TEA (RAMALHAIS, 2024, p. 11).

Dessa maneira, faz-se necessário repensar o ambiente escolar sob novas abordagens empíricas como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), que é uma abordagem científica que desempenha um papel fundamental no ensino de novas habilidades e no apoio ao processo de aprendizagem de estudantes com autismo no ambiente escolar (ROSA e ALBRECHT, 2021, p. 9). A ciência ABA é fundamentada em três pilares principais:

A Análise do Comportamento Aplicada é definida com uma ciência aplicada e é um dos três pilares da Análise do Comportamento, sendo os outros dois a filosofia, denominada Behaviorismo Radical, baseado na obra de Skinner, e a área de desenvolvimento de pesquisa básica, a Análise Experimental do comportamento. Estes três pilares são interdependentes e todos têm a sua relevância para a Análise do Comportamento. Sem levar em consideração os pressupostos filosóficos e os resultados das pesquisas experimentais, não é possível o desenvolvimento da pesquisa aplicada e o desenvolvimento de técnica para a intervenção (DUARTE, SILVA E VELLOSO, 2018, p. 6).

Portanto, diante dos desafios do ensino escolar para crianças com TEA, diferentes abordagens terapêuticas foram desenvolvidas. No entanto, conforme destacado por Silva *et al.* (2022, p.3,6), a ABA destaca-se como a mais abrangente,

oferecendo diversas estratégias de intervenção que acompanham o desenvolvimento da criança ao longo da vida.

A escola, muitas vezes, é o local em que o estudante passa a maior parte do seu dia, pelo menos cerca de vinte horas semanais. Ter professores especializados em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) em sala de aula é fundamental, pois essa abordagem contribui significativamente para o aprendizado dos alunos com TEA. Nesse sentido, “para a implementação de ABA na escola, é necessário que a instituição tenha um profissional com formação na área, pois é responsável por planejar cuidadosamente as avaliações e a adaptação curricular para o aluno” (ROSA e ALBRECHT, 2021, p. 10), garantindo que as estratégias utilizadas sejam adequadas às necessidades individuais de cada estudante. A atuação do profissional de apoio é essencial para auxiliar o educador no trabalho com alunos com deficiência, e isso não é diferente quando se trata da aplicação da ABA.

Sua função será a de acompanhar a criança com autismo, aplicando o Currículo Adaptado (isto quer dizer, adaptando contingências como o material de didático ou as dicas físicas ou verbais), registrar de modo sistemático as respostas à essa aplicação e também lidar com a família da criança e com o Analista do Comportamento, interpretando os registros e planejando as novas etapas. O objetivo deste modelo de inclusão é desenvolver no sujeito habilidades acadêmicas e sociais que permitam que ele não mais precise, em algum momento, do apoio em sala de aula (BAGAILOLO, GUILHARDI, ROMANO, 2011, np apud LACERDA, 2017, p. 88).

Diante disso, é necessário repensar e aprimorar as políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência, neste caso, com foco específico nas necessidades das pessoas com transtorno do espectro autista. No Brasil, a legislação tem avançado no sentido de garantir direitos e facilitar a integração desses indivíduos, refletindo um compromisso com a igualdade e o respeito às diferenças. Este artigo busca explorar as principais leis brasileiras relacionadas ao autismo, destacando a importância de sua aplicação para promover a conscientização e a inclusão efetiva. Um exemplo é o Dia Mundial de Conscientização sobre o Autismo, celebrado em 2 de abril, uma oportunidade significativa para promover o entendimento e a inclusão das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na sociedade. Já a Lei Berenice Piana, nº [12.764/2012](#), foi um marco legislativo no Brasil, estabelecendo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da

Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, assegurando que indivíduos com TEA sejam considerados pessoas com deficiência para todos os efeitos legais, garantindo-lhes os mesmos direitos previstos para pessoas com deficiência. Isso inclui acesso à educação, à saúde e à assistência social, além de promover a inclusão social e a proteção contra a discriminação.

A Lei Brasileira de Inclusão, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, reforça os direitos das pessoas com autismo, promovendo a acessibilidade, a inclusão social e o direito à educação inclusiva. Esta legislação proíbe expressamente qualquer forma de discriminação e busca garantir que as pessoas com deficiência, incluindo aquelas com TEA, tenham sua cidadania plena e efetiva participação na sociedade.

O Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil oferece uma política integrada de saúde voltada para o diagnóstico precoce do autismo, bem como o tratamento e o acompanhamento multidisciplinar. Programas de capacitação para profissionais de saúde e educação também fazem parte das iniciativas para melhorar o atendimento e a compreensão do TEA.

No âmbito educacional, a política de inclusão assegura que crianças e adolescentes com autismo tenham o direito à educação junto com os demais estudantes, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo. Isso é reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/1996, que estabelece que a educação deve adaptar-se às necessidades de todos os alunos, incluindo daqueles com deficiências.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme relatado na introdução, minha primeira experiência e contato com crianças com transtorno do espectro autista (TEA) ocorreram quando fiz uma transição de carreira durante a pandemia. Saí da área administrativa e comercial, especificamente do setor de licitações, para ingressar na área da Educação, cursando Pedagogia.

Já no primeiro semestre, iniciei um estágio que não era em sala de aula, mas em uma universidade, auxiliando o setor de Coordenação Pedagógica no atendimento a jovens e adultos. No entanto, meu objetivo era adquirir experiência em sala de aula e com crianças, intenção primeira ao estudar Pedagogia.

Por meio de um grupo de professores e representantes de turma no WhatsApp, vinculado ao curso de Pedagogia, tomei conhecimento de um processo seletivo para estágio remunerado na Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Curitiba. Esse estágio, oferecido pelo Instituto Municipal de Administração Pública (IMAP), por meio do Programa Direito Inclusivo Assegurado, visa favorecer o processo de inclusão escolar e contribuir para a qualificação profissional dos estudantes de Pedagogia.

O programa abrange a inclusão de crianças com diversas necessidades especiais, mas, devido ao aumento da demanda, a maioria dos estagiários atua com crianças com TEA. Após ter minha documentação aprovada, apresentei a carta de encaminhamento fornecida pelo DIAEE e iniciei minhas atividades na data estipulada.

No primeiro dia, as diretoras me passaram um breve perfil do aluno que eu acompanharia e explicaram a rotina, desde recebê-lo no portão da escola até apoiá-lo durante as aulas, auxiliá-lo na higiene, acompanhá-lo no recreio e, ao final do período, entregá-lo no portão.

O estudante era um menino que a escola classificava como “rabugento”, “antissocial” e “um pouco agressivo”, além de possuir grande rigidez cognitiva em relação à realização das tarefas. Ele falava pouco e era bastante retraído. No entanto, meu atendimento não se restringia a ele, pois, infelizmente, a rede pública enfrenta uma grande demanda de alunos com necessidades especiais e não há profissionais suficientes para um atendimento individualizado.

O IMAP permite, geralmente, apenas um profissional de apoio por sala, para evitar superlotação de profissionais, e esse único profissional costuma atender a todas as crianças com necessidades especiais, independentemente do grau de suporte necessário. Assim, percebi que há um grande descompasso entre a legislação e a realidade escolar. Na prática, a atuação dos estagiários é determinada pela diretoria e pela equipe pedagógica de cada escola.

No início, além do aluno ao qual eu estava vinculada, precisei acompanhar outro menino que ainda não possuía laudo, mas cuja emissão estava em andamento. Ele não necessitava de tanto suporte cognitivo, mas apresentava grandes dificuldades socioemocionais, especialmente em sala de aula. Ele vinha de um contexto familiar muito complicado: os pais eram separados, a mãe era dependente química e havia sido internada pela própria mãe, que, por sua vez, não tinha condições físicas de cuidar dos netos. Assim, a guarda foi concedida ao pai.

Havia dois irmãos neurodivergentes nessa família que frequentavam a escola: um no primeiro ano, na minha sala, e outro no terceiro ano. Ambos estavam em processo de obtenção do laudo.

Fiquei cerca de um mês com esse menino do primeiro ano. Como comecei a trabalhar na metade do ano, não participei das formações iniciais do programa, o que dificultou minha adaptação. A primeira formação de que participei ocorreu posteriormente e foi basicamente uma palestra explicativa sobre o funcionamento do programa e a importância da cooperação com a escola. Os irmãos, posteriormente, saíram da escola já com laudo de psicose infantil e foram transferidos para outro município, onde o pai residia. Após essa mudança, passei a acompanhar apenas o aluno ao qual eu estava vinculada oficialmente. Cada profissional de apoio é vinculado formalmente a um aluno, ou seja, no sistema do DIAEE/IMAP, há um cadastro indicando qual profissional acompanha qual estudante.

Após esse período de afastamento, tive dificuldades para me reaproximar do menino, pois, enquanto eu atendia o outro aluno, ele fechou-se ainda mais. No início, não pude fornecer a ele um apoio de qualidade, pois o outro menino demandava maior atenção e, quando desorganizado, tornava-se agressivo com os colegas e os profissionais. Apenas após a saída desse segundo aluno, pude dedicar-me totalmente ao primeiro.

Esse aluno possuía laudo de autismo, grau 1 de suporte. No entanto, não tive acesso à documentação reservada ao DIAEE - Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado, processo recomendado, mas que, na prática, dificilmente ocorre. Na escola em que eu trabalhava, a pedagoga não disponibilizava esses documentos para os profissionais de apoio. Assim, minha fonte de informações foi a interação diária com os pais na entrada e na saída da escola, o que me permitiu compreender melhor seus gostos e comportamentos.

Os primeiros meses foram muito difíceis. Muitas professoras da rede pública não tiveram formação específica para lidar com alunos neurodivergentes. Algumas tinham boa vontade, mas não sabiam como agir; outras, no entanto, preferiam que esses alunos não estivessem na escola regular.

Apesar dos desafios, eu não desisti. Busquei mais informações sobre o TEA, pedi ajuda aos meus professores e compartilhei experiências com colegas. No início, tudo foi ensaio e erro, pois o espectro autista é muito amplo. Mais tarde, conheci abordagens mais estruturadas, como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), que me ajudaram a melhorar minha prática.

Tive a sorte de trabalhar com duas professoras regentes excepcionais, que me ajudaram bastante. A troca de ideias com elas foi fundamental para encontrar formas mais eficazes de ajudar o aluno no dia a dia.

No início, ele não demonstrava hiperfoco ou interesses específicos que pudessem servir de ponto de conexão. Ele tinha muita resistência a interações, tanto para criar laços quanto para formar amizades. Então, fomos testando diferentes atividades e adaptações, observando o que surtia efeito e o que não funcionava.

Com o tempo, descobri que ele se interessava por massinha de modelar. A massinha tornou-se uma espécie de válvula de escape, algo que o acalmava. Ele chegava muito agitado à escola, sem vontade de ficar lá, e rejeitava outras atividades lúdicas ou jogos. Seu tempo de atenção era muito curto—cerca de três a cinco minutos—e, depois disso, ele perdia o interesse pelo resto da tarde.

Mas a massinha era diferente. Ele se envolvia, manipulava o material e, aos poucos, ia se acalmando. A partir desse interesse, comecei a fazer combinados com ele: primeiro, ele poderia brincar um pouco com a massinha para relaxar; depois, faríamos as atividades propostas e, se necessário, ele voltaria à massinha para se reequilibrar.

Notei que, ao longo das atividades, ele chegava a um ponto de limite, onde começava a demonstrar sinais de cansaço e desconforto. Nesses momentos, antes que ele ficasse frustrado, eu sugeria uma pausa para brincar com a massinha e, depois que ele se acalmava, voltávamos à tarefa.

No início, seu ritmo era bem mais lento do que o dos colegas, mesmo com atividades adaptadas. Muitas vezes, não conseguíamos concluir uma atividade no mesmo dia e precisávamos retomá-la em outra ocasião. O mais importante para mim era que ele realizasse as atividades com alegria, sem sentir aquilo como uma obrigação desgastante.

Com o tempo, ele foi se abrindo mais e gostando das atividades. Depois, descobrimos outro interesse: adesivos! Então, comecei a utilizá-los, especialmente os de dinossauros, como reforço positivo. Sempre que ele esforçava-se ou completava uma parte da atividade, eu o elogiava, destacando seu empenho e progresso, independentemente do resultado final.

Com essa abordagem diária, ele passou a perceber suas próprias conquistas. O que antes era um desafio passou a ser algo mais natural e, pouco a pouco, ele foi sentindo-se mais confiante e engajado. Algumas atividades adaptadas ainda

eram confusas, até mesmo para nós, e nem sempre estavam bem formuladas. Mas, com paciência e ajustes constantes, fomos encontrando caminhos que realmente funcionavam para ele.

Eu sentia muita falta da presença mais ativa da pedagoga na sala de aula, acompanhando pelo menos um dia da rotina dos alunos, especialmente dos neurodivergentes. Ela fazia adaptações com base no que a professora regente passava, o que é válido, pois demonstra confiança e dá autonomia à regente. No entanto, acredito que o papel da pedagoga também envolve observar diretamente o dia a dia dos alunos para garantir que as adaptações estejam adequadas e, se necessário, realizar ajustes.

Uma coisa é criar estratégias com base no que os outros relatam; outra é vivenciar a realidade da sala de aula, sentindo na pele as dificuldades e necessidades individuais de cada criança. Eu sentia falta desse acompanhamento mais próximo. Não precisava ser diário, mas poderia haver um cronograma para visitas periódicas, talvez quinzenais ou mensais, para garantir um suporte mais efetivo.

Conforme o aluno foi adaptando-se à rotina escolar e eu fui aprofundando-me nos estudos, percebi que muitas das estratégias que aplicava eram baseadas na Análise do Comportamento Aplicada (ABA), embora sem estruturação formal ou registros adequados para acompanhar seu progresso. Eu não possuía fichas para mensurar a evolução dele, e não sei se isso seria meu papel dentro daquela política pública do município, mas essa experiência despertou em mim um grande interesse pela ABA, pois percebi que, mesmo com pouca capacitação na área, já via resultados positivos no desenvolvimento da criança. Imagine se, desde o início, eu tivesse um curso de aplicadora ABA e pudesse estruturar esse acompanhamento de maneira mais científica e eficiente!

Se eu tivesse mais formação e suporte, poderia demonstrar com mais clareza para a professora regente e para a pedagoga o quanto ele estava evoluindo, não apenas em habilidades acadêmicas, mas, também, em competências para a vida cotidiana dentro da escola. O tempo que as crianças passam na escola é maior do que o tempo que passam em terapias clínicas, então, se houvesse uma capacitação mais aprofundada para os profissionais de apoio, poderíamos otimizar muito essas 20 horas semanais que passamos com os alunos.

