

1

COLEÇÃO
CIÊNCIAS
MULTIDISCIPLINARES

COORDENADORES

Patricia Bieging

Raul Inácio Busarello

ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS EM PESQUISA

1

COLEÇÃO
CIÊNCIAS
MULTIDISCIPLINARES

COORDENADORES

Patricia Biegging
Raul Inácio Busarello

ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS EM PESQUISA

I São Paulo I 2025 I



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

A154

Abordagens teóricas e práticas em pesquisa / Organização e coordenação Patricia Bieging, Raul Busarello. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2025.

Coleção Multidisciplinar. Volume 1

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-368-4

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-368-4

1. Sociologia. 2. Educação Física. 3. Educação. I. Bieging, Patricia (Org.). II. Busarello, Raul (Org.). III. Título.

CDD 370.19796

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação e pesquisa

Simone Sales • Bibliotecária • CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2025 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2025 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).
Os termos desta licença estão disponíveis em:
<<https://creativecommons.org/licenses/>>.
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patrícia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patrícia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Edição eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Estagiárias em edição	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	muhammad.abdullah, pixelbuddha, user654284 - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Belarius Poster, Geometos Rounded
Coordenadores	Patrícia Bieging Raul Inácio Busarello

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosangela Colares Lavand
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

André Tanus Cesário de Souza
Faculdade Anhanguera, Brasil

Andressa Antunes
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade do Estado do Amapá, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cassia Cordeiro Furtado
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cecilia Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deilson do Carmo Trindade
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edilson de Araújo dos Santos
Universidade de São Paulo, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelí Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Robson Marins de Abreu

**Os Desafios Existenciais de Crianças
com Autismo no Contexto Escolar.....13**

CAPÍTULO 2

Nadjane Crisóstomo Prado

Yuri Crisóstomo Fonseca

**As relações étnico-raciais na educação
de jovens e adultos (EJA):
desafios e perspectivas na aplicabilidade da Lei 10.639/200328**

CAPÍTULO 3

Pamela Vargas

Cristiano Corrêa Ferreira

**Revisão Sistemática sobre Jogos
Cooperativos na Educação Física:
uma Análise por Mineração de Textos49**

CAPÍTULO 4

Claudio Noel de Toni Junior

**The Institutionalized Fetish
of Governments and Societies
in Excluding the Rights of Trans People.....69**

CAPÍTULO 5

Adriano Rosa da Silva

**Educação e Inovação:
abordagens interdisciplinares, avanços e desafios..... 102**

CAPÍTULO 6

Teodulino Mangueira Rosendo

Golda Meir de Moura Gualberto

**A Escuta(tória) como fundamento
epistêmico, político e metodológico
na construção das Diretrizes
Municipais de Qualidade e Equidade
na Educação Infantil:**

a Experiência de Triunfo – Paraíba 125

CAPÍTULO 7

Robson Marins de Abreu

**Dificultades de Aprendizaje
en la Alfabetización:**

la Importancia de la Intervención Psicopedagógica

Más Allá del Diagnóstico 151

CAPÍTULO 8

Marilce Zotti

Dayana Pereira Cordeiro

Cleiton Santos da Silva

Chanauana de Azevedo Canci

**Considerações sobre juventudes
e modernidade líquida:**

entre fluidez e incertezas na sociedade contemporânea.....174

CAPÍTULO 9

Ana Paula Santos Pereira

Vinicius Vicenzi

**Interlocuções entre a Física
e a Filosofia na Escola Básica:**

possibilidades para potencializar o pensamento

crítico através da temática ambiental..... 198

CAPÍTULO 10

Gislayne Bravin Castiglioni de Rezende

Claudení Marques Santos

Tatiana Santos Barroso

**Ensino de anatomia e o papel
do museu como espaço não formal
de ensino na educação básica 221**

CAPÍTULO 11

Robson Marins de Abreu

**Impacto da intensificação
do trabalho docente na qualidade
dos processos de educação inclusiva 240**

CAPÍTULO 12

Patrício Freitas de Andrade

Jacirlane Assis Salino

Jarlaine da Silva Ferreira

Cristiane da Silva Ferreira

Geovane de Souza Lopes

Diones Lima de Souza

Nazilene Oliveira da Silva

Joicilene de Souza Araújo

João Marcos da Silva Gama

Francisca Batista Batalha

**Práticas educativas:
trilhando saberes em comunidade ribeirinha
na região de tríplice fronteira Amazônica
(Brasil, Peru e Colômbia) 265**

CAPÍTULO 13

Vítor Hugo da Silva

Itinerário percorrido por Manuel Bandeira.....287

CAPÍTULO 14

Cássio Michel dos Santos Camargo

**As TIC's como possibilidade
de aprendizagem significativa:**

desafios e perspectivas na era da Inteligência Artificial 304

CAPÍTULO 15

Cleiton Santos da Silva

Jaqueline Moll

**A biblioteca escolar como
território de formação, mediação
e democratização do saber**

341

Índice remissivo375

1

Robson Marins de Abreu

OS DESAFIOS EXISTENCIAIS DE CRIANÇAS COM AUTISMO NO CONTEXTO ESCOLAR

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-368-4.1

RESUMO

Os desafios existenciais enfrentados por crianças com autismo no contexto escolar são múltiplos e envolvem dificuldades em diversas áreas do desenvolvimento. Essas crianças frequentemente apresentam obstáculos significativos nas esferas social, emocional, cognitiva e sensorial, o que pode impactar sua interação com os colegas, o aprendizado e o bem-estar no ambiente escolar. A comunicação, a regulação emocional, a adaptação às rotinas escolares e o enfrentamento da exclusão social são aspectos frequentemente observados. Além disso, a falta de recursos adequados, de formação de educadores e de apoio especializado muitas vezes agrava essas dificuldades, comprometendo o processo de inclusão e limitando as oportunidades de desenvolvimento integral das crianças com TEA. As barreiras estruturais e atitudinais presentes no ambiente escolar podem reforçar o sentimento de inadequação e invisibilidade dessas crianças. Este trabalho busca explorar e compreender os desafios existenciais de crianças com autismo, analisando suas implicações no contexto escolar e propondo abordagens que favoreçam uma educação mais inclusiva e eficaz para essa população. A pesquisa enfatiza a importância de práticas pedagógicas adaptadas, da valorização da diversidade e da construção de um ambiente escolar acolhedor, que respeite as diferenças e promova o pleno desenvolvimento de todas as crianças.

Palavras-chave: autismo, educação, escola, desafios, inclusão, desenvolvimento, interação social, processamento sensorial, regulação emocional.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurodesenvolvimental que afeta a comunicação, o comportamento e a interação social, com um espectro variado de sintomas e graus de comprometimento (APA, 2022). No ambiente escolar, crianças com TEA enfrentam desafios que transcendem as dificuldades acadêmicas, influenciando seu desenvolvimento integral.

A escola, como espaço fundamental de desenvolvimento, desempenha papel crucial na inclusão dessas crianças. A falta de formação de educadores, de compreensão dos pares e de apoio especializado muitas vezes agrava os desafios enfrentados (Miller *et al.*, 2021).

Este estudo adota uma abordagem qualitativa baseada em revisão bibliográfica, com levantamento teórico realizado em bases como Scielo, CAPES e Google Acadêmico. A análise dos dados foi realizada com base na técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), organizando-se em categorias temáticas que permitiram compreender os principais desafios existenciais das crianças autistas na escola.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E SEUS DESAFIOS NO CONTEXTO ESCOLAR

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurobiológica complexa, caracterizada por dificuldades no desenvolvimento social, na comunicação e na manifestação de comportamentos repetitivos e restritos (APA, 2022). Com uma prevalência crescente em todo o mundo, o TEA tem se tornado um tema central

de discussão, principalmente no que diz respeito à inclusão escolar e ao impacto do transtorno na vida das crianças. As crianças diagnosticadas com autismo apresentam um espectro de características que variam em intensidade e complexidade, mas, em sua maioria, enfrentam desafios significativos no ambiente escolar, que vão desde a interação social até a adaptação ao currículo (SCHWARTZMAN, 2011).

A literatura científica contemporânea mostra que o TEA afeta de maneira marcante a maneira como as crianças se relacionam com os outros e como lidam com as demandas cognitivas, emocionais e sociais do ambiente escolar (MENDES; CATANZARO, 2019). Esses desafios têm implicações diretas no processo de aprendizagem e na socialização dessas crianças. É fundamental compreender os aspectos que envolvem essas dificuldades para elaborar estratégias que favoreçam a inclusão e o bem-estar dessas crianças dentro da escola.

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise de experiências educacionais voltadas à inclusão de crianças com TEA. A coleta de dados se dará por meio de observação das práticas pedagógicas inclusivas e entrevistas com profissionais da educação, buscando compreender as dificuldades enfrentadas pelos alunos autistas no contexto escolar. O estudo também analisará estratégias e práticas pedagógicas que possam favorecer a adaptação dessas crianças ao ambiente escolar, promovendo uma educação mais acessível e equitativa.

DESAFIOS NO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E NA COMUNICAÇÃO

As crianças com TEA enfrentam barreiras consideráveis nas áreas de comunicação e interação social, o que dificulta seu envolvimento nas atividades escolares e nas relações interpessoais.

A comunicação, tanto verbal quanto não verbal, é frequentemente prejudicada, afetando diretamente a capacidade de compreender e responder adequadamente aos estímulos sociais no ambiente escolar (APA, 2022; BOSA, 2018).

A dificuldade em interpretar as nuances da linguagem corporal, os gestos e as expressões faciais, por exemplo, é uma das características mais comuns do autismo (SCHWARTZMAN, 2011). Para essas crianças, o entendimento de metáforas, ironias ou até mesmo o simples ato de fazer contato visual pode ser desafiador, o que pode resultar em mal-entendidos e na falta de reciprocidade nas interações sociais (MENDES; CATANZARO, 2019). Essas dificuldades podem levá-las ao isolamento social, uma vez que, muitas vezes, não conseguem formar amizades ou se integrar facilmente aos grupos de colegas. O fato de não compreenderem as regras sociais implícitas, como saber quando iniciar uma conversa ou como reagir a determinadas situações sociais, pode gerar frustração e ansiedade (SOUZA; AMATO, 2020).

Além disso, as crianças com TEA podem apresentar padrões de comportamento repetitivos e interesses restritos, que podem ser mal interpretados pelos outros. Tais comportamentos, como repetição de ações ou fixação em determinados tópicos, podem resultar em rejeição pelos colegas, intensificando o sentimento de exclusão (RIVIERE, 2020).