O aluno em questão ingressou na escola com seis anos, ainda dentro de uma parte importante da janela de plasticidade cerebral, que se encerra por volta dos oito ou nove anos. Se ele tivesse recebido um suporte mais estruturado desde

a educação infantil, talvez no ensino fundamental já não precisasse mais de um profissional de apoio, ou a necessidade seria mínima.

A intervenção precoce é essencial. Quanto mais cedo o diagnóstico e a conscientização dos pais, maiores são as chances de a criança desenvolver habilidades fundamentais para sua independência futura. Aceitar o diagnóstico pode ser difícil para as famílias, mas entender os marcos do desenvolvimento infantil e agir rapidamente faz toda a diferença.

O autismo não é uma sentença. Com as intervenções adequadas, uma pessoa com TEA pode aprender, evoluir e conquistar sua independência. O mais importante é garantir que a criança tenha acesso ao suporte necessário desde cedo, aproveitando a janela de oportunidade da plasticidade cerebral para desenvolver ao máximo suas capacidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurológica complexa que afeta a capacidade de comunicação e interação social da pessoa. Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), estima-se que 1 em cada 160 crianças no mundo tenha autismo. No Brasil, embora não existam estatísticas oficiais completas sobre o número de pessoas com TEA, a demanda por serviços de saúde, educação especial e apoio social tem crescido, evidenciando a necessidade de políticas públicas eficazes e inclusivas.

Embora o Brasil tenha feito progressos significativos na legislação em favor das pessoas com TEA, ainda há um longo caminho a percorrer para garantir sua plena inclusão e participação na sociedade. É fundamental que governo, sociedade civil e setor privado trabalhem juntos para superar os desafios existentes, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária para todos. A educação, a conscientização e a adaptação de serviços são pilares essenciais nesse processo, garantindo que pessoas com autismo possam desenvolver todo o seu potencial.

A inclusão escolar de crianças com TEA ainda enfrenta desafios significativos, principalmente pela carência de profissionais especializados e de adaptações eficazes. No entanto, a vivência mostrou que estratégias personalizadas e um ambiente acolhedor podem impactar positivamente o desenvolvimento dessas crianças. A formação continuada dos professores, profissionais de apoio e

o investimento em abordagens estruturadas são essenciais para garantir um ensino verdadeiramente inclusivo.

REFERÊNCIAS

BATTISTELLO, V. C. M.; MARTINS, R. L.; ALMEIDA, L. R. Mapeando a inclusão escolar: Operacionalização do Plano Educacional Individualizado (PEI) para crianças com autismo. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 2, 2025. DOI: 10.56579/rei.v7i1.1370. Disponível em: <<https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/1370>>. Acesso em: 1 mar. 2025.

BRASIL, _____. LEI Nº 13.146, DE 06 DE JULHO DE 2015 PLANALTO

Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL, _____. LEI Nº 9394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996
PLANALTO Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional.

BRASIL, _____. LEI Nº 12.764 DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012
PLANALTO Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

DUARTE, Cintia Perez Duarte; SILVA, Luciana Coltri; VELLOSO Renata de Lima. **Estratégias da Análise do Comportamento Aplicada para pessoa com o Transtorno do Espectro do Autismo**. São Paulo, Editora Memon. 2018.

LACERDA, Lucelmo. **Transtorno do Espectro Autista: Uma Brevíssima Introdução**. Curitiba: CRV, 2017.

RAMALHAIS, T. F. Compreendendo o Autismo. Formiga (MG): **Editora Union**, p. 11, 2024. Disponível em: <<https://www.editoraunion.com.br/2024/04/compreendendo-o-autismo.html>>. Acesso em: 1 mar. 2025.

ROSA, S. O.; ALBRECHT, A. R. M. Estudo sobre a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e sua contribuição para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), graus II e III, no Ensino Fundamental I. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Especial) – UNINTER. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/905>. Acesso em: 2 mar. 2025.

SILVA, H. J. R.; PASSETO, R. D.; BARCELOS, L. B. Contribuições do método ABA para a criança autista nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista da Graduação UNIGOIÁS**, 2022. Disponível em: <https://anhanguera.edu.br/wp-content/uploads/Artigo-1-3.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2025.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.042

PIBID E PRP: TRANSFORMANDO A EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Alexandre Gomes Porciuncula¹

Euclides Valdez Fernandes²

Geremias Marques³

Mauren Lúcia Braga de Araujo⁴

RESUMO

O ensino de Educação Física (EF) é fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes, abrangendo aspectos motores, cognitivos, emocionais e sociais. Nesse contexto, os Programas Residência Pedagógica (PRP) e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desempenham papel crucial ao integrar estudantes de licenciatura ao ambiente escolar, promovendo a experiência prática e o desenvolvimento de habilidades essenciais à docência. Este estudo, de caráter qualitativo, investigou a percepção dos professores participantes desses programas quanto às contribuições para a educação básica. Utilizando um questionário composto por treze perguntas abertas, aplicado entre novembro e dezembro de 2024. Os resultados indicaram que o PIBID e o PRP fortalecem a integração entre teoria e prática, aproximando os futuros professores das dinâmicas e desafios do ambiente escolar. A vivência prática contribuiu para a formação de profissionais capazes de adotar metodologias inovadoras, como o uso de tecnologias e atividades inclusivas,

1 Graduando do Curso de Educação Física – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, Uruguaiana RS, alexandreporciuncula.aluno@unipampa.edu.br;

2 Graduando do Curso de Educação Física – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, Uruguaiana RS, euclidesfernandes.aluno@unipampa.edu.br;

3 Graduando do Curso de Educação Física – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, Uruguaiana RS, geremiasmarques.aluno@unipampa.edu.br;

4 Professora orientadora: Doutora em Ciências do Movimento Humano (UFRGS), Coordenadora de área do PIBID EF/UNIPAMPA. maurenaraujo@unipampa.edu.br

qualificando as aulas de Educação Física. Apesar de desafios como a escassez de recursos e a resistência à inovação, os programas promovem impactos positivos, como o aumento do engajamento estudantil e a valorização do ensino público. A presença dos licenciandos criou um ambiente de troca de saberes entre escolas e universidade, fortalecendo a relação teoria-prática e incentivando os estudantes de licenciatura em EF a vislumbrarem a continuidade de seus estudos no Ensino Superior. Conclui-se que o PIBID e o PRP são indispensáveis para a formação docente e para a melhoria da qualidade da formação de professores e educação básica.

Palavras-chave: Educação Física escolar, formação de professores, PIBID, Residência Pedagógica, práxis.

INTRODUÇÃO

O ensino de Educação Física é essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo aspectos motores, cognitivos, emocionais e sociais (Nóvoa, 2009). Nesse contexto, o Programa Residência Pedagógica (PRP) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) desempenham um papel crucial ao integrar estudantes de licenciatura ao ambiente escolar (Freitas & Almeida, 2020). Esses programas oferecem aos licenciandos experiências práticas que complementam sua formação, enquanto contribuem para a inovação e melhoria do ensino básico (Gatti, Barreto & André, 2021).

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2014), o PIBID e o PRP têm como foco aprimorar a formação inicial de professores, oferecendo aos licenciandos a oportunidade de vivenciar a prática docente de forma supervisionada. Essa imersão em ambientes escolares durante a graduação permite que os futuros professores adquiram competências essenciais para lidar com os desafios do Ensino Básico, particularmente na Educação Física, que exige estratégias interdisciplinares e dinâmicas (Monteiro *et al.*, 2020).

A presença desses alunos em sala de aula fortalece a ponte entre teoria e prática, permitindo a introdução de novas abordagens pedagógicas. No entanto, a relevância dessa atuação vai além do benefício individual, impactando diretamente na qualidade do ensino e na formação de futuros cidadãos. Este estudo tem como objetivo entender qual a visão que os professores tiveram em relação às aulas de Educação Física antes e depois das participações dos residentes, ou “pibidianos”, em suas aulas.

O PIBID e o PRP, segundo a CAPES, visam aprimorar a formação inicial de professores, oferecendo aos licenciandos a oportunidade de vivenciar a prática docente supervisionada. Essa imersão em escolas durante a graduação permite que os futuros professores desenvolvam competências essenciais para enfrentar os desafios do ensino básico, especialmente na Educação Física, que requer estratégias interdisciplinares e dinâmicas.

Eles desempenham um papel significativo na melhoria da qualidade da educação nas escolas públicas ao promover a integração entre a formação inicial dos licenciandos e a prática docente. Ao envolver estudantes universitários ainda em processo de formação, esses programas aproximam teoria e prática,

possibilitando o contato com educadores experientes, leituras atualizadas e práticas inovadoras. Esse ambiente facilita a criação e implementação de projetos pedagógicos, motivando tanto os futuros professores quanto os profissionais da educação básica, que se sentem valorizados e apoiados.

Além de fortalecer o vínculo entre escolas e universidades, o PIBID e o RP ampliam a colaboração entre teoria e prática, fundamentais para o sucesso das propostas pedagógicas. Os licenciandos desenvolvem habilidades importantes, como a capacidade de planejar, estudar e aplicar estratégias educacionais eficazes, além de compreenderem a relevância de um educador humano e dedicado no processo de aprendizagem.

A vivência prática nas escolas públicas também prepara os estudantes para lidar com a diversidade do contexto educacional brasileiro, proporcionando discussões diárias com colegas e professores sobre os problemas enfrentados e possíveis soluções. Essa experiência enriquece a formação docente e contribui para a construção de profissionais mais bem preparados para os desafios do mercado de trabalho.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

O PIBID complementa as ações do PRP ao oferecer aos alunos a oportunidade de inserirem-se em escolas públicas desde o início de sua formação. De acordo com Freitas e Almeida (2020), o PIBID visa aprimorar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, proporcionando experiências práticas que vão além da teoria. Os estudantes participantes do PIBID têm acesso direto à realidade escolar, onde podem observar e participar ativamente do processo educativo. Um estudo sobre as percepções dos egressos do PIBID revelou que os programas são cruciais para a construção dos saberes docentes, permitindo uma articulação entre teoria e prática. Os alunos destacaram que as atividades realizadas durante o PIBID ajudaram na compreensão das metodologias de ensino e na aplicação de novas abordagens pedagógicas nas aulas de Educação Física.

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (PRP)

O PRP foi uma iniciativa que buscava fortalecer a formação inicial dos professores, promovendo uma aproximação entre a universidade e a escola. Segundo Monteiro *et al.* (2020), o programa permitia que os residentes atuassem como professores, o que é fundamental para o desenvolvimento de suas competências pedagógicas. Durante a sua participação, os alunos enfrentavam desafios como a adaptação às realidades escolares e a utilização de metodologias adequadas ao perfil dos estudantes. A vivência prática proporcionada pelo PRP é essencial para que os licenciandos compreendam as dinâmicas da sala de aula e desenvolvam habilidades necessárias para sua futura atuação profissional.

Além disso, um estudo realizado na Universidade Federal da Paraíba evidenciou que o PRP contribuiu significativamente para a formação dos alunos, permitindo-lhes aplicar saberes teóricos em contextos práticos e desenvolver uma postura reflexiva sobre sua prática docente.

A professora, em uma de suas respostas, fala sobre a influência na formação de um professor que já conhece a realidade escolar e que entende a importância de um educador humano na vida dos alunos, e que, para fazer a diferença, é necessário planejamento, estudo e dedicação.

CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Os bolsistas do PIBID e os residentes do PRP, frequentemente, introduzem abordagens inovadoras, como o uso de tecnologias, jogos cooperativos e atividades adaptadas para inclusão de alunos com deficiência. Essas práticas tornam as aulas mais atrativas e inclusivas, contribuindo para o engajamento dos estudantes. Além disso, a presença de licenciandos promove um ambiente colaborativo entre professores experientes e novos profissionais, permitindo a troca de saberes.

O PRP destaca-se por promover uma experiência prática intensa, na qual os alunos residentes atuam diretamente nas escolas sob a supervisão de professores preceptores. Monteiro *et al.* (2020) ressaltam que essa vivência é fundamental para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, permitindo que os futuros educadores enfrentem situações reais da sala de aula. A pesquisa realizada por Costa (2020) indica que os residentes conseguem aplicar teorias aprendidas na

universidade, refletindo sobre sua prática e ajustando suas abordagens pedagógicas conforme as necessidades dos alunos.

O PIBID também desempenha um papel crucial na formação docente ao permitir que os alunos desenvolvam projetos educativos em parceria com as escolas. Pinno *et al.* (2021) afirmam que essa interação, além de enriquecer a prática pedagógica, fortalece a relação entre as instituições formadoras e as escolas públicas. Os participantes do PIBID relatam uma maior compreensão das metodologias de ensino e um aumento na confiança para atuar em sala de aula.

IMPORTÂNCIA DOS PROGRAMAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física enfrenta desafios específicos relacionados à sua implementação curricular e à formação dos professores. A inserção dos alunos nos programas PRP e PIBID permite que eles enfrentem essas dificuldades diretamente. Segundo Costa (2023), a experiência prática adquirida por meio do PRP contribui significativamente para a formação crítica dos futuros educadores em Educação Física, permitindo-lhes refletir sobre suas práticas e metodologias. Além disso, pesquisas indicam que os alunos participantes desses programas relatam uma percepção positiva sobre sua formação, destacando o impacto das experiências práticas na construção de sua identidade docente. O contato direto com alunos e o planejamento de aulas proporcionam um entendimento mais profundo das necessidades educacionais dos estudantes.

Com cargas horárias ampliadas, os estudantes vivenciam o cotidiano escolar, conhecendo as dificuldades e potencialidades existentes. Essa imersão prática permite que eles desenvolvam uma visão realista do trabalho docente, enquanto refletem sobre os desafios do ensino e exploram estratégias para superá-los. A presença de residentes e bolsistas nas escolas públicas tem gerado impacto positivo, tornando as aulas mais atrativas e incentivando os alunos a enxergar a universidade pública como um objetivo alcançável.

DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PARTICIPANTES

Entretanto, os programas enfrentam desafios significativos, como a escassez de materiais e a necessidade de lidar com realidades sociais complexas,

muitas vezes marcadas pela vulnerabilidade dos alunos. Apesar disso, as ações desenvolvidas pelos participantes promovem mudanças significativas na rotina pedagógica, oferecendo atividades inovadoras e motivadoras para toda a comunidade escolar. Muitos residentes apontam para a necessidade de suporte contínuo por parte das instituições formadoras para enfrentar esses obstáculos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Utilizamos, como metodologia, a pesquisa qualitativa, fazendo uso da pesquisa documental e da pesquisa de campo, através do envio de um questionário estruturado como instrumento de coleta de dados. Foram convidados a participar da pesquisa 9 professores da rede básica de ensino que atuaram nos programas Programa de Residência Pedagógica (PRP) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Na pesquisa realizada, utilizou-se um questionário composto por treze perguntas abertas, alinhadas aos objetivos gerais do estudo, como: qual é a contribuição do PIBID e do PRP para a melhoria da qualidade da educação nas escolas públicas? Como a presença dos residentes e bolsistas impacta o desenvolvimento dos estudantes nas escolas públicas? Quais mudanças significativas na rotina pedagógica da escola pública podem ser atribuídas à atuação de participantes do PIBID e PRP? Como a experiência prática oferecida pelo RP e PIBID pode influenciar a formação de futuros professores?

Os participantes foram convidados a fornecer respostas sinceras e contínuas sobre suas indagações, visando garantir a maior fidelidade possível aos dados coletados. Para viabilizar a pesquisa, foi elaborado e apresentado aos professores dos programas PRP e PIBID um modelo de termo de consentimento, que esclareceu de maneira detalhada todas as características da investigação. Os dados foram coletados entre 22 de novembro e 5 de dezembro de 2024, com o intuito de obter informações relevantes sobre as experiências e percepções dos participantes em relação a esses programas.

O envio do formulário deu-se através dos grupos dos programas em que esses professores estavam inseridos. Durante os dias em que estivemos recebendo as informações, apenas uma professora preencheu o formulário, e suas respostas foram inseridas ao longo deste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Estudos apontam que o PIBID e o RP contribuem para a valorização da carreira docente, a inovação pedagógica e a formação de profissionais conscientes das condições de trabalho nas escolas públicas. Participantes desses programas relatam que as vivências práticas auxiliam na construção de metodologias mais eficazes e na autonomia docente (Silva, 2023). Além disso, as iniciativas permitem o fortalecimento do vínculo entre universidade e escola, promovendo benefícios mútuos (CAPES, 2014; Silva, 2023).

A articulação entre teoria e prática nestes programas é essencial para a formação de professores competentes e preparados para os desafios da Educação Básica. No entanto, é importante considerar os desafios enfrentados pelos residentes, como a falta de infraestrutura nas escolas e a resistência à inovação por parte de alguns docentes já atuantes (Alves, 2021). A reflexão crítica sobre essas experiências é fundamental para aprimorar os programas e garantir que cumpram efetivamente seus objetivos formativos.

Outros pontos a ressaltar-se e discutir-se é a melhora no desempenho dos alunos com a participação dos discentes do PIBID e RP nas aulas de Educação Física, trazendo, através de novas estratégias, engajamento e um olhar diferenciado até para alunos que não têm tanta participação nas aulas de Educação Física. Outro ponto a é a ponte de relação escola- universidade, um elo muito importante que pode gerar frutos e maior interesse dos alunos, futuramente, pela vida universitária através do incentivo e apoio dos estagiários.

Espera-se que a participação nos programas PRP e PIBID contribua significativamente para a formação integral dos futuros professores de Educação Física, proporcionando-lhes não apenas conhecimentos teóricos, mas também habilidades práticas essenciais para sua atuação profissional. Além disso, espera-se que esses programas ajudem a criar um ambiente escolar mais inclusivo e dinâmico, no qual as metodologias inovadoras possam ser implementadas.

Espera-se que a ampliação e consolidação desses programas fortaleçam a formação inicial de professores, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino público e incentivando a continuidade da formação docente. Além disso, o impacto positivo sobre os alunos da Educação Básica, que se beneficiam de práticas pedagógicas inovadoras, reforça a relevância dessas iniciativas.

As respostas coletadas no trabalho e acessadas pelo questionário foram separadas em categorias, conforme visto nos quadros abaixo:

IMPORTÂNCIA DA ARTICULAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA, FORTALECENDO A QUALIDADE DA EF ESCOLAR:

Trazer os alunos que ainda estão dentro da Universidade, tendo acesso a Educadores, leituras e práticas atuais, contribui muito para propostas inovadoras, facilitando a implementação de projetos e ações pelo número de pessoas que ficam disponíveis para pensá-las e realizá-las, contribui também pelo incentivo que traz aos Profissionais da Educação Básica, pois através destes programas o professor sente-se mais valorizado e motivado.	professora da educação básica, preceptora do PRP, 2022
Impacta de maneira muito grande, podemos ver que as ações construídas pelos residentes e preceptores os alunos sentiram-se mais motivados e interessados nas aulas, como também puderam enxergar que futuramente poderão ser eles dentro da Universidade Pública.	professora da educação básica, preceptora do PRP, 2022
Mais oferta de ações pedagógicas para os alunos, ações inovadoras e que motivam toda comunidade escolar.	professora da educação básica, preceptora do PRP, 2022
Trazendo novas propostas, oriundas do Estudo dentro da Universidade.	professora da educação básica, preceptora do PRP, 2022

INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Com cargas horárias mais extensas, os estudantes podem sentirem-se pertencentes ao seu futuro ambiente de trabalho, vendo as dificuldades e potencialidades ali existentes, podendo ter este momento de prática, com toda estrutura da Universidade.	professora da educação básica, preceptora do PRP, 2022
Os desafios são diversos, vão desde a falta de materiais para realizar todas as ações, diferente muitas vezes do que eles têm acesso dentro da Universidade, como também as questões que dizem respeito aos alunos, com realidades diferentes, muitas vezes encontram-se em situações de vulnerabilidade, trazendo mais desafios, dentro da escola que o residente tem o contato com a realidade e seus desafios e irá buscar estratégias para superá-los.	professora da educação básica, preceptora do PRP, 2022

Contribui para fortalecer o vínculo entre teoria e prática, ambos necessários para conseguir o êxito nas propostas pedagógicas.	professora da educação básica, preceptora do PRP, 2022

DIÁLOGO E A CONSTRUÇÃO COLETIVA E PARTICIPATIVA DAS AÇÕES COM BASE NA REALIDADE

Que os desafios existem e sempre irão existir, mas que não devemos nos apegar somente a eles, que podemos superá-los, usar diversas estratégias para atingir realmente os nossos alunos.	professora da educação básica, preceptora do PRP, 2022

AMPLIAÇÃO DA PERCEPÇÃO DO PAPEL DO PROFESSOR

Habilidades de pensar a Educação com outra visão e de superar as possíveis dificuldades.	professora da educação básica, preceptora do PRP, 2022
Influência na formação de um professor que já conhece a realidade escolar e que entende a importância de um educador humano na vida dos alunos e que para fazer a diferença é necessário planejamento, estudo e dedicação.	professora da educação básica, preceptora do PRP, 2022

APRENDIZAGENS SOBRE O PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

Prepara o professor em formação, pois nesses programas eles têm a possibilidade de pensar e discutir os problemas com colegas e professores diariamente, tendo mais visões de como é possível superá-los.	professora da educação básica, preceptora do PRP, 2022
Principais desafios enfrentados: Falta de materiais, diferenças de realidade dos alunos e vulnerabilidade social.	professora da educação básica, preceptora do PRP, 2022

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo demonstrou que a atuação dos bolsistas e residentes nas escolas promove inovação pedagógica e formação docente mais qualificada. Os resultados evidenciam que os programas impactam positivamente tanto os futuros professores quanto os estudantes da Educação Básica.

A presença dos alunos participantes do PIBID e do PRP nas aulas de Educação Física é um exemplo claro de como a integração entre teoria e prática pode transformar a Educação Básica no Brasil. Esses programas, além de

preparar futuros professores, criam um impacto positivo no aprendizado dos alunos, promovendo a inclusão e o desenvolvimento integral.

Para que esses benefícios sejam amplificados, é necessário que políticas públicas continuem a investir na ampliação e na qualidade desses programas. A colaboração entre instituições de Ensino Superior, escolas e gestores públicos é essencial para garantir que a formação docente continue evoluindo e atendendo às demandas do século XXI.

O PRP e o PIBID são fundamentais para a formação de professores mais preparados para lidar com as demandas da Educação Básica. Na Educação Física, esses programas promovem uma formação mais humanística e inclusiva, alinhada aos objetivos da BNCC, que propõe uma educação voltada para o desenvolvimento integral. Portanto, ampliar e fortalecer essas iniciativas é essencial para garantir uma educação de qualidade, capaz de transformar a realidade das escolas públicas brasileiras.

Para os estudantes, a presença dos universitários pode representar uma oportunidade de vivenciar aulas de Educação Física diversificadas, dinâmicas e inovadoras. Além disso, o aumento do número de educadores numa sala possibilita uma atenção mais individualizada, promovendo uma maior inclusão e engajamento por parte dos estudantes, além do programa fortalecer a relação escola-universidade e uma troca de conhecimentos. Em suma, o PIBID e o RP têm impacto positivo na formação docente. Por mais que não preencha todas as lacunas, agrega muito à formação docente do futuro professor, ao ambiente escolar e à experiência de aula dos alunos presentes. Além disso, prepara os futuros professores para lidar com as diversas situações reais do dia a dia das escolas e com diferentes tipos de alunos e problemas de cada realidade.

É essencial destacar as limitações deste estudo, como a baixa adesão dos participantes na coleta de dados. Para pesquisas futuras, sugere-se ampliar a amostra e explorar outras regiões para uma análise mais abrangente.

AGRADECIMENTOS

A realização deste estudo só foi possível graças ao apoio e à colaboração de diversas pessoas e instituições, dentre elas estão a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES), além da professora participante dos programas PRP e PIBID

que gentilmente compartilhou suas experiências e percepções, enriquecendo esta pesquisa com relatos fundamentais para a compreensão da importância desses programas na Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Possibilidades e desafios do Programa Residência Pedagógica em Educação Física. Repositório UFAL. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/11341>. Acesso em: 16 dez. 2024.

ALVES, L. P. Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. Interfaces Científicas: Educação, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>. Acesso em: 05 dez. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 05 dez. 2024.

CAPES. Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <https://www.gov.br/capes>. Acesso em: 06 dez. 2024.

COSTA, M. C. S. Physical Education in the Pedagogical Residency Program: resistance and right to critical formation in the state of Pará. Universidade Federal do Pará. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/33418>. Acesso em: 08 dez. 2024.

FARIA, J.; PEREIRA, L. Residência pedagógica em educação física: analisando os desafios. Revista Humanidades e Inovação. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/6100>. Acesso em: 08 dez. 2024.

FREITAS, L.; ALMEIDA, R. Importância e contribuições dos programas institucionais de formação de professores. Educação Pública. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/21/>

importancia-e-contribuiçoes-dos-programas-institucionais-de-formacao-de-professores-na-percepcao-dos-licenciandos-do-ifmt. Acesso em: 04 dez. 2024.

GATTI, B. A.; BARRETO, M.; ANDRÉ, M. Contribuições do PIBID e do PRP na percepção dos egressos. Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/25872>. Acesso em: 06 dez. 2024.

HAUSCHILD, L. A. Os pressupostos teóricos do PIBID na formação docente. 2016. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/download/24425/16297/102151>. Acesso em: 06 dez. 2024.

NÓVOA, A. Formação de professores e trabalho pedagógico. 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4903160/mod_resource/content/4/N%C3%B3voa_Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20e%20trabalho%20pedag%C3%B3gico.pdf. Acesso em: 04 dez. 2024.

SILVA, E. S. Relevância do Programa Residência Pedagógica na formação de professores de Educação Física: uma visão discente. 2023. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/7533>. Acesso em: 04 dez. 2024.

MEC. Política Nacional de Formação de Professores. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 04 dez. 2024.

MONTEIRO, et al. Programa de Residência Pedagógica: vivências e percepções. Educ@. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/81112>. Acesso em: 04 dez. 2024.

PINNO, C. R.; LORENCENA DE OLIVEIRA, D.; SCHARDONG, P. S. Residência Pedagógica e a Educação Física Escolar: implicações da aproximação entre a formação inicial e a formação continuada. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/12491>. Acesso em: 04 dez. 2024.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; GIMENES, Nelson A. S.; FERRAGUT, Laurizete. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

CARNEIRO, Kleber Tuxen; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos; BRUZI, Alessandro Teodoro; VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel; SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. Implicações científicas dos programas PIBID e PRP à formação docente em educação física. Conexões, Campinas, v. 21, n. 00, p. e023014, 2024.

CARNEIRO, Kleber Tuxen; REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos; BRUZI, Alessandro Teodoro; VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel; SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. Implicações científicas dos programas PIBID e PRP à formação docente em educação física. Conexões, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e023014, 2024.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.043

JOGOS MATEMÁTICOS E PENSAMENTO COMPUTACIONAL: UMA EXPERIÊNCIA LÚDICA COM ESTUDANTES DE AH/SD

Matheus Diogenes da Rocha¹

Mayara Gabrielly da Silva²

Bárbara Caroline Zanetti Borkowski³

Fernanda Queiroz da Silva Oliveira⁴

Luciana Schreiner de Oliveira⁵

RESUMO

O projeto **Matemática Acessível** busca promover a inclusão de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) por meio do ensino de Matemática e do Pensamento Computacional. Neste relato de experiência, descrevemos a aplicação de jogos matemáticos em dois encontros com alunos do sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental. Os jogos Jogo dos Palitos, Sudoku e Fantan foram utilizados para apresentar conceitos fundamentais do Pensamento Computacional, como decomposição de problemas, reconhecimento de padrões, abstração e algoritmização. A metodologia baseou-se na aplicação de atividades desplugadas, explorando abordagens

1 Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Pr, matheusrocha.2000@alunos.utfpr.edu.br;

2 Graduando pelo Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Pr, maysil@alunos.utfpr.edu.br;

3 Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Pr, barbarazanetti@alunos.utfpr.edu.br;

4 Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Pr, fernandaoliveira.2023@alunos.utfpr.edu.br;

5 Professor orientador: Doutor, Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Pr, lucianaoliveira@utfpr.edu.br.

lúdicas e colaborativas para tornar o aprendizado mais acessível e motivador. Os resultados demonstraram que os estudantes apresentaram grande engajamento nas atividades em grupo, desenvolvendo estratégias de resolução de problemas e aprimorando o raciocínio lógico. Entretanto, observou-se uma dificuldade na formalização das estratégias em linguagem matemática, o que reforça a importância de mediações pedagógicas. Além disso, notou-se que os estudantes preferiram desafios mais complexos, indicando uma necessidade de ajuste na progressão das atividades. O projeto, que se mantém em andamento, agora avança para intervenções plugadas, consolidando os conceitos explorados por meio do uso de tecnologia e ferramentas digitais.

Palavras-chave: Altas Habilidades/Superdotação, Pensamento Computacional, Jogos Educacionais.