DESAFIOS NA REGULAÇÃO EMOCIONAL E SENSIBILIDADE SENSORIAL

Outro aspecto importante a ser considerado são as dificuldades na regulação emocional, que são comuns entre as crianças com TEA. Essas crianças frequentemente têm dificuldades em

compreender e gerenciar suas emoções de maneira adequada ao contexto, o que pode se manifestar em reações exacerbadas a situações cotidianas, como crises de raiva ou ansiedade.

A sobrecarga sensorial também é um desafio significativo. Muitos alunos com TEA apresentam uma hipersensibilidade a estímulos sensoriais, como luzes fluorescentes, sons altos ou certos tipos de texturas. Esses estímulos, que são comuns em ambientes escolares, podem causar desconforto intenso, resultando em comportamentos desafiadores ou mesmo crises emocionais. A incapacidade de processar esses estímulos de maneira adequada pode fazer com que o ambiente escolar se torne um lugar de estresse constante, prejudicando a adaptação da criança ao espaço escolar e dificultando sua participação nas atividades de aprendizagem.

IMPACTO NA INCLUSÃO SOCIAL E NO BULLYING

O isolamento social é um problema recorrente para muitas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que frequentemente são percebidas como “diferentes” ou “estranhas” pelas outras crianças, dificultando a formação de vínculos e amizades. A falta de habilidades sociais e a dificuldade em interpretar interações sociais resultam na exclusão de brincadeiras e grupos, gerando solidão e reforçando barreiras já existentes (BOSA, 2018; MENDES; CATANZARO, 2019).

Além disso, essas crianças estão particularmente vulneráveis ao bullying, pois seus comportamentos, como interesses restritos, movimentos repetitivos ou dificuldades de comunicação, são muitas vezes mal compreendidos pelos colegas, levando a atos de ridicularização, exclusão ou até agressões (SOUZA; AMATO, 2020). Esse contexto agrava problemas emocionais como ansiedade, depressão e baixa autoestima, criando um ciclo de sofrimento e exclusão social que pode ter impactos duradouros (RIVIERE, 2020).

Nesse cenário, a escola desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão, sendo não apenas um espaço de aprendizado acadêmico, mas também um ambiente de acolhimento e respeito às diferenças (APA, 2022). Para reverter esse quadro, é essencial implementar estratégias como a sensibilização da comunidade escolar sobre a neurodiversidade, intervenções diretas para facilitar interações sociais, criação de ambientes estruturados e programas anti-bullying (SCHWARTZMAN, 2011; SILVA, 2021).

Tais medidas ajudam a criar um espaço onde crianças com TEA possam se sentir valorizadas e compreendidas. Mais do que isso, a inclusão beneficia toda a comunidade escolar, promovendo empatia, resiliência e cooperação entre os alunos, e transformando o ambiente escolar em um espaço de pertencimento, onde cada criança tem a oportunidade de florescer em sua singularidade (SILVA; ROCHA, 2023).

A INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS E DESAFIOS

A inclusão escolar de crianças com autismo é um desafio multifacetado, que exige adaptações tanto no currículo quanto na formação dos profissionais de educação. O currículo tradicional pode não atender às necessidades de aprendizagem de crianças com TEA, especialmente no que diz respeito à flexibilidade e personalização das atividades. Nesse contexto, é essencial que as escolas adotem práticas pedagógicas diferenciadas, utilizando recursos como atividades visuais, instruções claras e repetidas, e tecnologias assistivas para apoiar o aprendizado das crianças com TEA.

Além disso, os professores e demais profissionais envolvidos no processo educacional devem estar devidamente capacitados para lidar com as necessidades específicas das crianças com TEA. A formação de educadores, no sentido de proporcionar um

conhecimento aprofundado sobre o autismo e suas implicações, é crucial para a criação de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor.

A presença de profissionais especializados, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, também é importante para garantir que as crianças recebam o apoio necessário em termos de habilidades sociais, emocionais e cognitivas. O trabalho colaborativo entre professores e especialistas é fundamental para que as adaptações necessárias sejam feitas de forma eficaz, permitindo que as crianças com autismo participem ativamente da vida escolar e desenvolvam seu potencial.

O PAPEL DA ESCOLA E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A escola desempenha um papel central na vida das crianças com TEA, sendo um espaço de aprendizado, socialização e desenvolvimento emocional. Para que a inclusão escolar seja efetiva, é necessário que o ambiente escolar seja adaptado às necessidades dessas crianças.

- **Adaptação do currículo e práticas pedagógicas:** O currículo tradicional muitas vezes não atende às necessidades das crianças com autismo, sendo necessário um processo de adaptação. A aplicação de estratégias pedagógicas diferenciadas, como o uso de recursos visuais, instruções claras e repetição, pode facilitar a aprendizagem (Chung *et al.*, 2022). Além disso, o apoio de terapeutas ocupacionais e psicólogos nas escolas pode ser crucial para o sucesso da inclusão escolar.
- **Capacitação de educadores:** A formação dos professores é outro ponto-chave para garantir que as crianças com autismo tenham acesso a uma educação de qualidade. A capacitação

em práticas inclusivas e no manejo de comportamentos típicos do autismo pode ajudar os educadores a lidarem com os desafios diários e promover uma abordagem mais eficaz no ensino dessas crianças (Rattaz *et al.*, 2021).

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E SUPORTE AO APRENDIZADO

As tecnologias assistivas têm se mostrado ferramentas eficazes para apoiar o aprendizado das crianças com TEA. Essas ferramentas ajudam a superar as dificuldades de comunicação, melhorar a interação social e promover a aprendizagem de maneira mais eficaz.

- **Tecnologias de comunicação aumentativa:** A utilização de sistemas de comunicação alternativa e aumentativa, como dispositivos de fala, aplicativos e quadros de comunicação, tem mostrado resultados positivos no auxílio à expressão das crianças com autismo (Chung *et al.*, 2022). Essas tecnologias ajudam a superar as barreiras linguísticas e a promover uma comunicação mais eficaz.
- **Tecnologias no ensino:** Além das tecnologias de comunicação, ferramentas digitais que oferecem interatividade, feedback imediato e adaptações personalizadas podem ajudar a melhorar o engajamento e o desempenho acadêmico das crianças com autismo. O uso de aplicativos educacionais adaptados ao TEA pode proporcionar um aprendizado mais significativo, levando em conta as necessidades cognitivas e sensoriais das crianças (Müller *et al.*, 2022).

ANÁLISE TEÓRICA DAS RECOMENDAÇÕES PRÁTICAS

As recomendações apresentadas neste trabalho — como o uso de tecnologias assistivas, a capacitação de educadores e a

adaptação do ambiente escolar — encontram respaldo teórico consistente na literatura especializada, evidenciando que tais medidas não são apenas práticas isoladas, mas parte de uma abordagem integrada para a inclusão educacional de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Miller *et al.* (2021), por exemplo, destacam que a formação contínua dos professores em práticas inclusivas constitui um dos pilares fundamentais para o sucesso da inclusão escolar. A qualificação adequada contribui para que os educadores atuem de forma mais segura, reflexiva e eficaz frente às demandas cotidianas da sala de aula, além de favorecer a construção de um ambiente pedagógico mais sensível às necessidades individuais dos alunos.

No que diz respeito às tecnologias assistivas, estudos como os de Chung *et al.* (2022) e Müller e Durkin (2022) evidenciam que essas ferramentas potencializam significativamente as possibilidades de comunicação, participação e aprendizagem dos alunos com autismo. Ao facilitar o acesso ao currículo e à interação social, tais tecnologias contribuem para a redução de barreiras sensoriais, cognitivas e linguísticas, promovendo um ambiente mais equitativo e responsivo. Além disso, o uso estratégico desses recursos pode estimular a autonomia dos estudantes e fomentar a personalização das experiências de ensino.

A necessidade de ambientes estruturados, acolhedores e previsíveis também é amplamente debatida por autores como Klin *et al.* (2020), que ressaltam a importância da organização sensorial e emocional como condição essencial para o bem-estar, a autorregulação e o engajamento escolar das crianças com TEA. Espaços físicos planejados, rotinas claras e suporte emocional consistente são elementos que favorecem a adaptação dos alunos e reduzem situações de estresse ou sobrecarga sensorial. Da mesma forma, Baron-Cohen (2021) enfatiza que a valorização da diversidade neurológica não apenas promove a inclusão, mas também estimula a

construção de uma cultura escolar pautada na empatia, no respeito mútuo e no reconhecimento das diferenças como potencialidades.

Dessa forma, percebe-se que as ações propostas neste capítulo não se tratam de meras sugestões empíricas ou iniciativas pontuais, mas sim de orientações fundamentadas em evidências científicas sólidas, que reforçam a urgência de uma abordagem sistêmica, ética e humanizada no contexto educacional. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva requer compromisso coletivo, planejamento intencional e a adoção de práticas pedagógicas que reconheçam e acolham a singularidade de cada estudante.

Além disso, é importante destacar que a efetivação dessas ações demanda não apenas mudanças nas práticas pedagógicas, mas também transformações institucionais mais amplas. Isso inclui o fortalecimento de políticas públicas voltadas à inclusão, o investimento em infraestrutura escolar acessível, bem como o envolvimento das famílias e da comunidade no processo educativo. A colaboração entre escola, família e profissionais especializados constitui um elemento essencial para garantir uma rede de apoio integrada, que favoreça o desenvolvimento global dos alunos com TEA.

Outro aspecto relevante diz respeito à necessidade de uma avaliação contínua das práticas inclusivas implementadas. A coleta de dados, o acompanhamento dos progressos e os ajustes constantes são fundamentais para assegurar que as intervenções estejam realmente atendendo às necessidades dos estudantes. Essa postura investigativa e reflexiva por parte das instituições de ensino contribui para a construção de uma cultura escolar baseada na melhoria contínua e na responsabilidade compartilhada.

Por fim, promover a inclusão de alunos com TEA não deve ser visto apenas como um dever legal ou um desafio pedagógico, mas como uma oportunidade para transformar a escola em um espaço mais justo, democrático e enriquecedor para todos. Quando

se investe na inclusão, toda a comunidade escolar se beneficia, pois se cultivam valores como solidariedade, tolerância e colaboração. Assim, reafirma-se o papel da escola como agente fundamental na construção de uma sociedade mais inclusiva e consciente da importância da diversidade humana.

CONCLUSÃO

A superação dos desafios existenciais vivenciados por crianças com TEA no contexto escolar passa por práticas inclusivas fundamentadas teoricamente, por exemplo, nas propostas de intervenção sensorial e regulação emocional (Klin *et al.*, 2020) e na formação dos educadores para compreensão da neurodiversidade (Miller *et al.*, 2021). Essas práticas exigem um olhar sistêmico da escola, que considere não apenas adaptações curriculares, mas também a transformação do ambiente escolar em um espaço acolhedor e responsivo.

Ademais, é essencial considerar o papel das tecnologias assistivas no apoio ao processo de aprendizagem, pois essas ferramentas permitem maior autonomia e facilitação da comunicação para crianças com dificuldades. A inserção dessas tecnologias no cotidiano escolar deve ser acompanhada por formação docente específica e suporte técnico para garantir seu uso eficiente.

Outro aspecto relevante é o fortalecimento da parceria entre escola e família. A participação ativa dos pais no planejamento educacional favorece a continuidade das estratégias de apoio em casa e fortalece o vínculo entre todos os atores do processo educativo. Além disso, políticas públicas devem assegurar recursos materiais e humanos que sustentem essas iniciativas inclusivas.

Também é importante ressaltar a necessidade de promover uma cultura escolar que valorize a diversidade e combata o preconceito. A formação continuada dos profissionais da educação deve contemplar não apenas aspectos técnicos do atendimento ao TEA, mas também aspectos éticos, relacionais e afetivos que possibilitem a criação de vínculos positivos e empáticos com os estudantes.

Dessa forma, a inclusão escolar de crianças com autismo deixa de ser apenas uma exigência legal e se torna um compromisso humano com a equidade, o respeito às diferenças e a construção de um futuro mais justo e plural. Quando a escola se compromete verdadeiramente com essa missão, torna-se um espaço de transformação social, onde todos os alunos, independentemente de suas condições, têm a oportunidade de aprender, conviver e se desenvolver plenamente.

REFERÊNCIAS

BARON-COHEN, Simon. The role of social cognition in autism spectrum disorders: new findings. **Current Opinion in Psychology**, v. 21, p. 105–110, 2021.

CHUNG, T. *et al.* Technology-assisted learning for students with autism spectrum disorder: trends and innovations. **Educational Technology & Society**, v. 25, n. 2, p. 35–45, 2022.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, v. 2, n. 3, p. 217–250, 2020.

KLIN, Ami *et al.* The impact of sensory processing on emotional regulation in autism. **Developmental Psychology**, v. 56, n. 4, p. 682–695, 2020.

MANDY, William *et al.* Understanding the social-communication challenges of autism spectrum disorder. **The Lancet Psychiatry**, v. 7, n. 5, p. 420–430, 2020.

MILLER, Susan *et al.* Teachers' training and special education: the role of inclusion in educational outcomes for students with autism. **Journal of Educational Psychology**, v. 113, n. 3, p. 345–359, 2021.

MÜLLER, Eva; DURKIN, Michael. Social inclusion and participation of children with autism in school: a systematic review. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 52, n. 1, p. 15–29, 2022.

RATTAZ, Christine *et al.* Interventions for autism in school contexts: current practices and future directions. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 51, n. 9, p. 2920–2931, 2021.

MENDES, Maria Luísa. Atendimento de alunos com autismo no centro especializado: desafios e possibilidades à luz da teoria sócio-histórica. 2011. 51 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SOUZA, A. L. A. de; ANACHE, A. A. A educação das pessoas com o transtorno do espectro autista: avanços e desafios. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 2, p. 1035–1053, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14330>. Acesso em: 6 mar. 2025.

SOUZA, Maria da Guia. **Autismo e inclusão na Educação Infantil**: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/28254>. Acesso em: 6 mar. 2025. Repositorio UFRN

SILVA, Ana Isabel; FELIZARDO, Sara Alexandre; CARDOSO, Ana Paula. Inclusão e articulação educativa entre professores e pais de crianças com perturbações do autismo. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, n. 11, p. 94–97, 2015. Disponível em: <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2015.0.11.622>. Acesso em: 6 mar. 2025. Revistas UDC.

SILVA, Rafael da Costa. **Inclusão escolar e transtornos do espectro do autismo**: uma revisão bibliográfica de propostas para a inclusão. 2020. Monografia (Especialização em Transtorno do Espectro do Autismo) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/36337>. Acesso em: 6 mar. 2025.

2

*Nadjane Crisóstomo Prado
Yuri Crisóstomo Fonseca*

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA):

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS
NA APLICABILIDADE DA LEI 10.639/2003**

RESUMO

A Lei 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos da Educação Básica no Brasil, propondo, assim, um novo olhar sobre o currículo escolar. Este artigo, de caráter bibliográfico, objetiva discutir os desafios e perspectivas para a sua aplicabilidade na Educação de Jovens e Adultos, por meio da análise de diversas produções acadêmicas a ela pautadas, durante seus primeiros dez anos em vigor. Por serem sujeitos que carregam marcas de exclusão, os estudantes da supracitada modalidade de ensino, levam para a sala de aula, questões étnico-raciais. Desse modo, esse estudo irá apresentar autores que refletiram o currículo escolar, a EJA e o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, fazendo uma junção com a temática étnico-racial. Para isso, buscou-se discutir os seguintes pontos: breve histórico educacional da população negra; a implementação da Lei nº 10.639/2003; e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) – desafios e perspectivas na aplicabilidade da Lei 10.639/2003. Como resultado, denotou-se a urgência em aprofundar a discussão sobre o currículo escolar, buscando utilizar a mencionada Lei, como parâmetro para se estabelecer a descolonização desse; e principalmente, fazer com que a questão racial se torne uma regra, considerando que, em se falando da EJA, assinala-se um elevado percentual de alunos negros.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Relações étnico-raciais. Desafios e perspectivas. Lei 10.639/2003. Currículo.

ABSTRACT

Law 10,639/2003 establishes the mandatory teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture in Basic Education curricula in Brazil, thus proposing a new look at the school curriculum. This article, of a bibliographic nature, aims to discuss the challenges and perspectives for its applicability in Youth and Adult Education, through the analysis of several academic productions based on it, during its first ten years in force. Because they are subjects who carry exclusion marks, students in the aforementioned teaching modality bring ethnic-racial issues to the classroom. Thus, this study will present authors who reflected on the school curriculum, EJA and the teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture, combining ethnic-racial themes. To this end, we sought to discuss the following points: brief educational history of the black population; the implementation of Law No. 10,639/2003; and Youth and Adult Education (EJA) – challenges and perspectives in the applicability of Law 10,639/2003. As a result, there was an urgency to deepen the discussion on the school curriculum, seeking to use the aforementioned Law as a parameter to establish its decolonization; and mainly, make the racial issue become a rule, considering that, when talking about EJA, there is a high percentage of black students.

Keywords: Education of young people and adults. Ethnic-racial relations. Challenges and perspectives. Law 10,639/2003. Curriculum.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo está centrado em discutir sobre as relações étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos, destacando os desafios e perspectivas na aplicabilidade da Lei 10.639/2003. A partir disso, buscou-se fazer uma reflexão de como esta lei, que torna obrigatória a inserção do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na sala de aula, pode favorecer para a construção identitária dos estudantes negros. Constata-se que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem, por seu maior grupo-alvo, jovens e adultos negros, sendo assim, sugere o debate da questão racial nessa modalidade de ensino da Educação Básica, como o grande tema na articulação entre a construção da identidade negra e o currículo escolar. Trabalha, portanto, no âmbito da discussão curricular, pois evidencia como a alteração do currículo se faz urgente e necessária.

Dessa forma, no desenvolvimento, é apresentado todo o embasamento teórico, através de uma pesquisa bibliográfica, trazendo uma breve explanação sobre os seguintes pontos: breve histórico educacional da população negra; a implementação da Lei nº 10.639/2003; e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) – desafios e perspectivas na aplicabilidade da Lei 10.639/2003. A indagação que norteou essa análise foi: será que, de fato, no cotidiano escolar, os pressupostos da Lei 10.639/2003 têm sido incorporados?

O trabalho tem um caráter descritivo, apresentando como referencial teórico, algumas outras pesquisas científicas. Para tanto, foi escolhida a abordagem qualitativa na análise de livros, revistas e sites que tratam sobre o objeto de estudo. Vergara (2011), explicita que esse método procura analisar as comunicações com finalidade de suplantando as dúvidas e enriquecer a leitura das informações coletadas.

A presente investigação levará a um debate sucinto, mas não tão pouco valioso, que faz com que se possa refletir sobre quais são os desafios principais, em voga, para a implantação efetiva da Lei 10.639,

com o objetivo de colaborar para se pensar em perspectivas de efetivação dos pressupostos dessa Lei no meio escolar. Ao pesquisar a maneira como a cultura afro-brasileira é trabalhada na EJA, parece que o que permanece prevalecendo é a figura do negro escravo, dependente e aprisionado, sendo que essa representação não coopera em nada para que se possa desenvolver um sentimento de orgulho e admiração pelos alunos negros. Considerou-se, então, que no âmbito escolar faltam espaços para se discutir o protagonismo do negro para o desenvolvimento social, suas histórias de luta e resistência. Isso não está desconexo das formas como o racismo se revela no Brasil.

2 DESENVOLVIMENTO

A Lei 10.639/2003, que altera a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é um marco legal para a difusão da igualdade étnico-racial no Brasil, decretando a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Isso se constituiu num avanço histórico, tendo sido resultado de lutas travadas pelos movimentos negros e sociedade civil contra as várias maneiras de preconceito e discriminações, confiando na condição formativa da educação, que instiga valores, hábitos e comportamentos, buscando, assim, promover uma sociedade mais justa e igualitária.

Por causa da formação étnica da população brasileira, mesmo com o progresso legal que ela simboliza, existia uma dívida histórica, reparada apenas em 2008, com a criação da Lei 11.645, que apresentava a obrigatoriedade de ensino da História e Cultura Indígena, além da Afro-brasileira. Desse modo, negros, indígenas e seus descendentes possuíam sua identidade, cultura e história conservadas e respeitadas no meio educacional. Conforme cita Inocêncio (2008, p. 14), "esta é uma condição sine qua non para que possamos lidar de fato com a nossa diversidade brasileira tão

celebrada, mas paradoxalmente, conhecida de modo tão superficial, condição que a torna pouco respeitada e mal compreendida”.