INTRODUÇÃO

Diante da necessidade de atender alunos com Altas Habilidades e/ou Superdotação (AH/SD) da rede pública de ensino de Curitiba e região, além de aproximar os estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da realidade da Educação Inclusiva, surgiu o projeto de extensão Matemática Acessível. Vinculado ao Programa Licenciando, o projeto conta com a participação de alunos e professores da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Curitiba, e tem como objetivo desenvolver e aplicar atividades voltadas para os alunos atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais com AH/SD, auxiliando tanto no processo de ensino-aprendizagem destes estudantes quanto na construção de materiais didáticos para os docentes destas salas. Além disso, busca contribuir para a formação docente dos licenciandos, ampliando sua visão sobre acessibilidade e inclusão na educação matemática.

A cada semestre, o projeto define um tema central para orientar suas intervenções. Em 2024, o foco foi o Pensamento Computacional, devido à sua relevância no ensino da Matemática e sua presença crescente nos currículos escolares. Esse conceito pode ser trabalhado tanto de forma plugada, utilizando recursos eletrônicos, quanto desplugada, por meio de atividades que não exigem dispositivos tecnológicos. Para apresentar esse tema aos alunos de maneira acessível e intuitiva, foram planejadas e aplicadas atividades desplugadas, utilizando jogos matemáticos como ferramenta de ensino.

Este relato descreve as intervenções realizadas no primeiro semestre de 2024 em uma escola estadual de Curitiba, que atende alunos do sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental - anos finais. Foram dois encontros, cada um com duração de duas horas-aula, nos quais os alunos participaram de dinâmicas baseadas em três jogos matemáticos: Nin (Jogo dos Palitos), Sudoku e Fantan. A escolha desses jogos deu-se pela sua capacidade de estimular habilidades essenciais do Pensamento Computacional, como o raciocínio lógico, o reconhecimento de padrões, estratégias de resolução de problemas e tomada de decisões.

O principal objetivo foi permitir que os alunos explorassem os conceitos do Pensamento Computacional de forma natural, sem uma abordagem formal, apenas por meio da experiência e do engajamento nos desafios propostos. Durante as sessões, foram observadas as estratégias utilizadas pelos estudantes, bem como suas percepções sobre os jogos e os desafios enfrentados.

Nos próximos tópicos, será apresentado um relato detalhado dessas intervenções, destacando o impacto das atividades na aprendizagem dos alunos e as reflexões sobre a aplicação do Pensamento Computacional no ensino de Matemática para estudantes com AH/SD.

REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica deste estudo estende-se sobre três eixos principais: Pensamento Computacional, Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) e Jogos Educativos.

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

O tema selecionado para o projeto foi o Pensamento Computacional aliado à Educação Matemática, já que o seu desenvolvimento desde o Ensino Fundamental é uma habilidade contemplada pela BNCC (Brasil, 2018). Segundo o documento, o Pensamento Computacional “envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática por meio do desenvolvimento de algoritmos” (Brasil, 2018, p.474). O conceito de Pensamento Computacional é definido por Wing (2006) como um conjunto de competências e habilidades relacionadas aos princípios fundamentais da Ciência da Computação.

Segundo Wing (2006), modelos computacionais permitem resolver problemas complexos por meio de redução, abstração e decomposição. As atividades desenvolvidas seguem os quatro pilares do Pensamento Computacional conforme Brackmann (2017): decomposição, reconhecimento de padrões, abstração e algoritmos. Isto permite decompor um problema complexo em partes menores, focando nos detalhes importantes para identificar problemas semelhantes e criar regras.

O Pensamento Computacional como base do projeto foi aliado ao trabalho em equipe, uma característica muito importante a ser desenvolvida com os alunos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), que são estimulados a compartilhar seus projetos, melhorando a socialização, essencial no Pensamento Computacional. Para que os projetos tenham um bom resultado, o Pensamento Computacional torna-se um exercício de persistência. Assim, os estudantes,

mesmo desenvolvendo individualmente seus projetos, são estimulados a compartilhar com os demais colegas seus erros e acertos e, dessa forma, trabalhar juntos, colaborativamente (Wing, 2006 *apud* Brackmann, 2017).

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD)

De 2018 para 2019, houve um expressivo aumento de estudantes com AH/SD em classes regulares e salas de recursos multifuncionais, passando de uma média de 22 mil para 55 mil matrículas, diminuindo devido à pandemia de covid-19. Em 2021, o número de estudantes com AH/SD no Brasil era de 23 mil, contra 16 mil em 2016 (Brasil, 2022). Estudantes com AH/SD são definidos como aqueles com elevado potencial em qualquer uma das áreas de modo isolado ou combinado: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. As altas habilidades referem-se a aspectos moldáveis pelo ambiente, enquanto a superdotação relaciona-se a fatores inerentes e genéticos da inteligência e personalidade (Santa Catarina, 2016).

Renzulli (2004), na “Teoria dos Três Anéis”, identifica a AH/SD pela interação de habilidades acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade. Estas não possuem grau de hierarquia e não precisam estar presentes de modo simultâneo para a sua identificação. Ele distingue dois tipos de superdotação: (a) acadêmica ou escolar, focada em habilidades analíticas e geralmente reconhecida nas escolas como bom desempenho escolar; e (b) produtivo-criativa, caracterizada por criatividade e soluções inovadoras, mas com variações no rendimento escolar e foco em áreas específicas. Ressalta-se que ambos os tipos podem coexistir. Já Gardner (1993), na “Teoria das Inteligências Múltiplas”, critica a limitação dos testes de Quociente Intelectual (QI) para mensurar AH/SD e propõe que os indivíduos aprendem de modo diverso e têm potencial para desenvolver várias inteligências, indicando sete tipos: lógico-matemática, linguística, corporal-cinestésica, musical, espacial, interpessoal, intrapessoal.

Os mitos sobre estudantes superdotados, como acreditar que são autodidatas e não precisam de suporte, dificultam sua identificação. Além dos testes de QI, é necessária uma avaliação multimodal, incluindo contribuições da família e professores, além de avaliação pedagógica e psicológica. O mais importante é compreender suas necessidades e fornecer o suporte necessário para o seu desenvolvimento (Pedro, 2023).

JOGOS EDUCATIVOS

Segundo a definição de Huizinga,

o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias; dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 1971, p.33).

Os jogos utilizados como metodologia de ensino trazem inúmeros benefícios para o ensino da Matemática. O ensino lúdico cria um ambiente favorável e descontraído para o desenvolvimento de conceitos e conteúdos, além de facilitar o aprendizado dos estudantes com maior dificuldade. Ribas (2016) enfatiza que a relevância social do ensino da Matemática demanda, por parte do docente, a efetivação de uma prática pedagógica diferenciada, que não se prenda a aulas expositivas e à memorização, mas que repasse os conteúdos curriculares de forma atrativa e significativa.

Uma estratégia que tem auxiliado muito no ensino é a utilização de jogos escolares, que podem identificar e desenvolver habilidades motoras, cognitivas ou sociais dos estudantes. Eles são especialmente benéficos para estudantes com AH/SD, oferecendo desafios correspondentes ao seu elevado nível cognitivo e promovendo independência. Grando (2000) destaca a importância da participação do professor na utilização de jogos pedagógicos, que devem valorizar a dimensão lúdica e ser utilizados como auxiliares do ensino matemático, com objetivos claros e metodologia definida.

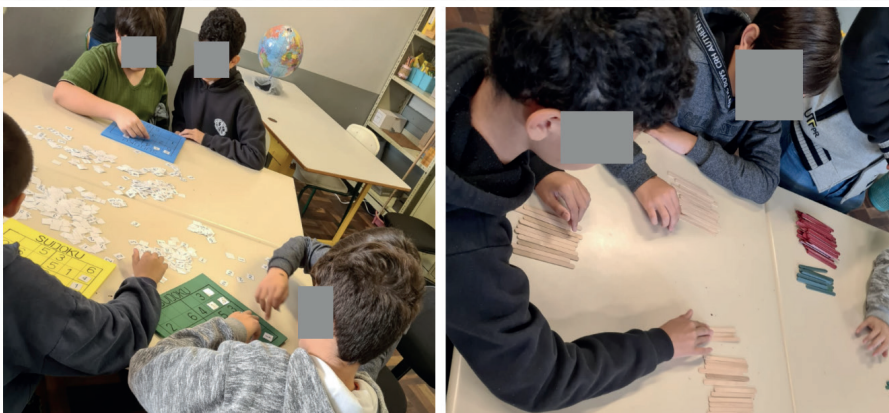
METODOLOGIA E APLICAÇÃO

A atividade com os estudantes com AH/SD foi realizada em dois encontros, nos quais foram utilizados jogos matemáticos como ferramentas pedagógicas para desenvolver o pensamento computacional e aprofundar o entendimento sobre conceitos matemáticos fundamentais. As atividades tiveram duração de duas horas por encontro e foram estruturadas para promover o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a concentração, incentivando os alunos a criar estratégias e compreender os conteúdos matemáticos de forma dinâmica e interativa.

No primeiro encontro, foram utilizados o Jogo dos Palitos (também conhecido como Nim) e o Sudoku com tabuleiros de EVA. O Jogo dos Palitos, além de abordar múltiplos e divisores, desenvolve o Pensamento Computacional desplugado e enfatiza os conteúdos matemáticos que surgem no processo de exploração. A regra era simples: dois jogadores jogavam alternadamente, retirando de um a cinco palitos por vez. Aquele que retirasse o último palito vencia. No início foram utilizados 50 palitos dispostos sobre a mesa, sendo que a escolha do jogador que iria começar era feita no par ou ímpar. A explicação, retirada do PAPMEM, IMPA:

Dois jogadores jogam o seguinte jogo: Há 50 palitos sobre a mesa. Eles jogam alternadamente e, na sua vez, cada jogador pode tirar de 1 a 5 palitos. Aquele que retirar o último palito vence. Qual dos dois tem uma estratégia segura para vencer? Qual é essa estratégia? (IMPA, 2015, S/N).

Figura 1 - Aplicação das atividades com os estudantes



Fonte: Acervo dos autores.

Após quatro partidas, a quantidade de palitos foi reduzida para 40, 20 e 10, até que os estudantes percebessem a existência de uma estratégia vencedora. Eles deduziram que, ao deixar múltiplos de 6 para o adversário, garantiam sua vitória. A compreensão da lógica do jogo foi avaliada através de uma ficha individual, onde explicaram o raciocínio utilizado e as estratégias identificadas, respondendo perguntas como: “Existe uma estratégia para jogar?”, “Se houver 6 palitos na sua vez, há chance de vitória?”, “No jogo com 50 palitos, quem começa

tem mais ou menos chance de ganhar?”. A atividade foi encerrada com uma discussão para consolidar o aprendizado.

Na segunda parte desse primeiro encontro, os estudantes foram desafiados com o jogo Sudoku, utilizando tabuleiros de EVA e peças numéricas. Inicialmente, cada aluno trabalhou individualmente para completar as grades sem repetir números nas linhas, colunas e blocos. Foram utilizadas duas grades: uma de 2×2 , com números de 1 a 4, para apresentar as regras do jogo, e outra de 2×3 , com números de 1 a 6, como um nível mais desafiador. Alguns alunos optaram por trabalhar em duplas para compartilhar estratégias. Durante a atividade, foram feitas perguntas norteadoras para incentivar a reflexão sobre as abordagens utilizadas. Ao final, os estudantes preencheram um questionário sobre suas estratégias e dificuldades, e foram incentivados a praticar Sudoku em casa, preparando-se para a próxima atividade, que utilizaria a grade convencional (3×3). Observou-se que os estudantes apresentaram dificuldades variadas, com alguns terminando rapidamente e outros precisando de mais tempo e auxílio. A tendência dos alunos em buscar desafios mais difíceis desde o início indicou uma necessidade de aprovação e um alto nível de exigência sobre si mesmos.

No segundo encontro, o foco foi a retomada do Sudoku, agora em versões impressas com diferentes níveis de complexidade, e a introdução do jogo Fantan. Foram distribuídas folhas com Sudokus variados, incluindo o Sudoku irregular e o Sudoku Killer. Cada estudante escolheu a versão que mais o interessava e, enquanto alguns permaneceram com o Sudoku recebido, outros buscaram desafios mais difíceis. Durante a atividade, foi possível perceber maior autonomia dos estudantes na resolução dos desafios, aplicando as estratégias discutidas no encontro anterior. No entanto, notou-se uma queda no engajamento, possivelmente pela ausência de um tabuleiro maior para atividades em grupo e pela complexidade dos níveis escolhidos, gerando frustração em alguns alunos.

Em um segundo momento, foi apresentado o jogo Fantan, um jogo de origem chinesa utilizado para trabalhar o pensamento algébrico e a operação de divisão. No Fantan, o Pensamento Computacional aparece na forma de resolução de problemas e desenvolvimento de estratégias baseadas em padrões matemáticos. Embora o jogo dependa da sorte, ele oferece uma excelente oportunidade para os alunos aplicarem lógica e raciocínio matemático, explorando os conceitos de divisão e resto. Os estudantes jogaram em grupos de quatro, apostando fichas em valores de zero a três, que representavam os restos da divisão de um número

por 4. Cada jogador recebeu 20 fichas no início e escolhia uma aposta antes de revelar a quantidade de pedrinhas sorteadas, que eram agrupadas em montes de quatro unidades cada. O número de pedrinhas restantes determinava o vencedor da rodada. O caráter competitivo do jogo gerou grande engajamento dos alunos. Após algumas rodadas, foi introduzida uma folha de registro, onde os estudantes anotaram os resultados e responderam perguntas para avaliar seu desempenho e compreensão dos conceitos matemáticos aplicados.

Figura 2 - Alunos jogando Fantan.



Fonte: acervo dos autores (2024)

Figura 3 - Alunos jogando Fantan



Fonte: acervo dos autores (2024)

Os alunos rapidamente perceberam a relação entre o número de pedrinhas e o resto da divisão e começaram a ajustar suas estratégias. A atividade permitiu que praticassem cálculo mental e reconhecessem padrões, além de compreenderem intuitivamente o conceito de probabilidade, ao identificarem que cada número tinha 25% de chance de ser o vencedor. Um aluno destacou que o jogo tratava-se de sorte, evidenciando uma compreensão intuitiva da probabilidade e sugerindo futuras oportunidades de aprofundamento.

Durante todas as atividades, buscamos incentivar o desenvolvimento intuitivo dos estudantes nos pilares do Pensamento Computacional, utilizando perguntas estratégicas para provocar reflexões e estimular a descoberta de padrões e estratégias. Perguntas como “O que acontece se você fizer essa jogada?”, “Existe um padrão nos números que sobram?”, “Como você pode garantir a vitória?” e “Que estratégias diferentes podem ser usadas para resolver esse problema?” foram constantemente utilizadas para guiar os alunos em suas análises e fortalecer seu raciocínio lógico e matemático. Essas inferências permitiram que os estudantes conectassem os jogos aos conceitos matemáticos de maneira natural e significativa, ampliando sua compreensão e autonomia no aprendizado.