Sendo assim, firmam-se erros, definições deturpadas, originados do regime escravista e do olhar histórico eurocêntrico, que precisa ser corrigido. Muito se discute acerca da diversidade do povo brasileiro, razão até de vaidade, que traz caracterizada a convicção na democracia racial. Todos aprenderam que o Brasil é uma nação onde não ocorrem preconceitos ou discriminação de cor ou raça, diferentemente de outros países, onde eles foram legalizados, o que se entende como Apartheid¹. A nação brasileira encontrou uma maneira harmoniosa e delicada de lidar com as diferenças, todavia, pesquisas mostraram que mesmo permeadas por relações próximas e cordiais, existem posturas de preconceitos, além dos informes sobre emprego, educação, renda e criminalidade, extraídos de censos oficiais, revelarem a nítida segregação étnico-racial. Negros, indígenas e seus descendentes situam-se nos conhecidos “subempregos”, possuindo baixa renda e nível de escolaridade menor, em comparação aos demais, além de serem incluídos nas estatísticas de envolvimento em atos criminosos.

Do mesmo modo ocorre nos padrões culturais, onde ainda que introduzindo de maneira riquíssima a cultura, nos ritmos, sons, formas de vestir, na culinária, no falar, nas expressões folclóricas e religiosas e etc., as riquezas culturais indígenas e africanas passaram alheias pelo currículo escolar ou ocuparam lugares inferiores. De acordo com Pires (2006), a exclusão acontece de forma material e simbólica, se forem invalidadas as contribuições do povo negro, sua presença, história e cultura, se incluindo as várias tribos indígenas, produz-se, assim, uma exclusão simbólica. Mas, com o objetivo de sanar esses as perdas, surgem políticas focadas na educação dos negros, indígenas e seus descendentes, com a finalidade de ofertar

1 “O **Apartheid** é o nome pelo qual nos referimos ao regime de segregação racial que existiu na África do Sul entre os anos de 1948 e 1994”. Disponível em: <<https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/apartheid.htm>>, acesso em: 18/09/2023.

garantias de acesso, permanência e respeito ao patrimônio histórico-cultural desses povos. Muito mais do que introduzir conteúdos novos, as novas leis demandam que seja as relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas sejam repensadas.

As duas leis evidenciam sua obrigatoriedade em todo o ensino fundamental e médio, reforçando que esses conteúdos necessitam ser ensinados durante todo o currículo escolar, e em especial, nos campos da Educação Artística, Literatura e História Brasileira.

2.1 BREVE HISTÓRICO EDUCACIONAL DA POPULAÇÃO NEGRA

É importante que se discuta um pouco acerca da história da educação da população negra, reforçando que a história da Educação de Jovens e Adultos tem como marco a história da segregação da população negra dos bancos escolares, porque essa é o seu público principal.

A condição educacional negra na nação brasileira se volta ao redor de dois pontos - exclusão e abandono. Isso se evidencia desde a fase colonial do Brasil, onde o cidadão negro não possuía direito de estudar, e quando conseguia acesso, em algumas escolas jesuítas, a finalidade, ao invés de buscar alfabetizar as crianças negras, era somente catequizá-las.

De acordo com Gonçalves e Silva (2000), no século XIX, começam as táticas de instrução pública, onde se davam preparo às pessoas adultas para novos tipos de trabalho, nascendo, assim, os cursos no período noturno, sempre agregados ao trabalho e ao conceito civilizatório. As instituições escolares noturnas usavam instrumentos de exclusão, fundamentados em padrões de classe e raça.

Quando saímos do século XIX e adentramos o século XX, deparamo-nos com o abandono a que foi relegada a população negra. A maior parte dos estudos retrata a

situação dos negros nas áreas urbanas, no período em que algumas cidades do país iniciam rápido processo de modernização. Mudanças bruscas de valores, associadas a profundas transformações no mercado de trabalho, exigiam, da parte dos diferentes segmentos sociais, a criação de novas formas organizacionais, por adoção de novos dispositivos psicossociais, que os ajudassem a se inserir na sociedade moderna. (GONÇALVES, SILVA; 2000, p. 138)

Os autores, ainda enfatizam o panorama de transformações sociais e o surgimento de movimentos de protestos dos negros, que procuraram construir e lutar politicamente em oposição à dominação social. Isso ocorria no modo recreativo, cultural, artístico e político. “Conforme já dissemos, a herança do passado escravista, no início do século XX, marca profundamente as experiências da população negra no que se refere à educação”. (GONÇALVES, SILVA; 2000, p. 139)

Garante-se que a relação entre os indivíduos negros e brancos era cheia de conflitos e desigualdade. A população negra ocupava posições servis e marginalizadas, assim como eram carentes de direitos básicos, como a educação. Nascimento (1984) afirma que, já no final do século XX, o mito racial frustrou e confundiu o povo afro-brasileiro, subtraindo qualquer probabilidade de liberdade identitária com justiça e orgulho, prejudicando o saber e estudo da realidade afro-brasileira.

O movimento negro se insurge contra a utopia da democracia racial e o direito à educação foi uma das reivindicações intensamente evidente nas manifestações. Objetivou-se, então, determinar do governo o ingresso na educação, incentivando os indivíduos negros a buscarem os estudos, o que representavam lutas políticas em prol de combater o analfabetismo. Saber ler e escrever era considerável para muitos setores, tanto com a intenção de elevar-se socialmente ou compreender as legislações, com a finalidade de assegurar os seus direitos. Gonçalves; Silva (2000, p. 141), afirmam

que “têm-se informações importantes quanto à existência de escolas mantidas exclusivamente pelas entidades negras, sem qualquer subvenção do Estado”.

Assim, as manifestações do povo negro passaram, então, a democratizar o ensino, sistematizando e estruturando as questões e exigências educacionais. Foram feitas mobilizações com a intenção de exigir transformações da ideologia escolar, livro didático, currículo e formação dos educadores, sendo que, isto tudo foi ganhando forma no decorrer dos anos e depois de muita luta. Esse movimento também ocasionou ações afirmativas, concebidas como políticas de redução de desigualdades raciais, contribuindo para a constituição da identidade negra brasileira, sem, entretanto, deixar de lado as suas raízes.

Analisando o histórico educacional do povo negro, evidencia-se que a Lei 10.639/2003 é uma questão educacional do movimento negro desde a década de 30, mas somente em 2003 foi legitimada, abrangendo os artigos 26-A e 79-B da LDBEN 9.394/1996, transformando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições escolares públicas e privadas dos ensinos fundamental e médio. Essa lei sofreu alteração novamente através da 11.645/2008, com a inserção da temática indígena.

Buscando a implementação da supracitada legislação, evidencia-se que o projeto educativo libertador do movimento negro, objetiva criar um processo cultural, social, político e pedagógico, voltado para reeducar a população negra sobre si mesma e sobre seu espaço na sociedade brasileira. Isso possibilitaria reeducar também outros segmentos étnico-raciais e sociais no seu convívio com o povo negro, suas batalhas por direitos e conquistas. Analisando por esse prisma, percebe-se que a educação das pessoas negras foi e sempre será assinalada por luta e resistência; existia e ainda existe no âmbito educacional popular, em vários aspectos, sejam na música, na dança, de centros comunitários, escolas de samba, etc.

2.2 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003

A lei 10.639, legitimada em **09 de janeiro** de 2003 pelo Presidente Lula, modificou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, instituindo a obrigatoriedade no Ensino Fundamental e Médio, público e particular, do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Cita-se uma legislação que abre horizontes para a promoção da cultura africana, que tem grande expressividade na tradição cultural brasileira, porém, nas instituições escolares, se verifica uma abordagem limitada ou quase nula sobre essa temática. Dessa forma, pode-se inferir, resumidamente, que uma das finalidades da obrigatoriedade dessa lei é fazer com que as pessoas tenham uma nova visão acerca da cultura e da história africana e afro-brasileira.

Essa aprovação, proveniente de grande história de lutas pela aceitação e reparação das desigualdades entre populações brancas e negras brasileiras, é tida como um marco do avanço no tratamento desse tema na concepção governamental e legal, já que “declarar direitos é um recurso político-pedagógico que expressa um modo de conceber as relações sociais dentro de um país” (Cury, 2000, p.32).

Entende-se a Lei 10.639/2003, inicialmente, como uma política de ação afirmativa, pois as finalidades das ações afirmativas são provocar mudanças de cunho cultural, pedagógico e psicológico, pretendendo tirar do imaginário da coletividade a figura de supremacia racial contra a subordinação racial e/ou de gênero; reduzir a discriminação do atual; extinguir as consequências constantes da discriminação do passado, que tendem a se manter e que se aparecem na discriminação estrutural; inserir a diversidade e expandir a representatividade dos grupos minoritários nos vários âmbitos (Gomes, 2001).

De outra forma, a lei não dá garantia, por si só, da concretização de seus preceitos, pois ela representa mais uma ferramenta para que, no contexto sociopolítico e no próprio cotidiano escolar, com

todas as divergências e embates que ali ocorrem, sejam criados os significados e a importância em torno de seu conteúdo. Não existe uma relação objetiva e instantânea entre o ensino da história e da cultura afro-brasileira e a modificação das relações sociais desiguais, mas ele pode representar um instrumento de inquietação das desigualdades de raça, abertura para desconstruir gradativamente as mentalidades e práticas sociais discriminatórias, através da proposta de criar reflexões entre pontos de vista, compreensões e experiências diversas, sem que se predetermine a dominação de umas sobre as outras, e da constituição coletiva de uma realidade que considere a diversidade, afirmando que alguns grupos também possam sair do seu ambiente invisível, silencioso e de exclusão.

Assim, pode-se inferir que a Lei 10.639/03 apresenta uma natureza compensatória, ao permitir desconstruir mentalidades e ações preconceituosas, cicatrizes espalhadas pelo extenso tempo de escravidão, uma vez que “as desigualdades raciais ou de gênero, como quaisquer outras, não se inscrevem na lógica da natureza, mas na lógica das relações. [...] São socialmente criados; podem e devem ser politicamente dirimidos” (Siss, 2003, p. 34).

Sabe-se que, no âmbito escolar, o conteúdo transmitido nas aulas, principalmente no que tange ao ensino da disciplina de história, evidencia um olhar eurocêntrico do tema, dando pouca relevância ao aspecto afrocêntrico. A riquíssima cultura africana, quando mostrada em sala de aula, além de reconstruir nos discentes e nos docentes uma visão positiva daquele continente, também aumenta a autoestima dos estudantes afrodescendentes, os quais, mesmo vivendo no seu cotidiano aquela cultura, ao entrar na sala de aula, se defrontam com conteúdos pedagógicos que mostram outro contexto, o eurocêntrico.

A citada lei, consequentemente, foi criada para reconhecer a diversidade cultural, que é uma das características principais do Brasil, como revela Souza e Croso (2007, p. 21):

com a lei 10639/03 a escola aparece como locus privilegiado para agenciar alterações nessa realidade, e é dela a empreitada de acolher, conhecer e valorizar outros vínculos históricos e culturais, refazendo repertórios cristalizados em seus currículos e projetos pedagógicos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, promovendo uma educação de qualidade para todas as pessoas.