Com essas atividades, os encontros proporcionaram um ambiente lúdico e desafiador, promovendo a construção ativa do conhecimento matemático e o desenvolvimento do Pensamento Computacional entre os estudantes com AH/SD.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência com os jogos matemáticos revelou-se altamente eficaz para estimular os conceitos básicos do Pensamento Computacional entre os estudantes com AH/SD. As atividades propostas permitiram que os alunos explorassem estratégias, reconhecessem padrões e desenvolvessem habilidades matemáticas de forma lúdica e colaborativa.

Durante a discussão final do Jogo dos Palitos, observou-se que muitos estudantes compreenderam intuitivamente as estratégias matemáticas para vencer, mas tiveram dificuldades em expressá-las formalmente. Inicialmente, atribuíram a vitória a “sorte”, sem perceber de imediato a existência de uma estratégia determinística. No entanto, ao longo das rodadas, identificaram a importância dos múltiplos de seis na construção de uma jogada vencedora. Um estudante

destacou-se ao perceber rapidamente a vantagem de deixar exatamente seis palitos para o adversário. O jogo demonstrou ser uma ferramenta eficaz para estimular a decomposição do problema, a abstração e o reconhecimento de padrões matemáticos.

No caso do Sudoku, o jogo promoveu o desenvolvimento de estratégias lógicas ao exigir que os estudantes analisassem linhas, colunas e subgrades para encontrar soluções. A atividade evidenciou diferenças no ritmo de aprendizado: enquanto alguns alunos resolveram rapidamente os desafios, outros enfrentaram dificuldades na identificação de padrões e na verificação de erros. Notou-se que os estudantes estavam mais engajados na versão com tabuleiros de EVA do que na versão impressa, sugerindo que o formato físico colaborativo aumentava a motivação. Além disso, o interesse imediato pelos desafios mais difíceis indicou uma tendência à busca por desafios que testassem sua capacidade cognitiva.

O Fantan foi o jogo que mais gerou entusiasmo entre os alunos, principalmente por seu caráter dinâmico e competitivo. A atividade permitiu que os estudantes compreendessem intuitivamente conceitos de divisão e probabilidade. Durante o jogo, eles ajustaram suas estratégias ao perceberem a relação entre o número de pedrinhas e os restos da divisão. O jogo também mostrou-se eficaz no desenvolvimento do cálculo mental e na exploração de estratégias matemáticas. Um dos alunos destacou, de maneira inesperada, que a chance de vencer cada rodada era de 25%, demonstrando uma compreensão intuitiva de probabilidade.

De forma geral, observou-se que atividades colaborativas foram mais eficazes para engajar e motivar os estudantes, enquanto atividades individuais geraram menor envolvimento. Isso reforça a importância de metodologias ativas que incentivem a interação e o desafio adequado ao potencial cognitivo dos alunos. Os jogos mostraram-se poderosas ferramentas de ensino, promovendo autonomia, competência matemática e Pensamento Computacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto demonstrou que o uso de jogos no ensino de Matemática é uma estratégia eficiente para estimular o Pensamento Computacional em estudantes com AH/SD. A dinâmica lúdica possibilitou que os alunos desenvolvessem

habilidades como abstração, reconhecimento de padrões e formulação de estratégias, de maneira natural e engajante.

Os resultados apontam para a necessidade de continuidade do projeto, incluindo a ampliação das atividades para envolver desafios mais complexos e exploração de novas estratégias matemáticas. A transição para atividades plugadas, como a programação e a robótica, será o próximo passo, consolidando os conceitos introdutórios trabalhados até o momento.

Ainda estamos em processo de aprimoramento das intervenções plugadas, buscando garantir que os estudantes tenham experiências progressivamente desafiadoras e significativas. A continuidade do projeto permitirá aprofundar ainda mais as habilidades computacionais e matemáticas dos alunos, garantindo um ensino mais inclusivo, dinâmico e motivador.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. *et al.* Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2015.

BRACKMANN, C. P. **Desenvolvimento do Pensamento Computacional através de atividades desplugadas na educação básica.** 2017.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 02/02/2025

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo Escolar 2021:** Divulgação de Resultados. Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED), 2022

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

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O.. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. **E-Mosaicos**, V. 7, P. 3-25, 2019.

GARDNER, H. **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. New York: Basic Books, 1993.

GRANDO, R. C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula**. (Tese de doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: EDUSP, 1971.

INSTITUTO DE MATEMÁTICA PURA E APLICADA (IMPA). **Problemas Intrigantes**. PAPMEM. Youtube, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5HNPnSwS6Ak>>. Acesso em: 11/10/2024.

PEDRO, K. M. **Altas habilidades/Superdotação: características, identificação e atendimento**. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2023.

RENZULLI, J. S. **O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos**. Revista Educação. Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1, p. 75 - 121, jan/abr. 2004.

RIBAS, Deucleia. USO DE JOGOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA, **Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE**, Curitiba, v.I, 2016.

SANTA CATARINA. **Altas habilidades/superdotação: rompendo as barreiras do anonimato**. Secretaria de Estado de Educação, Fundação Catarinense de Educação Especial, 2 edição, rev. e ampl, Florianópolis: DIOESC, 2016.

WING, Jeannette M. **Pensamento Computacional**. Communications of the ACM, vol. 49, no. 3, March 2006, p. 33-35.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.044

A EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB A PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA APROXIMAÇÃO DIDÁTICO-METODOLÓGICA

André Henrique Boazejewski Pereira¹
Desiré Luciane Dominschek²

RESUMO

A Educação Especial no Brasil ainda enfrenta desafios estruturais e epistemológicos que limitam a inclusão efetiva, tornando necessária uma abordagem pedagógica que vá além do assistencialismo e assegure o acesso ao conhecimento historicamente acumulado. Neste estudo, fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) de Dermeval Saviani e na abordagem histórico-cultural de Lev Vigotski, investiga-se como os cinco momentos metodológicos da PHC podem contribuir para a superação de barreiras educacionais na Educação Especial. A pesquisa, de caráter qualitativo e baseada em revisão bibliográfica, fundamenta-se em autores como Saviani (2013, 2018), Vigotski (1991, 2009, 2021), Mantoan (2015), Fernandes (2013) e Hudson (2019). O primeiro momento, a prática social como ponto de partida, permite compreender a realidade concreta dos estudantes com deficiência e os desafios que enfrentam no processo escolar. A problematização, em seguida, promove a análise crítica das barreiras estruturais e pedagógicas que dificultam sua aprendizagem. No terceiro momento, a instrumentalização assegura o acesso aos conhecimentos científicos e culturais, fornecendo ferramentas teóricas e práticas para a superação das dificuldades. A catarse representa a transformação qualitativa da compreensão

1 Professor do Ensino Fundamental I da Prefeitura de Curitiba. Graduado em Pedagogia, Letras pelo Centro Universitario Internacional - UNINTER, boazejewskia@gmail.com

2 Professora orientadora: Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, desire.d@uninter.com.

do estudante, possibilitando sua autonomia intelectual. Por fim, a prática social como ponto de chegada reafirma o conhecimento como instrumento de transformação da realidade, consolidando a emancipação dos sujeitos. Os resultados indicam que a PHC, ao integrar teoria e prática de forma intencional e crítica, promove uma educação inclusiva e emancipadora, ressaltando a necessidade de formação docente adequada e políticas educacionais comprometidas com a superação das desigualdades estruturais.

Palavras-chave: Educação Especial, Pedagogia Histórico-Crítica, Inclusão, Mediação Pedagógica.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial no Brasil, apesar dos avanços legislativos e políticos voltados para a inclusão, ainda enfrenta desafios estruturais e epistemológicos que comprometem sua efetivação. Problemas como a precarização das escolas públicas, a ausência de infraestrutura adequada e a formação docente insuficiente dificultam a construção de práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras (GATTI, 2010; MANTOAN, 2015; PARO, 2016). Dessa forma, torna-se imprescindível refletir sobre abordagens pedagógicas que contribuam para a superação desses desafios, garantindo um ensino que não apenas acolha os estudantes com necessidades educacionais específicas, mas que também promova sua formação crítica e emancipadora.

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), sistematizada por Dermeval Saviani, surge como uma alternativa metodológica e teórica relevante para esse contexto. Fundamentada na concepção dialética da realidade, a PHC propõe a apropriação dos saberes historicamente acumulados, permitindo que os estudantes desenvolvam uma compreensão crítica do mundo e se tornem sujeitos ativos na transformação social (SAVIANI, 2013, 2018). No âmbito da Educação Especial, a articulação entre os princípios da PHC e a abordagem histórico-cultural de Vigotski pode fornecer subsídios para práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos estudantes sem fragmentar o ensino. Para Vigotski (2021), a deficiência não deve ser vista como um fator limitante absoluto, mas, sim, como um fenômeno mediado historicamente, cuja superação ocorre por meio da interação social e da mediação pedagógica.

Diante desse cenário, o presente estudo busca investigar as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Especial, analisando como seus princípios e cinco momentos metodológicos podem ser articulados para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras. O trabalho tem como objetivo principal compreender de que forma a PHC pode auxiliar na superação das barreiras educacionais enfrentadas pelos estudantes com deficiência, promovendo um ensino que integre teoria e prática de maneira crítica e dialógica.

Para isso, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica, fundamentando-se nos estudos de Saviani (2013, 2018), Vigotski (1991, 2009, 2021), Mantoan (2015), Fernandes (2013) e Hudson

(2019), entre outros. O estudo discute os desafios da Educação Especial no Brasil, as bases teóricas da PHC e a aplicação dos cinco momentos metodológicos no ensino inclusivo. Os resultados apontam que a PHC, ao integrar a mediação pedagógica e a intencionalidade educativa, possibilita a criação de um ambiente mais acessível e emancipador, contribuindo para a formação docente e o desenvolvimento dos estudantes com necessidades específicas.

Dessa forma, pretende-se responder à seguinte questão norteadora: quais as contribuições pedagógicas e metodológicas que a Pedagogia Histórico-Crítica pode fornecer à Educação Especial? A partir das reflexões teóricas e metodológicas desenvolvidas neste estudo, busca-se reafirmar a importância de uma educação inclusiva que, além de garantir o acesso à escolarização, assegure o direito ao conhecimento sistematizado, promovendo a emancipação dos sujeitos e a superação das desigualdades educacionais.

METODOLOGIA

Para atingir o objetivo proposto, este trabalho utilizou a abordagem qualitativa (SEVERINO, 2016, p. 125), a qual contempla a pesquisa bibliográfica, que “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos” ou virtuais, “como livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 2016, p. 131), bem como o uso documental de normativas educacionais.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL

CONCEITOS E DESAFIOS

A Educação Especial configura-se como uma modalidade de ensino voltada a estudantes com necessidades específicas, exigindo práticas pedagógicas que garantam acesso, permanência e aprendizado efetivo, indo além de uma perspectiva meramente assistencialista. Para isso, faz-se necessário um planejamento didático intencional e crítico, que considere tanto as barreiras estruturais quanto os aspectos epistemológicos da inclusão.

No Brasil, marcos normativos como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

(BRASIL, 2008) garantiram avanços significativos na consolidação do direito à educação inclusiva. No entanto, a efetivação dessas políticas encontra entraves na materialidade escolar, refletidos na falta de infraestrutura adequada, na precarização das escolas públicas e na formação docente limitada para o ensino inclusivo (FERNANDES, 2013; MANTOAN, 2015; PRIETO, 2023).

Mantoan (2015) destaca que a inclusão não pode ser reduzida ao mero acesso físico às escolas, pois isso não assegura a participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. A inclusão, segundo a autora, exige mudanças epistemológicas e metodológicas que considerem a diversidade de trajetórias, ritmos e formas de aprender. No entanto, as escolas frequentemente enfrentam dificuldades para materializar essa proposta. Gatti (2010) aponta que a precarização do ensino público, somada à falta de formação continuada para os professores, cria um cenário em que a inclusão torna-se um desafio operacional, muitas vezes resumido à adaptação superficial de atividades, sem transformações efetivas na prática pedagógica.

Além da precarização estrutural, há também desafios ligados às necessidades educacionais específicas dos estudantes. Hudson (2019) chama atenção para a diversidade de dificuldades de aprendizagem, como dislexia, TDAH e TEA, que demandam estratégias diferenciadas de ensino e avaliação. No entanto, muitos docentes não recebem formação específica para lidar com esses desafios, o que compromete a efetividade das práticas pedagógicas e pode levar à exclusão dentro da própria escola regular.

Diante desse cenário, é essencial adotar abordagens críticas que superem a fragmentação do ensino e a visão meramente compensatória da Educação Especial. A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), articulada à abordagem histórico-cultural de Vigotski, apresenta-se como um caminho promissor. Ambas defendem que o conhecimento deve ser mediado de forma intencional e estruturada, permitindo que os estudantes apropriem-se dos saberes historicamente acumulados e desenvolvam autonomia intelectual e participação ativa na sociedade. Assim, mais do que garantir o direito de estar na escola, é fundamental assegurar condições para a aprendizagem efetiva e significativa, combatendo práticas excludentes ainda presentes no sistema educacional brasileiro.

A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E A DEFECTOLOGIA

A abordagem histórico-cultural, desenvolvida por Lev Semionovitch Vigotski, apresenta uma visão crítica e revolucionária sobre a deficiência, afastando-se de concepções naturalizantes e deterministas. Em seus estudos sobre defectologia, Vigotski (2021) rejeita a compreensão biologizante das deficiências, argumentando que estas não devem ser vistas como limitações fixas e individuais, mas, sim, como fenômenos socialmente e historicamente mediados. Dessa forma, a deficiência não é um obstáculo intransponível, mas um desafio que pode ser reconfigurado e superado por meio da interação social e da mediação pedagógica intencional.

Essa perspectiva transforma profundamente a forma como a Educação Especial deve ser concebida, deslocando o foco das dificuldades individuais para as possibilidades de desenvolvimento dentro de um ambiente mediado. De acordo com Vigotski (2009), o desenvolvimento humano ocorre através das relações sociais e da internalização dos instrumentos culturais, como a linguagem, o pensamento simbólico e a experiência coletiva. Nesse contexto, o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) torna-se fundamental para a educação inclusiva, pois representa a distância entre aquilo que o estudante já é capaz de realizar autonomamente e aquilo que ele pode alcançar com mediação adequada (VIGOTSKI, 1991).