Essa lei já é obrigatória, mas se faz necessário destacar a necessidade de se atentar para a formação dos educadores, pois muitos deles, ainda ignoram, se negam a conhecer e a trabalhar com o que a Lei apresenta, demonstrando despreparo para ministrar aulas com conteúdos multiculturais. Com certeza, como reforça Santana (2008, p. 85), infelizmente alguns professores ainda têm um olhar pedagógico monocultural:

a cultura como ciência universalizadora é incompatível com as ideias da democracia, cidadania, igualdade, respeito à diversidade cultural, impossibilitando que os docentes recebam as camadas populares com a qualidade requerida pela heterogeneidade presente no espaço escolar.

Fernandes (2005) salienta que a diversidade cultural do povo é tão extensa, que o certo seria dizer culturas brasileiras e, não, cultura brasileira, sendo que ele ainda chama a atenção para a importância de uma mudança severa nos livros didáticos, em consonância com a realidade afrocultural existente e com a própria lei promulgada. De fato, se torna relevante, assim, que a lei não seja esquecida, pois sua aprovação foi um pequeno caminho perante às alterações que devem acontecer no dia-a-dia escolar, objetivando que se possa reiterar que as pessoas vivem numa comunidade multirracial, multi-étnica e multicultural.

A relação que se estabelece entre escola, professor e aluno, precisa, dessa forma, ser uma relação de colaboração, para que todos possam dar os primeiros passos, com o intuito de se ver/reconhecer na realidade brasileira, respeitando-a e, por conseguinte, elevando a

autoestima dos estudantes que dividem, de maneira direta ou indireta, dela. Apenas assim, esses mesmos discentes terão a possibilidade de se enxergar como indivíduos de suas próprias histórias.

2.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) – DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA APLICABILIDADE DA LEI 10.639/2023

Como já é de conhecimento, de acordo com Hall (2006), a identidade é algo histórico e flexível, permanente, portanto, está em constante movimento. Assim sendo, a proposta de que o currículo escolar e seu debate, que promovem alterações no currículo, se torna fundamental para uma formação identitária (reunião das suas qualidades particulares, das características que te definem e caracterizam), onde as pessoas interagem e estão incessantemente se movimentando, em construção. A identidade dos estudantes negros da EJA pode ser fortalecida com a introdução de conhecimentos que o liguem à diversidade cultural concreta, essencialmente, da cultura africana, recuperando a narrativa histórica dos indivíduos negros e seus antepassados, fazendo, assim, com que a população negra pertencente à Educação de Jovens e Adultos, se enxergue no material didático trabalhado em sala de aula.

O povo negro brasileiro provém de um histórico de marginalização, durante muitos anos. A educação, portanto, se configura como uma grande aliada para mudar este panorama, a partir de uma perspectiva antirracista, contribuindo com o combate ao racismo estrutural que está enraizado na sociedade brasileira. Destarte, espera-se que haja uma redução na desigualdade educacional e uma reforma do modelo político pedagógico que oriente e determine os parâmetros curriculares do ensino, principalmente na EJA. A mudança no currículo se torna um mecanismo de estruturação identitária, podendo originar na acolhida, pertencimento e reconhecimento dos saberes e da história que foi e é edificada pela comunidade negra.

Castro e dos Santos (2021) mostram em suas pesquisas um alinhamento com a proposta da discussão aqui estabelecida, quando pedem que se fixe um lugar no currículo escolar para a história e cultura afro-brasileira, não somente em se pensando em datas voltadas à temática, mas sim, em várias atividades pedagógicas. Os educadores, na prática, precisam criar atividades focadas nas relações raciais, e que isso não seja exclusivamente na semana do Dia da Consciência Negra, comemorada no dia vinte de novembro.

O currículo, em si, apresenta uma característica política e formada pelos povos dominantes, recebendo grande influência dos que governam a sociedade, por conseguinte, em sua maioria, revela o emudecimento de culturas e vozes da coletividade social minoritária e/ou marginalizada, que não tem poder. Vendo por esse prisma, o currículo e a sala de aula coexistem de modo conflituoso, por valores, ideologias, experiências e preconceitos. Tratar a questão racial nele revela uma mudança organizacional, teórica, política e epistemológica.

Através dessa comprovação, percebe-se que a discriminação racial está bem evidente no contexto pedagógico. Dessa maneira, é de extrema relevância que a Lei 10.639/2003 seja, de fato, aplicada, não visando a inserir mais conteúdos, mas como uma forma de modificação cultural e política no plano curricular, quebrando com ritos pedagógicos e descolonizando-os. Essa alteração estrutural possibilita a abertura de portas para a educação antirracista e a uma comunicação intercultural libertadora escolar. A lei, assim, contesta a história dominante e eurocêntrica, favorecendo uma reparação histórica do povo negro. Consequentemente, a descolonização do currículo acarreta em luta, negociação, disputa e, o mais marcante, a elevação de algo novo e distinto às diferenças culturais.

Contribuindo com esse panorama, Passos e Santos (2018) questionam a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos, enfocando a educação das relações étnico-raciais, e verificam que,

no currículo escolar, o saber transmitido tem eixo eurocêntrico, o que coopera para a escolarização desigual da comunidade negra, que afinal, origina-se dos negros escravizados na nação brasileira, advindos da África. Assim sendo, a cultura eurocêntrica não compreende a cultura afro-brasileira. Portanto, incluir saberes sobre a educação das relações étnico-raciais e sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, referenciada pelo grupo negro, retrata um progresso político e pedagógico na história da educação e da escola brasileira.

A base racista compõe relações, desigualdades sociais e econômicas no Brasil, materializando-se na cultura, segmentação social, condutas e valores, tanto das pessoas, quanto das instituições. Muitos pesquisadores manifestam em seus estudos que as taxas de reprovação, evasão, distorção idade-série, etc. se tornam mais elevadas entre as crianças e adolescentes negros. A população negra, na EJA, constitui uma ampla porcentagem de estudantes, mas os currículos não abrangem conhecimentos que abarcam a história africana ou saberes originários do continente africano. Contribuindo com esta assertiva, Castro e dos Santos (2021), em sua pesquisa, mostraram uma instituição escolar no Rio de Janeiro, cuja prática de preparação de trabalhos pedagógicos, que tratam dos assuntos atinentes às relações étnico-raciais, não é ajustada com a vivência das classes. As turmas são formadas por 75% de estudantes negros, conforme o estudo realizado.

Para que esse contexto de carência de propostas pedagógicas que abarcam as questões das relações étnico-raciais sofra mudança, potencializa-se que a Lei 10.639/2003, que institui a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, no meio escolar, venha, então, enfatizar que a questão racial precisa ser apresentada até mesmo quando não existir discentes negros em sala de aula. Dessa forma, se faz necessário pensar na relevância da instituição escolar incluir e trabalhar em suas práticas pedagógicas enfoques que abranjam a discussão étnico-racial, contribuindo para romper com os padrões instituídos. Para este fim, se torna imprescindível que o

debate curricular, a favor de um currículo descolonizado, venha com perspectivas novas e esteja empenhado com uma educação antirracista, procurando valorizar a história e cultura africana.

Entende-se que, para avançar na compreensão do desenvolvimento da política antirracista na educação por meio da implementação da Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como conhecer seus limites, saber ações e opiniões de gestores, docentes e estudantes, faz-se necessário mapear e analisar as práticas pedagógicas que vêm sendo realizadas e ouvir os principais sujeitos desse processo. (GOMES; JESUS, 2013, p. 22).

Assim, com o implemento da Lei 10.639/2003, introduzida nas práticas pedagógicas das classes de EJA, passaram a existir mais probabilidades de se tornar possível ressignificar a história dos estudantes negros, extraíndo o silêncio e a invisibilidade que são voltados para eles. Construir a identitária por intermédio da ressignificação histórica é primordial para ampliar uma ligação de pertencimento da sua identidade.

Como já é de conhecimento de muitos, no Brasil, por causa do caráter subalterno ao qual é destinado ao negro, admitir e edificar a negritude é uma coisa conflituosa e complicada. Mesmo não se apresentando como um facilitador, e até mesmo um apoiador, a escola, para a comunidade negra, é um ambiente que junta redes de sociabilidades, o que a transforma num meio favorável e distinto para que se promovam projetos que propiciem essa construção de identidade. O estudo de Castro e Santos (2021, p. 127) contribui para a análise dessa questão, uma vez que se volta em torno de como é admissível se construir a história de importância, identificação e respeito pela negritude:

Não se descobre ser negro! Negro é uma construção histórica sobre uma determinada identidade, a identidade negra. Assim, se conhecer negra/o parte de um processo de construção de sentido e de experiências em nossa sociedade racista, que projeta a/ao negra/o péssimas

condições socioeconômicas, ridiculariza sua estética e demoniza seu sagrado, portanto o conhecimento de ser negra/o reflete uma construção negativa à pessoa negra, diante dos valores culturais a respeito do modelo de humanidade construídos na modernidade.

Portanto, não reconhecer a cultura negra institui uma identificação negativa, assim, é preciso recuperar e promover debates acerca da cultura afro-brasileira, possibilitando novas formas de relações étnico-raciais, destacando, mais uma vez, o quanto ter a pele negra no Brasil e admitir tal identidade, envolve uma enorme luta racial e identitária, que necessita ser ressignificada, para que se crie uma relação de pertencimento, atinente ao povo negro e sua História. O currículo, então, se configura como o ponto principal na conexão entre a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 e a construção da identidade negra dos discentes da Educação de Jovens e Adultos, assim como, se tornam imperativas alterações nas práticas pedagógicas, abarcando os materiais didáticos. Uma junção entre currículo escolar e discussão racial, instituída no ambiente escolar, pode ajudar para a construção identitária do negro.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que os pontos discutidos neste artigo devem enriquecer a discussão relacionada aos desafios e perspectivas na aplicabilidade da Lei 10.639/03 na EJA, entendendo que é válido e adequado estabelecer um balanço no sentido de compreender alguns avanços e entraves, isso porque se percebe que a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, visando com que a escola realize educação para as relações étnico-raciais, suscita compromisso da sociedade e dos governantes em procurar edificar um novo panorama sobre a diversidade racial brasileira.

Assim, para que ações afirmativas e de pertencimento ocorram efetivamente no espaço escolar, será necessário que se fundamente a prática para uma educação antirracista e que a temática étnico-racial seja considerada no currículo escolar de modo contínuo, instituindo um debate com todas as áreas de conhecimento, pois para progredir no processo de implantação de uma educação mais democrática e igualitária e que condene o racismo, é fundamental que se procure ouvir aqueles que estão na linha de frente de todo o processo. É fundamental saber o que já foi realizado, o que vem sendo feito e também detectar o que ainda deve ser concretizado, no que tange à educação e racismo na escola. Existem diversos materiais e publicações acerca da temática africana no Brasil, mas, de fato, o que precisa acontecer é por tudo isso em prática, buscando conhecer e reconhecer a escola e o educador, sabendo o que pensam sobre o tema.

Como foi percebido durante este estudo, o viés libertador da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem colaborado para validar as práticas pedagógicas antirracistas já vigentes, estimulando a estruturação de práticas inovadoras, apontando divergências, desvendando imaginários racistas existente no cotidiano escolar e trazendo novas provocações para a gestão dos sistemas de ensino, para as instituições escolares, para os docentes e sua formação inicial e continuada e para a política educacional.

As transformações advindas da implementação da Lei 10.639/2003, podem ainda não ser significativas, da altura que a superação do racismo na educação escolar demanda, mas é notório que algum movimento positivo está ocorrendo, claro que, em certas escolas, o processo deve se mostrar mais avançado, em outras, move-se vagarosamente, e em algumas outras, está caracterizado pela descontinuidade.

Percebe-se, portanto, que não há uma igualdade no método de execução da supracitada Lei nos sistemas de ensino, pois a ação

em torno dela e das diretrizes que a acompanham ainda é um campo marcado por conflitos, avanços e limites, que estabelece desempenho profissional e pessoal em uma atitude antirracista, abrangendo, desse modo, posicionamentos políticos a favor da diversidade. Nesse sentido, evidencia-se que existe uma ação mais voltada para a implantação do que implementação, já que as práticas parecem estar voltadas para tentativas de alguns professores, com insuficiente indicador de enraizamento e sustentabilidade.

Ademais, para o cumprimento da Lei nº 10.639/03, é importante que haja uma mudança curricular, contemplando a História e Cultura Afro-Brasileira no currículo da EJA. Lembrando que não se trata somente de alterar o currículo formal da escola, pois o currículo oculto também é basilar para a efetivação da Lei. Assim, será possível buscar um melhor entendimento sobre a dinâmica dessa ação, de maneira que se possa considerar os fatores que, interna ou externamente, promovem ou atrapalham a implementação da Lei.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Lavini; SANTOS, Lucimar Felisberto dos. **Afrodiálogos em torno da lei 10.639/03**: autoetnografia e a mediação intelectual. Disponível em: <<https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/4189>>. Acesso em: 19/09/2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. (2000). **A educação como desafio na ordem jurídica**. In: E. M. T. Lopes, L. M. de F. Filho, & C. G. Veiga (Eds.), 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. Petrópolis/ RJ: Editora. Vozes, 1984.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Ensino e diversidade cultural**: desafios e possibilidades, Caderno Cedes. Campinas, v 25, n. 67, p: 378-388, set.-dez. 2005.

GOMES, Joaquim. B. Barbosa. (2001). **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. Rio de Janeiro, RJ: Renovar.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Edinilson de. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639**. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWpXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt>>.

GONÇALVES, Luiz. Alberto O.; SILVA, Petronilha Beatriz G. e. **Movimento Negro e Educação**. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 19/09/2023.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INOCENCIO, Nelson Olokojá. **Ensino da história e cultura afro-brasileira**. Brasília: Sinpro, 2008. p. 14.

PASSOS, Joana. C. dos; SANTOS, Carina Santiago. dos. **A Educação das relações étnicos raciais na EJA**: entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica. Educação em Revista, v. 34, Belo Horizonte, 2018.

PIRES, Rosane de Almeida. **Educação de Jovens e Adultos**. In: BRASIL. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: Secad, 2006.

SILVA, Daniel Neves. **Apartheid**. Disponível em: <<https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/apartheid.htm>>. Acesso em: 18/09/2023.

SISS, Ahyas. (2003). **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa**: razões históricas. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/307/315>>. Acesso em: 21/09/2023.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola**: Possibilidades e desafios para implantação da lei 10.639/03. São Paulo: Peirópolis, 2007. p. 21.

Nadjane Crisóstomo Prado

Doutora e Mestre em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador (PPGPSC/UCSal), Vice Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas Direitos e Políticas de Proteção Social – Dipps, Membro do Grupo de pesquisa Questão Social, Estado e Sociedade Civil – GQESCI, Pedagoga, professora da Secretaria Municipal de Educação de Salvador - Smed. Professora Formadora da Unidade Acadêmica de Educação a Distância- Unead . Supervisora da Coordenadoria das Relações Étnico-Raciais - CRR /Smed – Ba.

E-mail: ncpb@bol.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9161-7695>

Yuri Crisóstomo Fonseca

Graduando em Pedagogia. Graduado em Bacharelado Interdisciplinar em Humanidade, ambos pela UNILAB. Mestrando no (PPGMPH) História da África, Diáspora e Povos Indígenas – UFRB.

E-mail: yuricris771@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9826-7923>



3

*Pamela Vargas
Cristiano Corrêa Ferreira*

REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE JOGOS COOPERATIVOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA:

UMA ANÁLISE POR MINERAÇÃO DE TEXTOS

RESUMO

Os jogos cooperativos são atividades lúdicas que estimulam a colaboração, a comunicação e o trabalho em equipe. Este artigo tem como objetivo fazer uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) sobre o uso de jogos cooperativos no ensino da educação física em dois portais de pesquisa e após analisar os resultados por mineração de textos. Os portais investigados foram o ProQuest e o Periódicos da CAPES, entre os anos de 2020 a 2024. Os descritores da RSL foram: Jogos Cooperativos e Educação Física e a mineração de textos fez uso do aplicativo Sobek versão online. Ao final constatou-se que os jogos cooperativos são utilizados no ensino da disciplina de educação física, bem como, proporcionam um ambiente mais harmônico para o trabalho em equipe de forma a beneficiar o ensino com menos conflitos.

Palavras Chaves: Jogos Cooperativos; Inclusão; Educação física; Mineração de textos; Revisão sistemática.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, o ensino da disciplina de Educação Física tem passado por transformações significativas, onde se busca ir além do desenvolvimento motor, mas também estimular os aspectos socioafetivos.

O ensino da Educação Física é parte de um componente valoroso no processo educativo, na qual está conectada na formação do sujeito na sociedade, tendo como propósito estimular a atividade física e agir conjuntamente no desenvolvimento humano, psicológico, motor, social e cultural. Compete aos professores entender que não se deve fundamentar com

uma única pesquisa para adotar a metodologia de trabalho visto que, essa disciplina está unida a uma estrutura inexplorada de tudo aquilo que se pode ofertar, em vista disso, deve-se estar sempre à procura de métodos e de maneiras de como ajudar a preparar os alunos que serão futuros cidadãos de acordo com (BEGO e ANJOS, 2020).

Segundo Alencar *et al.* (2019), no ambiente da Educação Física Escolar, os jogos cooperativos são considerados como instrumentos capazes de proporcionar a aprendizagem das habilidades motoras e estimular a prática de atividades físicas, além de envolver os participantes em um contexto lúdico que origina a solidariedade e a motivação na Educação Básica, sendo que, também atuam como meio de inclusão.

Santos *et al.* (2023), complementam que com os jogos de interação os alunos expressam seu senso de companheirismo buscando entender as normas, a partilhar brinquedos e a compreender o outro.

Para Justino (2020), além das capacidades motoras, se torna viável estimular o raciocínio por meio de atividades. De acordo

com o autor, os domínios que as crianças podem desenvolver com a Educação Física são: habilidades cognitivas, memória, compreensão e percepção.

Para Santos e Corrêa (2020), a educação física tem seu caminho histórico de grande atuação nos esportes de rendimento e um dos aspectos relevantes desta atividade corporal é a competição. Nas atividades onde se predomina a competição, um grupo conseguirá seus objetivos se somente se o grupo adversário não conquistar o seu.

Martinelli *et al.* (2006) ressaltam, que existem uma desmotivação para realizar atividades no ensino da educação física, o confronto de interesses causados pela competição que acontece quando o professor apresenta a postura de técnico ou treinador, requer de seus alunos uma postura de atleta cobrando altos rendimentos em aula, que muitas vezes não correspondem ao seu desenvolvimento físico e faz com que os alunos percam o desejo de participar da aula, que ao invés de ser interessante passa a ser exaustiva e desmotivante.

Moreira *et al.* (2017), acrescentam que os inúmeros motivos para este comportamento vão desde a exclusão na aula, por não se considerar um bom jogador, até a recusa à metodologia e aos assuntos apresentados pelo professor. Dessa forma, o professor precisa ser cuidadoso no momento de planejar suas aulas e de escolher as atividades, para que nenhum aluno se sinta excluído e desmotivado durante a aprendizagem.

Desse modo, é necessário ressaltar que a cooperação compreende uma proporção muito além da simples modificação dos jogos, bem como, de proporcionar momentos de alegria e descontração. É preciso entender os jogos cooperativos como um exercício de objeção à competição, à repressão, às injustiças e às desigualdades nas conexões sociais a que as pessoas estão submetidas na sociedade (RODRIGUES *et al.*, 2023).

Para apoiar a análise de revisão sistemática desse trabalho, foi realizada uma mineração de texto que, de acordo com Pezzini (2016) a mineração ocorre como um padrão de programação desenvolvido para entender a linguagem natural dos documentos de texto e abrange inúmeras áreas da informática, como mineração de dados, estatística e linguagem computacional.

Diante do que foi exposto, o propósito desta investigação é o de analisar as publicações nacionais nos portais de pesquisa, para isso foi feito o seguinte questionamento: “Quais as colaborações do uso de Jogos Cooperativos no ensino da disciplina de Educação Física são apresentados em trabalhos científicos publicados nas bases de dados: ProQuest e Periódicos da CAPES?” Diante desse contexto, direcionou-se a Revisão Sistemática da Literatura percorrendo as etapas propostas para a metodologia desta revisão sistemática. A pesquisa pelos estudos acadêmicos foi produzida no primeiro semestre de 2025.

2. METODOLOGIA

A metodologia será apresentada por meio de seções, ou seja, na seção 2.1 será apresentada como foi elaborada a revisão sistemática de literatura e na seção 2.2 serão elencadas informações através da metodologia de Mineração de Texto (MT).

2.1 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

A (RSL) foi desenvolvida em 4 etapas, a primeira etapa consistiu na delimitação da questão da pesquisa. Nessa etapa se considerou o contexto da temática a respeito da colaboração do uso de Jogos Cooperativos no ensino da disciplina de Educação Física.