A ZDP permite identificar duas dimensões centrais do desenvolvimento:

1. **O nível de desenvolvimento real**, que corresponde ao que o estudante consegue realizar sozinho no momento;
2. **O nível de desenvolvimento potencial**, que representa o que ele pode alcançar com a orientação de um professor, um colega mais experiente ou o uso de ferramentas pedagógicas apropriadas.

Vigotski (1991) argumenta que aquilo que uma criança realiza hoje, com auxílio, será capaz de fazer de forma autônoma no futuro, demonstrando a dimensão prospectiva do desenvolvimento. Esse princípio rompe com a visão estática das dificuldades de aprendizagem e enfatiza a importância da mediação pedagógica ativa, que deve ser planejada para impulsionar novas aquisições cognitivas e sociais.

Para ilustrar essa abordagem, podemos considerar o caso de uma criança com dislexia. Se esse estudante for apenas avaliado com base na sua limitação atual de leitura, o ensino corre o risco de reforçar sua dificuldade em vez de superá-la. No entanto, ao adotar uma mediação pedagógica intencional, respeitando sua ZDP, é possível estruturar atividades de leitura guiada, utilizando textos adaptados, apoio sonoro e estratégias multisensoriais, de modo que o estudante, gradualmente, expanda sua capacidade de leitura e interpretação.

Essa visão alinha-se aos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), uma vez que ambas as abordagens compreendem o conhecimento como um instrumento de transformação da realidade e de emancipação do sujeito. Enquanto Vigotski enfatiza que o desenvolvimento ocorre por meio da internalização cultural e da interação social, Saviani (2018) propõe que a educação deve ser intencional e estruturada para garantir o acesso dos estudantes aos saberes historicamente acumulados.

A articulação entre a PHC e a abordagem histórico-cultural de Vigotski amplia significativamente as possibilidades pedagógicas para a Educação Especial, pois permite que a deficiência não seja vista como um déficit intransponível, mas como uma característica que pode ser ressignificada dentro de um ambiente educativo rico e inclusivo. Para tanto, é necessário que as práticas pedagógicas estejam alinhadas a um ensino intencional, dialógico e estruturado, garantindo aos estudantes, além da participação na escola regular, o acesso efetivo ao conhecimento e ao desenvolvimento integral.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) não deve ser entendida como um modelo pedagógico fixo e concluído, mas, sim, como um processo em constante construção, voltado para a transformação social e a superação das desigualdades educacionais (PEREIRA; DOMINSCHKE, 2023). Dermeval Saviani (2018) enfatiza que a PHC parte do princípio de que a educação não deve apenas reproduzir a sociedade existente, mas possibilitar sua transformação crítica e emancipatória. Isso significa que o conhecimento escolar não pode ser tratado como um fim em si mesmo, mas como um instrumento para que os sujeitos compreendam e transformem sua realidade.

O método pedagógico proposto por Saviani (2018) estrutura-se em cinco momentos: prática social como ponto de partida, problematização, instrumentalização, catarse e prática social como ponto de chegada. Esse processo dialético busca integrar teoria e prática de forma orgânica, rompendo com a visão tradicional do ensino baseada na mera transmissão de conteúdos (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019). Diferentemente de abordagens tecnicistas ou conteudistas, a PHC propõe que o estudante não apenas receba informações, mas atue na construção do conhecimento de maneira ativa e crítica.

No contexto da Educação Especial, a PHC oferece uma abordagem diferenciada ao tratar o aprendizado como um direito universal e um instrumento para a emancipação dos estudantes com deficiência. Em vez de reduzir a inclusão a adaptações pontuais, a PHC propõe mudanças estruturais na escola e na prática pedagógica, garantindo que os sujeitos tenham acesso não apenas ao ambiente escolar, mas também aos saberes historicamente acumulados.

Por exemplo, um estudante com deficiência visual pode deparar-se com barreiras que vão além do acesso a materiais em braille ou audiobooks. A PHC propõe que a escola, além de fornecer recursos adaptados, transforme a maneira como o conhecimento é construído, garantindo que esse estudante tenha acesso à mesma profundidade teórica e crítica que os demais alunos. Isso exige, mais do que adaptações técnicas, um planejamento pedagógico que assegure a efetiva apropriação dos conteúdos.

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA INTEGRAÇÃO POSSÍVEL

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), ao reconhecer o caráter histórico e social do processo educativo, proporciona uma base sólida para a construção de práticas inclusivas na Educação Especial. Para Saviani (2018), a educação deve ser um instrumento de emancipação humana, promovendo a apropriação crítica dos saberes historicamente acumulados. Essa perspectiva vai além da mera aceitação das diferenças e propõe que a diversidade seja incorporada ativamente no processo de ensino-aprendizagem, garantindo que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento sistematizado.

A aplicação da PHC na Educação Especial encontra respaldo na abordagem histórico-cultural de Lev Vigotski. Para Vigotski (2021), as deficiências não são

barreiras fixas ao aprendizado, mas desafios que podem ser superados por meio de mediação pedagógica adequada. Conceitos como interação social, internalização dos instrumentos culturais e zona de desenvolvimento proximal (ZDP) são fundamentais para a aprendizagem de estudantes com necessidades específicas. Um exemplo disso é o trabalho com estudantes com dislexia, que, segundo Hudson (2019), beneficiam-se de práticas mediadas por jogos fonológicos, leitura guiada e ferramentas audiovisuais, que ampliam suas possibilidades de desenvolvimento dentro da ZDP.

Além disso, autores como Silva (2014) e Adams (2020) defendem que a interseção entre PHC e Educação Especial exige uma formação docente crítica, capaz de articular teoria e prática de forma intencional e sistemática. Adams (2020) enfatiza que essa abordagem evita a fragmentação do ensino, permitindo que as adaptações curriculares sejam incorporadas de maneira orgânica, sem reduzir a experiência educacional dos estudantes a atividades simplificadas ou descontextualizadas.

Nesse sentido, a PHC contribui para superar concepções assistencialistas da Educação Especial que, muitas vezes, tratam a inclusão apenas como um ato de inserção física dos estudantes nas salas de aula, sem garantir acesso efetivo ao conhecimento. Como aponta Fernandes (2013), a inclusão deve ser compreendida como um processo dialético, no qual as contradições presentes na materialidade escolar são enfrentadas e transformadas por meio de práticas pedagógicas críticas. Um exemplo prático dessa abordagem pode ser observado no ensino de Ciências para estudantes com deficiência visual, em que a PHC propõe que experimentos sejam adaptados com materiais táteis, audiodescrição e metodologias investigativas que permitam a compreensão conceitual dos fenômenos, ao invés de apenas reproduzir modelos tradicionais inadequados.

Assim, ao oferecer um caminho metodológico estruturado, a PHC possibilita a articulação entre os conteúdos escolares e as necessidades específicas dos estudantes, promovendo uma educação inclusiva e emancipadora. Para isso, a organização do ensino deve estar alinhada aos cinco momentos metodológicos da PHC, garantindo que a inclusão não seja apenas um discurso, mas uma prática efetiva que transforme a realidade escolar.

PRÁTICA SOCIAL COMO PONTO DE PARTIDA

O primeiro momento da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) corresponde à realidade inicial dos estudantes, ou seja, sua prática social antes da mediação pedagógica. Na Educação Especial, essa etapa exige que o professor compreenda o contexto em que os estudantes com necessidades específicas estão inseridos. Isso envolve desde a análise de barreiras físicas e estruturais até as dificuldades individuais de aprendizagem. Segundo Saviani (2018, p. 56), os alunos chegam à escola com uma “visão sincrética” da realidade, baseada em suas experiências imediatas.

Para um estudante com TEA (Transtorno do Espectro Autista), por exemplo, a prática social inicial pode ser caracterizada pela dificuldade em interações sociais e na comunicação. Para uma criança com dislexia, a leitura pode representar um desafio quase intransponível, devido à forma como o cérebro processa os símbolos gráficos. O papel do professor, então, é diagnosticar essas limitações e identificar os potenciais de desenvolvimento, algo que Vigotski (1991) destaca em sua teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Ao compreender o que o aluno já sabe e o que pode aprender com auxílio, o professor estrutura um ensino adequado à sua realidade, preparando o caminho para os próximos momentos metodológicos da PHC.

PROBLEMATIZAÇÃO

O segundo momento, a problematização, consiste em refletir criticamente sobre as dificuldades detectadas na prática social e compreender os desafios estruturais que impedem a aprendizagem dos estudantes. Na Educação Especial, essa etapa envolve a análise de barreiras institucionais, como a falta de materiais adaptados, currículos rígidos e formação insuficiente de professores.

Paro (2016) ressalta que a precarização das escolas públicas compromete a inclusão efetiva, pois muitos estudantes com deficiência encontram um ambiente inadequado ao seu aprendizado. Um exemplo concreto disso são escolas que não oferecem acessibilidade física, dificultando a locomoção de estudantes com deficiência motora, ou que não possuem intérpretes de Libras, prejudicando alunos surdos.

Ao trazer esses desafios para o centro da discussão, o professor permite que os próprios alunos compreendam as limitações impostas a eles e percebam que suas dificuldades não são meramente individuais, mas resultam de um contexto social que pode ser transformado. Essa percepção crítica é essencial para preparar o estudante para o terceiro momento: a instrumentalização.

INSTRUMENTALIZAÇÃO

O terceiro momento refere-se ao acesso ao conhecimento sistematizado, permitindo que os alunos adquiram as ferramentas necessárias para superar as dificuldades identificadas na problematização. No contexto da Educação Especial, essa fase envolve estratégias pedagógicas adaptadas e o uso de recursos que ampliem a participação dos estudantes.

Se um aluno com dislexia enfrenta dificuldades para ler e escrever, o professor pode recorrer a softwares de leitura, áudiobooks e fontes adaptadas, ajudando-o a associar sons e símbolos. Para um estudante com TEA, atividades estruturadas e visuais podem favorecer sua organização cognitiva e engajamento. Segundo Hudson (2019), estratégias como uso de cores, símbolos e material multisensorial ajudam a reduzir a sobrecarga cognitiva e tornam o aprendizado mais acessível.

Além disso, a mediação pedagógica na ZDP, defendida por Vigotski (1991), é fundamental nesse momento. Ao oferecer suporte adequado, o professor permite que o estudante realize tarefas que antes não conseguia sozinho, promovendo sua autonomia gradativa.

CATARSE

A catarse representa o momento no qual os alunos superam sua visão inicial e transformam qualitativamente seu conhecimento. Como explica Saviani (2018, p. 57), trata-se da transição de um conhecimento fragmentado para uma compreensão mais ampla e crítica da realidade.

Para ilustrar, um estudante com deficiência intelectual que, no início, tinha dificuldades para compreender operações matemáticas básicas pode, ao longo do processo de ensino, internalizar estratégias que antes eram mediadas pelo professor e começar a aplicá-las sozinho. Vigotski (2009) argumenta que, ao

internalizar ferramentas culturais e cognitivas, os estudantes transformam não apenas seu conhecimento, mas sua relação com o mundo.

Por exemplo, um estudante surdo que dependia exclusivamente de um intérprete para compreender o conteúdo pode, ao longo do processo, desenvolver estratégias próprias de leitura e escrita para complementar sua aprendizagem, tornando-se mais independente. Esse avanço marca a transição do aprendizado assistido para a autonomia, consolidando o conhecimento adquirido.

PRÁTICA SOCIAL COMO PONTO DE CHEGADA

O último momento da PHC, a prática social como ponto de chegada, ocorre quando o aluno retorna à realidade concreta, agora transformada pela aprendizagem. Esse momento não representa um fim, mas uma reconfiguração da prática social inicial, agora mediada por novos conhecimentos.

No contexto da Educação Especial, essa transformação pode ser vista quando os estudantes conseguem aplicar os conteúdos aprendidos na sua rotina, rompendo com as barreiras que antes os limitavam. Um aluno com TDAH, que no início apresentava dificuldades de organização e foco, pode, com a mediação pedagógica adequada, desenvolver estratégias autorregulatórias, como o uso de checklists e técnicas de intervalos produtivos para manter a concentração.

Além disso, a prática social transformada impacta não apenas os alunos, mas a escola e a comunidade escolar. Quando os professores aplicam os princípios da PHC, o ambiente educacional torna-se mais acessível e inclusivo, favorecendo a construção de um espaço onde as diferenças não são vistas como obstáculos, mas como elementos ativos do processo educativo. Segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 114-115), esse momento consolida a mudança qualitativa na realidade escolar, garantindo que a educação não seja apenas um direito formal, mas uma experiência concreta de aprendizado e emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar as contribuições pedagógicas e metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) para a Educação Especial, considerando seus desafios estruturais e epistemológicos. A investigação demonstrou que a PHC, ao integrar teoria e prática de forma dialética, oferece

um caminho metodológico estruturado para a inclusão escolar, possibilitando que os estudantes com necessidades específicas apropriem-se criticamente dos saberes historicamente acumulados.

Ao longo da pesquisa, observou-se que a PHC dialoga diretamente com a abordagem histórico-cultural de Lev Vigotski, sobretudo no que se refere à mediação pedagógica e ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Essa articulação permite um ensino inclusivo que não se limita a adaptações superficiais, mas busca transformar a materialidade escolar, garantindo que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento de forma significativa e emancipadora. A análise dos cinco momentos metodológicos da PHC evidenciou que sua aplicação na Educação Especial exige um planejamento docente intencional e crítico, de modo que a inclusão não se restrinja ao acesso físico à escola, mas assegure o direito efetivo à aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos sujeitos.

Diante dos achados, recomenda-se que novas pesquisas explorem a aplicação empírica da PHC na Educação Especial, especialmente no que tange à formação docente e às práticas pedagógicas em diferentes contextos escolares. Além disso, é fundamental que futuras investigações considerem a implementação dos cinco momentos metodológicos em situações concretas de ensino, analisando seus impactos na aprendizagem dos estudantes com deficiência. Por fim, reafirma-se que a inclusão escolar deve ser compreendida como um processo histórico e social, cujo êxito depende da superação das contradições estruturais do sistema educacional e do compromisso coletivo com a construção de uma escola verdadeiramente democrática e acessível a todos.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Fernanda Welter. **Abordagem Histórica – Cultural:** um olhar para a formação de professores e a Educação Especial. Curitiba: Appris, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 de março de 2025.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 de dezembro de 2024.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 03 de março de 2025.

HUDSON, Diana. **Dificuldades Específicas de Aprendizagem: ideias práticas para trabalhar com: Dislexia, Discalculia, Disgrafia, Dispraxia, TDAH, TEA, Síndrome de Asperger, TOC**. Tradução de Guilherme Summa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. Organização de Valéria Amorim Arantes. 8. ed. São Paulo: Summus, 2023.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2016.