Nessa fase questionou-se sobre: “Há estudos que evidenciam o uso dos jogos cooperativos para o ensino da educação física?” Para isso pesquisou-se trabalhos que foram publicados nos portais ProQuest e Periódicos da CAPES.

Na segunda etapa foram feitas buscas em dois portais como o ProQuest que promove a cooperação internacional em comunicação científica e o Portal de Periódicos da CAPES que disponibiliza periódicos científicos no meio acadêmico em diferentes áreas de conhecimento.

Atualmente, o ProQuest dispõe de uma variedade de bases de dados e plataformas para atender as necessidades específicas de pesquisa. No ano de 2024, o Portal periódicos da CAPES, por exemplo, registrou um recorde de 300 milhões de acessos, superando os 250 milhões contabilizados em todo ano de 2023 e abrange vários indexadores de periódicos, incluindo: Web of Science, SciELO, Sumários.org, Diadorim, DOAJ, Latindex, MIGUILIM, Periódicos CAPES (BRASIL, 2024).

A terceira etapa se refere a seleção dos descritores que devem ser eficientes para apresentar de maneira clara o propósito da pesquisa.

Em vista disso, listaram-se os seguintes descritores: Jogos Cooperativos e Educação Física. Os critérios de exclusão foram: trabalhos que não se enquadram no tema principal da pesquisa (jogos cooperativos e ensino da educação física), trabalhos que não fossem na língua portuguesa e trabalhos que fossem publicados entre 2020 a 2024.

O primeiro banco de dados consultado foi o ProQuest e foram encontrados 38 artigos acadêmicos. O segundo foi o Portal de Periódicos da CAPES, onde foram utilizados os mesmos parâmetros de filtro da plataforma ProQuest, com os mesmos descritores e, como resultado, foram encontrados 16 artigos.

A quarta etapa tratou-se da seleção em conformidade com os critérios de inclusão e exclusão. A partir da análise dos 38 artigos acadêmicos encontrados no portal de busca ProQuest, e da aplicação dos critérios de inclusão/exclusão mencionados anteriormente, foram selecionados para a análise 3 artigos. Os demais artigos não foram utilizados porque os jogos cooperativos foram realizados em outras disciplinas, não eram jogos cooperativos e/ou não se tratavam de pesquisas na língua portuguesa.

A partir da análise dos 16 artigos encontrados no portal de busca no Portal de Periódicos da CAPES, e da aplicação dos critérios de inclusão/exclusão, foram selecionados na Plataforma de Periódicos da CAPES 10 trabalhos. Os outros 5 artigos que não foram selecionados, 4 artigos não tinham conexão com os descritores, ou seja neles eram retratados assuntos que não se relacionavam com jogos cooperativos e educação física e 1 artigo foi descartado porque apresentava falta de rigor metodológico.

2.2 MINERAÇÃO DE TEXTO

Após, investigou-se as informações através da MT com suporte do instrumento Sobek versão online. Vale ressaltar que, o minerador Sobek retira os dados considerados mais importantes em um texto e os representa na forma de um gráfico no qual as palavras consideradas importantes são os nodos e as ligações entre os nodos representam as relações dos termos no texto. Esta representação gráfica se aproxima de um mapa conceitual fundamentado na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel. Na mineração de texto, analisou-se os textos contidos nos títulos, nas introduções, nas metodologias e nas conclusões dos trabalhos apresentados nos Quadros 1. Segundo Pezzini (2016), a mineração de texto percorre quatro etapas. A primeira consiste na coleta dos trabalhos; Na segunda etapa, ocorre a organização e preparação dos dados para análise da mineração de textos; A terceira etapa é feita a mineração

com o auxílio de uma ferramenta gratuita, SOBEK. Na quarta etapa do processo, temos a interpretação dos dados, que no caso dessa investigação irá auxiliar a responder à questão da RSL.

3. RESULTADOS DA REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

A seguir, tem-se o Quadro 1, onde aparecem as informações relacionadas aos nomes de autor(es), o título, o portal, e o ano de publicação dos artigos encontrados no Portal ProQuest e Periódicos da CAPES.

Quadro 1 - Lista de artigos conforme critérios de inclusão para o Portal Proquest e Periódicos da CAPES

Autores	Título	Portal	Ano
NEVES,R.; CIPRIANO A.; FERREIRA, C.	Os jogos cooperativos e as relações interpessoais – um estudo nos primeiros anos	Portal ProQuest	2020
ANTUNES, R.;MANGAS, C.; MONTEIRO,I.;SERENO, M.; AMARO, N., MATOS R.; FRONTINI, R.	Análise quantitativa e qualitativa de uma intervenção com jogos motores adaptados: Projeto “Jogamos tudo, Brincamos todos ”	Portal ProQuest	2022
DANIELLI, F.; FREITAS, K. T. D.; PEREIRA, R. G.; CARDOSO F. L.	Criação e desenvolvimento de jogos digitais cooperativos para crianças: Uma revisão sistemática	Portal ProQuest	2020
ALENCAR, G. P.; PEREIRA M. da G. de Lira; PEREIRA T. T.; OLIVEIRA, C. M. V.; MORAIS C. S.; OTA, G. E.	Jogos Cooperativos: Relações e Importância na Educação Física Escolar	Periódicos da CAPES	2022
OLIVEIRA , A. A. FERREIRA, T. de S.; ALENCAR, G. P.	Contribuições dos jogos cooperativos na Educação Física escolar. Uma revisão integrativa	Periódicos da CAPES	2022
MARQUES, M. C. D. M.; FILHO, A. M. de L.; JUNIOR, G. A. S.	Concepções dos Professores de Educação Física sobre Jogos Cooperativos	Periódicos da CAPES	2022

RODRIGUES, V. M. P.; TORRES, T. C.; SILVA, M. I.	Jogos competitivos e jogos cooperativos: discussões a partir de uma prática pedagógica em Educação Física	Periódicos da CAPES	2023
KAIUT, J. P.; DIAS, J. R. Q.; FILHO, N. A. S.; TAVARES, C. P.	Educação para a paz e educação física: suas contribuições para uma educação inclusiva	Periódicos da CAPES	2024
MELO, K. C.; LIMA, L. C. de M.; OLIVEIRA, A. R. C.	Educação física escolar: Tecendo uma aprendizagem significativa sobre as emoções por meio dos jogos cooperativos	Periódicos da CAPES	2020
SANTOS, P. R. B., SILVA, A. S.	A importância dos jogos cooperativos no ambiente escolar	Periódicos da CAPES	2020
MIRANDA, D. T. de S. Z.	Jogo amarelinha africana: criação de sequências coreográficas para uma proposta educacional durante a pandemia da Covid-19	Periódicos da CAPES	2021
RODRIGUES, N. dos R.; BECKER, M. L. R.	Jogos Cooperativos e sua contribuição na educação para a paz	Periódicos da CAPES	2020
SANTOS, W. F.; DESCHAMPS, A. C. dos S. SANTOS, V. C.; CUPOLILLO, A. V.; RUFFONI, R.; BERRIEL, R. de S.	Violência no ambiente escolar: Possibilidades de intervenção na abordagem de jogos cooperativos	Periódicos da CAPES	2023

Fonte: autores (2025)

A análise do Quadro 1 será pautada nas pesquisas que possuem relação direta com os temas investigados e sem distinção entre os portais analisados. Autores como Neves *et al.* (2020), Melo *et al.* (2020) e Santos *et.al* (2023), buscaram fazer uma análise sobre a abordagem da colaboração dos jogos cooperativos nos conflitos interpessoais, sendo que, ambos os trabalhos buscaram mostrar quais eram os benefícios dos jogos cooperativos em relação à forma com que os alunos se relacionarem entre si. Essas pesquisas revelaram que os jogos cooperativos não resolveram todas as questões relativas às relações interpessoais, porém constataram que elas contribuem de forma positiva para uma melhoria de comunicação entre colegas e professores. Os autores também destacaram que

as práticas corporais utilizadas nos jogos cooperativos servem para resolução de conflitos e auxilia no controle emocional. Já o artigo de Danielli *et.al* (2020), se caracterizou por ser feito uma revisão sistemática em que buscaram fontes e intervenções com jogos digitais, para crianças de 7 a 10 anos, que priorizasse a cooperação, estes autores realizaram buscas em sete bases de dados, utilizando-se de quatro grupos de descritores: Jogos digitais, programas de intervenção, população preterida e cooperação. Sendo assim, durante a investigação dos estudos, foram encontrados vários jogos digitais com o propósito que valorizassem os processos de ensino e aprendizagem de conteúdos específicos ou com o foco no desenvolvimento de competências e habilidades, principalmente para pessoas com deficiências, porém foram encontrados apenas dois estudos que evidenciassem a cooperação, critério de inclusão do estudo.

O artigo de Antunes *et al.* (2022), os autores analisaram o efeito de um programa de intervenção baseado em jogos adaptados, com a duração de 5 semanas, em crianças do 1º e 4º anos de escolaridade, ao o nível da percepção das crianças sem deficiência face aos pares com deficiência, especificamente no que diz respeito às atitudes de inclusão e da percepção de competências. Participaram neste estudo 32 alunos com idades compreendidas entre os 6 e 10 anos. Desse trabalho, faz uma contribuição importante em destacar as crianças com deficiência motora e/ou sensorial. Dessa forma, a implementação do programa, baseado em jogos adaptados, revelou ter um efeito positivo ao nível das atitudes de inclusão dos participantes envolvidos, permitindo aos participantes melhorarem a percepção referente às habilidades e dificuldades de uma criança com deficiência.

Nas pesquisas de Alencar *et.al* (2022), Oliveira *et.al* (2022) e Santos e Silva (2020), foram realizadas pesquisas bibliográficas, onde buscou destacar o processo de aprendizagem das habilidades motoras, com a utilização de jogos cooperativos no ensino de educação física. Ambos os autores destacaram os numerosos benefícios

dos jogos cooperativos como estratégia pedagógica de inclusão no ensino, pois diminui o desinteresse dos alunos nas aulas de Educação Física, proporciona a inclusão e socialização dos alunos com os demais colegas, e estimula o respeito, independentemente das individualidades físicas, motoras e/ou cognitivas.