PEREIRA, André Henrique Boazejewski; DOMINSCHEK, Desiré Luciane. A Pedagogia Histórico-Crítica como fundamento para a práxis no ensino de Língua Portuguesa. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 9., 2023, Campina Grande, Realize Editora. **Anais Eletrônicos**. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/97841>. Acesso em: 03 de março de 2025.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. Organização de Valéria Amorim Arantes. 8. ed. São Paulo: Summus, 2023.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a educação especial brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 14, n. 58, p. 78–89, 2015. DOI: 10.20396/rho.v14i58.8640380. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640380/7939>. Acesso em: 03 de março de 2025.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 4. ed. Organizadores: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman; Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo – SP: Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas da defectologia** v. 1. Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

DOI: 10.46943/IV.ENLICSUL.2025.02.045

INCLUSÃO OU INTEGRAÇÃO?: A EXPERIÊNCIA DE UMA PESSOA CEGA E UMA PESSOA VIDENTE EM SALA DE AULA

Fernando Jacinto Martins Neto¹

Lilian Vaz Quevedo²

Cristiane Lima Terra Fernandes³

RESUMO

Este trabalho versará no que concerne às experiências de dois discentes da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no âmbito das salas de aula do ensino superior e da educação básica, nos períodos letivos entre 2019/1 e 2024/2. Um deles é cego desde o seu nascimento e a outra é vidente, não obstante atuou como monitora de inclusão de escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio Grande, situada no estado do Rio Grande do Sul. Os autores apresentam as barreiras encontradas em ambos os espaços, bem como as tentativas de inclusão e acessibilidade que os espaços promovem e os resultados obtidos. A partir de Prodanov e Freitas (2013), Bié *et. al.* (2018) e Yin (2001) discurrir-se-á levando em consideração as observações das similitudes e diferenças entre as vivências de ambos os autores e, a partir disso, refletir se as suas experiências podem ser consideradas inclusivas ou integrativas.

Palavras-chave: Inclusão e Integração, Autismo e TEA, Cegueira e DV, PCD, Ensino em sala de aula.

1 Graduando pelo Curso de Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, fneto2030@gmail.com;

2 Graduanda pelo Curso de Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, soyteacherdeespanol@gmail.com;

3 Professora orientadora: doutora, Instituto de Letras e Artes – ILA, crislterra@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O presente artigo, discorrerá sobre as diferenças terminológicas entre as palavras “inclusão” e “integração”, partindo das suas definições no dicionário, passando por teorias inclusivas e integradoras com foco na atenção de Pessoas Com Deficiência - PCD em sala de aula. O pano de fundo será o relato de duas experiências pessoais: a de um aluno cego da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, autor do referido, desde sua entrada na mesma, no ano de 2019; e a experiência de sua colega, coautora, como monitora de inclusão⁴, que trabalhou em escolas da Rede Municipal de Educação do município do Rio Grande/RS; durante o período de 09 de março de 2023 a 19 de dezembro de 2024.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida para escrita do presente artigo é de abordagem qualitativa, que segundo Prodanov e Freitas (2013) leva em consideração as relações existentes entre o mundo real e o sujeito, que não podem ser traduzidas em números. Por outro lado, o que acontece nessas relações são interpretadas atribuindo significados.

Dentro dessa abordagem, foi escolhido o Estudo de Caso, que segundo Pereira *et al.* (2018), é amplamente utilizado nas diversas áreas da ciência e foi selecionado como método do presente trabalho devido sua relevância no levantamento e apresentação de experiências pessoais em prol de relato e documentação de informações. Além disso, Yin (2001, p. 32), destaca que o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e contexto não estão claramente definidos.”

Ainda segundo Prodanov e Freitas (2013), o estudo de caso parte da experiência de uma família, de um grupo ou de uma comunidade, analisando e estudando aspectos variados com relação a uma experiência e conceitos específicos.

Como estudo de caso, então, apresentaremos as vivências de duas pessoas em situação de inclusão, que são os autores do presente artigo. O primeiro é

4 De sala de aula.

acadêmico de um curso de licenciatura em uma universidade pública e relata a experiência de ser um estudante cego na graduação. O segundo caso é da coautora, colega de curso do mencionado anteriormente e acadêmica do mesmo curso, que atuou como monitora da inclusão em três escolas da rede pública de ensino. Ela não é uma pessoa com deficiência, porém atuou em salas de aula em que alguns alunos têm deficiência e outros têm um alto nível de dificuldade no processo de aprendizagem, não obstante não possuem um laudo médico que indique um diagnóstico preciso para que se realize um atendimento adequado às suas particularidades.

As etapas da pesquisa foram: (1) busca das etimologia e significados no dicionário dos vocábulos “inclusão” e “integração”; (2) relato das experiências vivenciadas pelos dois autores; (3) percepção das principais semelhanças e diferenças entre as duas experiências, no que diz respeito à ocorrência da inclusão; (4) analisar teoricamente as duas experiências, utilizando referencial teórico do artigo; (5) identificar se as experiências podem ser descritas como inclusão ou integração.

A partir de agora apresentaremos o referencial teórico utilizado como base da pesquisa.

Bié *et. al.* (2018) contribui com o título *Fazer Educativo*, volume 6: *Inclusão: conceitos, paradigmas, respeito às diferenças e a diversidade*. Além do livro *Fazer Educativo Volume 12 Sociedade excludente e necessidades inclusivas em tempos desafiadores para o fazer da gestão escolar e gestão pública* (dos mesmos autores e ano de publicação).

Prodanov, C.C. (2013) aporta com a obra *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Além de YIN, Robert K. (2001), que colabora com o livro *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao partirmos da consulta a vários dicionários de português e latim, descobrimos que a palavra INCLUIR, se origina no sufixo latino IN (dentro de) em conjunção com o verbo, também latino, CLAUDERE (fechar). A tradução mais fiel, partindo desta junção etimológica, seria por tanto: por algo dentro de. Por outro lado, a palavra INTEGRAÇÃO, também vem de raízes latinas. IN (dentro de),

TANGERE (tocar), que quando juntas formam o substantivo INTEGER (inteiro), e seu significado mais próximo ao português seria: construir um todo juntando partes. Sobre isto, Francisca dos Santos e Maria das Graças Silva (2018) nos dizem que

O termo Inclusão foi adotado de forma ampla nos últimos anos, enquanto que a concepção de integração foi abandonada por ter a conotação de que está buscando integrar na vida escolar e social, alguém que está sendo excluído. Enquanto que o real sentido deve ser o de incluir propriamente dito, que significa não deixar ninguém de fora da escola regular. Inclusão no âmbito educacional significa respeito e valorização às diferenças, assim como, cooperação e solidariedade. (p. 78)

Daqui em diante expor-se-ão dois relatos de experiência vividas em dois contextos educacionais. O primeiro deles, as vivências de um cego na universidade e o segundo, a de uma monitora na rede municipal de ensino, ambas na cidade do Rio Grande (RS).

No caso do autor do presente (Fernando Neto, nascido em 18/02/1998), sua experiência acadêmica começa no ano de 2019, quando ingressou na Universidade Federal do Rio Grande (daqui em diante FURG) pelo sistema de cotas. Ao ser o já citado um aluno com necessidades específicas na área visual, visto que é totalmente cego, logo depois da primeira Acolhida Cidadã realizada pelo Instituto de Letras e Artes (doravante ILA) da mencionada universidade, primeira da qual esse participou em sua carreira acadêmica para que conste nos autos do entendimento, o mesmo foi encaminhado a duas instâncias da FURG para uma suposta melhor atenção e para que suas necessidades acadêmicas fossem atendidas de maneira mais acertada. Tais instâncias foram: Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidades Específicas (daqui em diante PAENE) e Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas (doravante NEAI). Em pouco tempo foram-lhe indicadas pessoas que trabalhariam como seus monitores. Na primeira categoria constam os monitores de sala de aula (a qual nomearemos “Aula”); na outra, temos os monitores atuantes nos ambientes acadêmicos (que chamaremos “Campus”).

Nestes cinco anos de curso, foram muitas as trocas de monitores, tanto Aula quanto Campus, por diferentes motivos e cada qual aportou seu sistema de trabalho ao sistema do atendido para uma efetiva adaptação. Há dois monitores

que para o autor se destacam e que são os seguintes: Denilson, (2019/2022), que atuava em sala de aula e, Fátima, (2022/2024), dedicava-se a auxiliá-lo a locomover-se (e assumiu as duas funções entre 2023 e 2024). Foram os que mais tempo estiveram ajudando o citado durante seus estudos.

No período acadêmico já mencionado, o PAENE encarregou-se apenas da troca de monitores e de outros pequenos auxílios como o auxílio-alimentação enquanto o NEAI ocupava-se da acessibilidade do material para uma compreensão eficaz dos conteúdos expostos em sala de aula. Um dos maiores problemas do aluno durante seus primeiros anos foi a sobrecarga de trabalho dos técnicos do NEAI, fazendo com que a função de adequação de materiais fosse relegada aos Monitores Campus, que se esforçavam sobre-humanamente para ler, gravar, audiodescrever, formatar textos, etc. Os monitores Aula tinham o trabalho de fazê-lo durante as aulas.

Durante este período, o aluno viveu muitas experiências, mas as que mais destacam positivamente foram as experiências vividas pré-pandemia com uma professora das disciplinas de Língua Espanhola III e IV, a qual foi sua professora no período 2020/2022, já que foi a primeira a contactá-lo pessoalmente e buscar com ele maneiras de acessibilizar o conteúdo para incluí-lo. Porém o acadêmico pode efetuar a dactilonomia estas experiências de contato direto e dizer que antes do segundo semestre de 2023, foram pouquíssimas.

Uma outra experiência a destacar foi quando o aluno conseguiu uma bolsa de monitoria para atuar nas áreas de Literatura Espanhola I e Literatura Hispanoamericana I por um semestre. Apesar da pouca assistência dos alunos durante os horários de atendimento, sendo a coautora do presente uma das únicas atendidas por ele de fato, ademais de que a professora titular das disciplinas supracitadas mostrou-se disposta a ajudá-lo no que fosse necessário para o seu desempenho como monitor e a FURG buscou uma tentativa de flexibilizar as regras para a aquisição de bolsas por alunos da área da inclusão.

Dentre as experiências negativas vividas pelo acadêmico, que foram muitas, mas que já cada vez são menores, está o contínuo desconhecimento dos professores sobre como acessibilizar o material; sobre a existência de meios como o PAENE ou o NEAI e, inclusive, sobre a existência do aluno em questão dentro da sala de aula. Para exemplificar tais percalços, observou-se que em um seminário realizado na FURG em 2023, o aluno relatou que sempre que se apresentava como aluno cego, os professores faziam uma expressão de completo espanto e

a partir daí começavam as barreiras. O maior obstáculo entre 2019 e o primeiro semestre de 2023, que apesar de ser menor ainda existe e ainda machuca, é o fato dos professores nunca se referirem a ele para perguntar sobre a acessibilidade dos materiais ou do conteúdo ou para qualquer outro questionamento referente aos aspectos de ensino-aprendizagem do acadêmico, perguntando sempre aos seus monitores.

Outro choque muito grande para o acadêmico, que deve lidar com os desafios da cegueira e da epilepsia ao mesmo tempo, foi o maltrato sofrido por sua monitora Fátima (2022/2024) depois de um acidente no qual devido a uma ausência, que não é o mesmo que uma convulsão mais que atrapalha tanto quanto. O mesmo caiu das escadas do pavilhão 4, da FURG; enquanto descia do segundo andar; num caminho rotineiro que ele costumava fazer todos os dias depois das aulas.

O ponto positivo: as aulas e os atendimentos, daí em diante, sempre foram no primeiro piso apesar dos protestos iniciais do já citado. O ponto negativo: a mencionada monitora sempre foi culpada por todos os meios, sem que ninguém quisesse saber a versão dos fatos contada pelo aluno, e segue assim até hoje. Tal acidente gerou um transtorno tão grande, que em meados de 2024 Fátima citada abandonou o programa de monitorias do PAENE. Contudo, a relação entre a ex-monitora e o ex-atendido por ela segue boa apesar dos pesares. Com relação a isso, Maria Vanessa da Silva (2018) nos diz que:

O ambiente escolar como também o não escolar, deve favorecer condições para a locomoção destes indivíduos incapacitados de se locomover, para que estes possam sentir-se incluídos, e não sejam excluídos, ou, menosprezados perante suas condições físicas. (,,,) Conforme o Decreto 5.269/2004, Art. 24, ressalta que, Os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários. (p. 43-44)

A partir do exposto acima, pode-se ter uma visão de como funciona o sistema educacional brasileiro no que diz respeito à inclusão. Tal informação

é complementada a partir da contribuição de Maria Gorette de Souza (2018), que nos informa:a que:

A escola inclusiva deveria assegurar a igualdade entre alunos diferentes, e esse posicionamento lhe garantiria o direito à diferença na igualdade do direito à educação. Os caminhos percorridos pela educação brasileira para concretizar seu projeto inclusivo têm esbarrado em equívocos conceituais, que dificultam a reorganização pedagógica das escolas para atender às exigências que as diferenças lhes impõem. Um dos equívocos primordiais que vem dificultando esse trabalho com a educação inclusiva está na falta de formação de professores para atuarem nessa área, o que vemos tanto nas salas regulares, quanto nas salas de Atendimento Educacional Especializado-AEE, (...) já que a necessidade dessa formação perpassa a sala de aula e o cotidiano da escola. É até certo ponto compreensível a resistência das escolas à inclusão plena e incondicional, dada a nossa inexperiência com as diferenças, que nos faz reduzi-las a identidades fixadas: alunos com deficiência intelectual, alunos em situação de risco social, alunos da periferia, com altas habilidades e outros, que criam um campo de tensão nos espaços educacionais comuns, que ora expressa o poder da universalização sobre as diferenças, ora a inverte. Essa instabilidade dos sentidos da diferença afeta o discurso e as práticas escolares. (p. 53-54)

Em vista disso, as experiências da coautora deste relato, no ambiente da primeira escola, ocorreram durante o primeiro mês do estágio não-obrigatório. Em se tratando da sua atuação deu-se primeiramente com um menino; que tinha 4 anos de idade; que possuía hidrocefalia, entretanto ao trabalhar na referida instituição, ela percebeu a carência de monitores da inclusão; dado que a prioridade deveria haver sido atendê-lo. No entanto este aluno acabava sendo desassistido em virtude de que havia um estudante com TDAH em outra turma (também de Educação Infantil); o qual tinha atitudes violentas, estas que desestabilizavam a professora titular e os seus colegas que, em virtude disso, impossibilitava a realização das tarefas.

No decorrer dos acontecimentos, houve a mudança da monitora para um grupo de sexto ano do Ensino Fundamental. Neste, havia um discente autista que possuía dificuldades para ler e também acompanhar a execução de leitura em um nível considerado compreensível para os indivíduos não-atípicos. Entretanto, o dito aluno foi mal-educado para com a sua monitora e a professora presente

no momento do acontecimento desaprovou a resposta dada ao aluno perante o seu desrespeito. A docente agiu com o pensamento capacitista de que o estudante não entenderia uma palavra proferida para frear a sua má-atitude; isto é, subentende-se que os alunos dessa professora não eram estimulados a ampliar o seu vocabulário e pensar criticamente. Bié et. al., explicam-nos sobre o papel da família na educação dos estudantes incluídos:

Sinalizam ainda, a relevância da parceria entre pais, educadores e profissionais especializados, pois possibilita melhores condições de desenvolvimento para a criança. Por essa razão, não basta apenas incluir a criança com deficiência em sala de aula de ensino regular, mas, há que se atender às diferenças individuais de cada criança, através da socialização e interação. (Bié et. al., 2018, p. 20)

No seguinte momento, por dois dias, a autora foi designada a ficar com dois discentes autistas, os quais não sabiam ler, no ambiente da secretaria. Esses não eram alunos regulares do sexto ano e tampouco estavam interessados em aprender; posto que, como uma magnífica penalidade, os professores os retiravam da sala de aula. Em seguida, em algumas oportunidades, foi designada a ficar responsável pelos alunos de oitavo e nono anos, na sala de informática devido à falta de um professor para a disciplina de Língua Portuguesa.

No dia 03 de abril, começou a atuar na segunda escola. Esteve nessa escola de Educação Infantil até o dia 10 do mesmo mês. Nesse período, acompanhou uma menina que possuía TDAH e mordida as professoras como forma de externar a sua raiva. Em razão de não saber o porquê da troca da primeira para a segunda instituição, a pedido da direção da escola, a coautora foi remanejada por não haver sido antiética ao não maldizer acerca da primeira escola. Francisca dos Santos e Maria das Graças Silva (2018) explicam-nos que

Esse acolhimento se dá compreendendo que toda e qualquer pessoa aprende na medida de suas possibilidades. A educação inclusiva deve proporcionar a todos os alunos o que a escola tem de melhor, removendo qualquer tipo de barreira que possa existir. A escola inclusiva é aquela que leva em conta todas as necessidades da criança, sejam estas pessoais, emocionais, educacionais, entre outras. A escola inclusiva atua promovendo práticas de autonomia na aprendizagem, considerando que para que a aprendizagem do aluno se efetive, faz-se necessário um trabalho em parceria envolvendo aluno com TDAH, professores, grupo gestor, comunidade escolar e a família. (p. 84)

A partir do dia 11 de abril até o término do estágio não-obrigatório, integrou o corpo de monitores da inclusão de uma escola de Ensino Fundamental Incompleto. Nessa instituição auxiliou, de maneira fixa, a regente da turma 1º ano 2, e atendeu o Julio⁵, um aluno autista de suporte 1, além de 3 alunos com dificuldades de aprendizagem (quando o aluno atendido faltava à aula) e de modo menos recorrente os demais alunos.

No ano de 2023, houve a demissão da atendente, que auxiliava o Francisco, estudante autista de suporte 2 ou 3 (não-verbal) do outro grupo do primeiro ano. Ademais, a escola sofreu devido à falta de monitores e, por ende, foi necessário (junto com os demais colegas monitores) revezar-se a fim de atender aos estudantes, de acordo com o nível de dependência de um monitor. Este fato culminou na sobrecarga de trabalho e, especialmente, no estresse, pois haviam dias em que tinha-se que auxiliar o Julio e, quando ele era dispensado (às 10:15h) ir-se-ia para até mais duas turmas. Melhor dizendo, ele ia para a sua casa, e em dado momento o estudante da segunda turma ia ao atendimento na sala da AEE, assim forçando a ida do monitor para outra turma.

Com respeito à situação de estresse, dava-se majoritariamente devido ao mal-comportamento por parte do Julio. Sabia-se que as suas atitudes advinham de uma conjuntura familiar desestruturada, na qual a sua mãe padecia em um relacionamento abusivo, mas tampouco impunha limites no que concerne à criação do próprio filho e que este tentava reproduzir as ações do seu padrasto em classe. Cabe ressaltar que a professora suspeitava que esse aluno possuísse o distúrbio da psicopatia devido ao seu comportamento, por vezes, violento e a ele assumir outra personalidade (assinava com um nome que não era o dele).

Os demais estudantes eram relativamente tranquilos, pois o Francisco só gostava de deitar-se no chão e tinha-se que cuidar para não receber fortes mordidas como demonstração de afeto; o Ramón (do 4º ano) somente não queria estudar e tinha poucas dificuldades (as suas eram em Matemática); o Salomón – do 3º ano –, não era alfabetizado e é autista de suporte 1 ou 2 (com muita dificuldade para falar), no entanto não era agressivo e aceitava as propostas feitas pela professora e o Jesús (do 5º ano), não era alfabetizado, tinha a suspeita de autismo e esquizofrenia, era o mais tranquilo para trabalhar-se, haja vista que ele, apesar de frustrar-se por equivocar-se, realizava todas os exercícios propostos em aula.

⁵ Todos os nomes são fictícios.

Em 2024, a situação em relação ao número de monitores melhorou, posto que se conseguiu obter um para cada turma com a necessidade de ao menos um aluno atendido; fato que possibilitou não ter que ir auxiliar outro grupo com tanta frequência. Não obstante o grupo o qual a coautora deste trabalho esteve responsável era peculiar dado que esta era uma turma a qual continham bastantes estudantes que não contavam com o CID⁶, entretanto frequentam a sala do Atendimento Educacional Especializado (daqui em diante AEE); entre eles:

A Melina é autista de suporte 1. Entre as suas características estão o fato de que ela não possuía atenção ao que escrevia, se fazia necessário pedir que ela se enfocasse em cada atividade proposta pela professora regente Silvana, do 3º ano 1, (que geralmente era escrita no quadro-negro). No entanto, a sua motricidade fina era bem desenvolvida. Ademais, essa criança era bastante desenvolta ao conversar, porém não estava alfabetizada (apenas sabia as vogais e ainda não formava sílabas) além de ter dificuldades ao contar os números, escrever de forma espelhada, não saber efetuar contas com materiais concretos (como os dedos das mãos), não entender comandos como “deixar uma linha em branco”, as noções de antes e depois, espaçamento para desenhar, etc.

Outras das suas características eram: o chorar por sentir-se frustrada ao incitá-la a ser independente, como ao solicitar que ela copiasse exatamente como estava no quadro. Esse comportamento acontecia devido ao fato de que, aparentemente, ela estava acostumada a que realizassem as tarefas com ela ou por ela, tais como abrir o iogurte e ajudar a arrumar a roupa após ir ao banheiro (que foi extinto com relação ao trato para com a aluna).

Ademais, era outra aluna com um cenário familiar complicado: filha de mãe separada (aparentemente com um namorado) e com uma família que tampouco lhe impunha limites, visto que a Melina maltratava a sua avó materna diante de quem estivesse assistindo ao ser grosseira e uma funcionária da escola relatou que ela tentou esfaquear a própria mãe. Também observaram-se comportamentos psicopatas em virtude de comentários sobre como matar uma pessoa e que ela “se mandaria”, em caso de que a mãe dela falecesse.

No 3º ano 1, circularam diversos estudantes que eram faltosos e as suas famílias os transferiam de escola quando a direção pressionava para que elas levassem os seus filhos à aula. Entre eles estavam o Renan e o Bruno, que tinham

⁶ Laudo médico o qual atesta a necessidade específica do indivíduo.

suspeita de autismo, mas que não possuíam CID. Além deles, o Charles; que começou a sua jornada naquela escola no segundo semestre letivo e que também chegou à escola sem saber ler.

O Danilo recebeu o laudo de que é autista de suporte 1 durante o ano letivo. Ele era extremamente desatento e já dormiu em aula por mais de uma vez. Entendia-se que este fato ocorria por conta de uma conjuntura familiar que não o disciplinava a dormir cedo, o que influenciava o seu rendimento em sala de aula.

Por diversas vezes, as professoras copiavam o que faltava no caderno do Danilo para que ele conseguisse realizar as tarefas em casa (as quais ele não costumava responder, em seguida que foi laudado). Entretanto, o aluno mencionado era inteligente e compreendia o que se pedia, sem a necessidade de adaptar os conteúdos além de possuir o temperamento tranquilo e ser bastante sociável. Esse aluno permaneceu com a mesma atitude de dormir no horário da aula até o final do ano letivo. Bié et.al. (2018) expõem que:

Ainda existe resistência implícita manifestas por professores, gestores e equipe escolar. Assim, é percebido que os/as educadores/as mesmo com inúmeras tentativas e formas de inclusão sentem insegurança sobre a capacidade que o aluno com deficiência tem de evoluir, isso por conta das limitações. Há nesta insegurança dos/as educadores/as medo de afetar o tão sonhado e desejado desenvolvimento da aprendizagem dos alunos ditos normais, isto, estando em sala de aula regular estudantes com deficiência. Tudo isso, aponta ainda uma séria necessidade de mudança nos padrões e condutas que venham a revolucionar o modo de pensar e ver o mundo. (p. 25)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das experiências relatadas pelo autor deste trabalho, ele infere o seguinte: os seus próprios colegas o veem como um inválido que não pode valer-se por si mesmo, sem perguntar as reais necessidades acadêmicas ou pessoais do já citado, muitos professores não buscam alguma informação e preferem o apoio única e exclusivamente dos monitores já que são pagos para isto. Caminhar sozinho na universidade é um perigo mortal, já que o acadêmico sofrerá julgamentos unicamente pela tentativa de reconhecer o ambiente e, muitas vezes, as instâncias que deveriam ajudar acabam adotando os mesmos comportamentos, entrando em um *loop* infinito de coitadismo e capacitismo.

Em relação às vivências da coautura, considera-se que o papel do monitor de inclusão é (ou seria) auxiliar o docente a realizar as atividades, no que concerne aos alunos incluídos, para tal, entende-se que os estagiários deveriam receber experiências formativas adequadas relativas ao trato com os alunos em função das suas necessidades específicas. No entanto, o que realmente acontece é que as escolas julgam que os monitores são uma versão de professores particulares pior remunerada, pois em diversas ocasiões os professores deixam de cumprir o seu papel para que o monitor tenha “autonomia” e façam o trabalho docente, além da soberba dos professores concursados, que se creem superiores por ter um cargo (tendo em vista que a coautora além de monitora é colega de profissão; devidamente formada em Letras).

O que foi supracitado ocorre, em uma grande parcela, devido à falta de orientações por parte do setor de inclusão da Secretaria de Município da Educação (doravante SMEd), que não fornece as experiências formativas necessárias (e previstas no contrato de 30h/semanais). Percebe-se o despreparo de dita instituição, quando esses momentos, que deveriam ser de aprendizado, convertem-se em “lavação de roupa-suja” e enxurradas de lamentos. Para comprovar a ineficácia do setor responsável pela inclusão, houve a criação de uma pasta no *Drive Google*, com o pretexto de que enviar-se-iam materiais e atividades a serem realizadas de maneira remota, e foi oferecida somente UMA VEZ!

Durante a jornada como monitora, observou-se que em escolas maiores ocorre o que é popularmente chamado de “depósito de inclusos”. Essa nomenclatura foi posta, porque essas instituições nunca possuem o número de monitores proporcional ao de alunos incluídos, além de um monitor chegar a atender 5 alunos (incluídos e/ou com alto grau de dificuldades de aprendizagem) simultaneamente. Esse percalço soma-se ao fato de que tampouco os professores recebem a formação adequada para atender a cada dia um número maior de estudantes com necessidades específicas e acaba por formar-se uma “grande bola de neve”.

O monitor quando não consegue desenvolver as suas atividades, não o faz por dois principais fatores: o primeiro é desinteresse do aluno em fazer as atividades propostas na aula, que sabe que não reprovará (pois, as famílias geralmente não aceitam a repetência em virtude do CID). O segundo, está relacionado ao primeiro, é que as escolas são coniventes com as atitudes dos alunos, por não poderem solucionar os problemas pessoais desses estudantes e não terem uma

postura de exigir responsabilidade por parte de cada estudante e monitor que pretende ir contra esse sistema é punido.

Diante do exposto, com relação à inclusão nas escolas da Educação Básica, por que passou (e de acordo com os depoimentos de outros monitores, relatados durante as “formações”), pode-se concluir que sequer existe a integração, posto que os alunos atendidos realizam atividades exclusivas para eles e ficam separados com o seu monitor em um canto da sala de aula. Com isto, entende-se que para ocorrer a integração, o estudante “integrado” deveria interagir mais com os seus colegas. Por conseguinte, subentende-se que para haver a inclusão, boa parte das atividades propostas pelos professores deveriam ser colocadas em um nível no qual o estudante incluído possa efetuar as atividades junto aos seus colegas não-inclusos.

A evolução da discussão das políticas de inclusão no Ensino Superior, na visão do autor do presente, é um pouco maior do que a feita na Educação Básica. Entende-se que os professores não estão preparados e que a informação demora a chegar, porém existem professores abertos ao diálogo, apesar da típica desculpa de muitos de não ter tempo para uma capacitação devido à A, B ou C motivos.

Depois do seminário realizado em 2022, a abertura dos docentes está tornando-se cada vez maior e a vontade de igualar todos acaba fazendo-se realidade, a partir do momento em que o aluno incluído (neste caso o autor deste artigo) é levado em conta em ações que lhe dizem respeito. Os monitores continuam ajudando-o, e com o conhecimento de novas tecnologias a produtividade tende a aumentar, tanto em sala de aula quanto nos ambientes da FURG. Portanto, apesar dos maus momentos vividos até hoje, o acadêmico acredita estar em um ambiente onde é incluído, talvez não da melhor maneira ainda, porém a universidade está caminhando rumo a possíveis melhoras.

REFERÊNCIAS

BIÉ, Estanislau Ferreira; SILVA, Maria Saraiva; CUNHA JÚNIOR, Henrique; *et. al* (Orgs.). **Fazer Educativo, volume 6: Inclusão: conceitos, paradigmas, respeito às diferenças e a diversidade. [recurso eletrônico]**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. 263 p. Disponível em: <<http://www.editorafi.org>>. Acessado em 10 jan. 2025.

Prodanov, C.C.. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. Robert K. Yin / Tradução: Daniel Grassi – 2ª ed.-- Porto Alegre, RS: Bookman, 2001. 205 p.