No artigo de Marques *et al.* (2022), eles realizaram uma análise sobre as concepções dos jogos cooperativos junto aos professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio Integrado. Chamou a atenção que esse trabalho buscou abordar o tema jogos cooperativos, pela percepção dos professores. Para isso, foi realizada uma entrevista semiestruturada com esses profissionais que relataram que reconhecem a importância da inclusão das habilidades socioemocionais por meio de jogos cooperativos, que buscam desenvolver as habilidades socioemocionais em suas aulas, como por exemplo: empatia, solidariedade, respeito à diversidade, trabalho em equipe e reconhecem a necessidade de formação continuada sobre as temáticas: jogos cooperativos e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Também, tem-se o artigo de Rodrigues *et al.* (2023), que fazem um relato da experiência resultante de uma prática pedagógica na disciplina do Curso de Licenciatura em Educação Física em uma turma do 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal, composta 28 alunos, com faixa etária de quatorze a dezoito anos de idade. O estudo teve o propósito de avaliar o ensino e a aprendizagem na compreensão dos jogos cooperativos e competitivos, bem como, vivenciar esses jogos na prática escolar.

Os artigos publicados por Kaiut *et al.* (2024) e Rodrigues e Becker *et.al* (2020), se caracterizaram por realizarem uma pesquisa qualitativa e exploratória, com base na pesquisa bibliográfica e documental. Estes autores analisaram a forma como os jogos cooperativos podem contribuir para uma educação voltada para a paz. Ambas as pesquisas enfatizaram que consideram os jogos

cooperativos como uma das ferramentas possíveis e eficazes no auxílio da construção de uma cultura de paz. Essa modalidade de jogo pode promover um ambiente saudável, possibilitando o respeito mútuo, o autoconhecimento, a solidariedade, a cooperação e a reciprocidade, pois segundo os autores nos jogos cooperativos o que mais se destaca é a união dos jogadores.

No artigo de Miranda (2021), foi feito um relato de experiência onde o autor descreve o jogo Amarelinha Africana que foi planejado para contemplar vários aspectos do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do terceiro período do curso de Ensino Médio Técnico Integrado em Informática, na disciplina de educação física. A atividade estimulou que os estudantes realizassem as atividades em casa, com segurança, no período de distanciamento social durante a pandemia. Foram realizadas coreografias baseando-se nos conhecimentos dos segmentos corporais, dos tipos de movimentos do corpo e das posições do corpo no espaço. O jogo Amarelinha Africana é diferente da amarelinha tradicional. Na amarelinha tradicional, cada um dos participantes realiza um percurso fixo desenhado no chão na sua “vez” (sequência única), e cada um compete individualmente com os outros participantes, ganhando o jogador que concluir primeiro a sequência sem cometer falhas. Já na Amarelinha Africana o desenho no chão muda de acordo com as possibilidades de jogo e número de jogadores, e utiliza música e ritmo. Os jogadores podem combinar diferentes “caminhos” a percorrer durante o jogo, com sequências e movimentos variados que são realizados de forma criativa e ritmada. Essas características acentuam o caráter cooperativo do jogo, pois não há competição entre os jogadores, e sim a cooperação para que todos consigam realizar os “caminhos” e movimentos num ritmo próprio a todos. Todos os participantes têm um mesmo objetivo no jogo, não havendo assim perdedores, possibilitando diversão a todos. Além disso, a criação de diferentes sequências envolve múltiplas capacidades e habilidades. Dessa forma o jogo amarelinha africana, para os autores, foi uma excelente ferramenta para incluir a todos na brincadeira.

A seguir, será feita uma análise da mineração de textos. Ao analisar os títulos dos 13 trabalhos selecionados e que se encontram no Quadro 1. As Figuras 1a, b, c e d, ilustram as palavras mais encontradas nos títulos dos artigos, nos resumos, nas metodologias e conclusões dos trabalhos, respectivamente.

(a) Títulos

(b) Resumos

(c) Metodologias

(d) Conclusões

SUMÁRIO

A análise da Figura 1a evidencia que o termo jogos cooperativos é a que mais vezes aparece entre os trabalhos. Sendo assim, é possível afirmar que os trabalhos selecionados fazem uso de forma significativa dos jogos cooperativos.

Vale destacar dentro do contexto de jogos cooperativos o que Santos e Silva (2020) enfatizam em sua pesquisa, que por contribuir no desenvolvimento integral dos alunos, os jogos cooperativos foram gerados com o intuito de promover o trabalho em equipe, a solidariedade, a autoestima, além de incentivar uma melhor convivência social, pois todos os envolvidos estão com o mesmo propósito. Por fim, vale ressaltar que, o trabalho em equipe favorece uma aproximação entre todos.

Analisando mais detalhadamente a Figura 1a percebe-se também que um outro termo foi muito encontrado no título “educação física” e os autores destacam que nas aulas de Educação Física há uma predominância de um espírito competitivo por meio dos jogos que buscam um campeão, sendo assim é de suma importância que essa prática seja revista.

Após à análise dos títulos, seguiu-se a mesma estrutura de mineração de textos para averiguar os resumos estabelecidos, conforme a Figura 1b.

Ao averiguarmos os resumos (Figura 1b), o instrumento Sobek revelou 22 verbetes com o termo educação física, 15 com o termo jogos cooperativos, e 16 com o termo ensino. Rodrigues e Becker (2020) elucidam que a diversificação dos conteúdos e a forma como eles são abordados nas suas diferentes dimensões, além de serem direitos do estudante, são capazes de aumentar as chances de identificação, conhecimento e adesão às atividades. A aprendizagem desses conteúdos e, consequentemente, os saberes corporais possibilita sua utilização em contextos de lazer, na socialização e na promoção da saúde, ou seja, a aprendizagem se torna mais leve.

Analisando as metodologias de pesquisa (Figura 1c) dos treze artigos, verificou-se que teve visibilidade pela ferramenta Sobek, ilustrado na Figura 1c, que houve um destaque para os verbetes "pesquisa", "jogos" e "educação física". O verbete "pesquisa", indica conteúdos relacionados a estudos, artigos acadêmicos, descobertas científicas e inovação. O termo "pesquisa" pode ter diferentes significados dependendo do contexto em que é usada. Neste trabalho o termo "Pesquisa" se apresenta interligada aos termos "jogos" e "educação física". De fato, nos faz refletir sobre pesquisas com o uso de jogos no ensino da educação física. Marques *et.al* (2022), destaca em sua pesquisa que nos jogos cooperativos, o processo é mais importante que o resultado, tendo em vista que intencionam jogar com o outro e não contra o outro. Assim, a inserção de jogos cooperativos como práticas inovadoras nas aulas de Educação Física, visam superar o olhar competitivo e esportista predominante na área de Educação Física. Sendo assim, também destacou que é importante o surgimento de pesquisas futuras sobre Jogos Cooperativos que envolvam o ensino de educação física.

No que se refere às análises das conclusões, conforme a Figura 1d, há relevância para os termos "educação", "jogos cooperativos", "crianças", "inclusão" e "paz".

Antunes *et.al* (2022) enfatizaram que na escola, a inclusão ajuda a criança com deficiência a ter a percepção da diversidade humana, das suas capacidades e potencialidades, e contribui para o aumento da responsabilidade, melhorando o seu processo ensino-aprendizagem. Da mesma forma, a inclusão contribui para melhorias ao nível da comunicação e interação que, por sua vez, permitem ajudar a desenvolver amizades e o espírito de grupo. Este processo permite que os alunos aprendam a ser mais sensíveis, a compreender o outro, a respeitar e a crescer com as suas limitações e diferenças. Neves *et.al* (2020) destacam em suas pesquisas que a infância é uma fase onde se devem favorecer atitudes positivas para si mesmo, para o outro, para a sociedade e para a natureza. Sendo assim é dado valor à

educação que está no apoio de uma orientação social e construtiva do mundo, é um ambiente que transmite um clima de bem-estar não só físico, como também afetivo-social. A criança entre os 0 e os 6 anos, tem um crescimento progressivo que transcorre da interação com o que vive ou já viveu no ambiente familiar, em que as práticas educativas e a cultura influenciam no seu ensino e desenvolvimento.

Para Antunes *et.al* (2012), na escola, a inclusão ajuda a criança com deficiência a ter a percepção da diversidade humana, das suas capacidades e potencialidades, e colabora para o crescimento da responsabilidade, aprimorando o seu processo ensino-aprendizagem. Da mesma maneira, a inclusão colabora para aperfeiçoamentos ao nível da comunicação e convívio que, por sua vez, permitem auxiliar a desenvolver amizades e o espírito de coletividade. Esse sistema permite que os alunos aprendam a ser mais humanos, a compreender o outro, a respeitar e a evoluir com as suas diferenças. Kaiut *et al.* (2024) e Rodrigues e Becker (2020) destacam em suas pesquisas que os temas Educação para a Paz e Educação Inclusiva estão relacionados, pois o caminho da paz não se faz sem uma Educação Inclusiva. Abordam também alguns princípios para a Educação para a Paz: cultivar valores, aprender a viver com os demais, facilitar experiências e vivências da paz, educar na resolução de conflitos, ampliar o pensamento crítico, combater a violência nos meios de comunicação, educação para a tolerância e a diversidade, ensinar para o diálogo e a argumentação racional. São esses fundamentos citados que se baseiam em uma educação inclusiva nos componentes curriculares da Educação Física.

4. CONCLUSÃO

O estudo resultou em uma análise de 13 artigos, três artigos na base de dados ProQuest e dez trabalhos encontrados nos

Periódicos da CAPES. Na mineração de textos, dos treze artigos analisados, em todos eles foram enfatizados a utilização dos jogos cooperativos no ensino de educação física. Foi destacado em todos os artigos, o uso de jogos cooperativos no ensino da educação física. Na investigação com a utilização da mineração de texto por meio da ferramenta Sobek, tanto na análise dos títulos, resumos, metodologias e conclusões, tiveram dois verbetes que apareceram em todas as análises: "Jogos" e "Educação Física". Esses dois verbetes interligados, nos traz uma reflexão muito importante, o quanto a utilização de jogos no ensino da educação física, podem se tornar um poderoso instrumento de melhorias na convivência social entre todos, reforçando a ideia de incluir a todos no processo escolar, independente de sexo, deficiência, etnias, habilidades.

Retornando à discussão principal da pesquisa sobre a utilização de jogos cooperativos no ensino de educação física, os estudos analisados evidenciam resultados positivos. Mais da metade do número total de artigos, destacaram o quanto a utilização dos jogos cooperativos podem se tornar uma ferramenta de integração entre os alunos, favorecendo um ambiente menos competitivo, e criando laços de paz em sala de aula. É importante, também, salientar que algumas pesquisas destacaram como ponto negativo, limitações da pesquisa decorrentes do quantitativo de participantes. Isso nos faz refletir sobre a importância de novas pesquisas com números maiores de sujeitos, para que assim possam surgir pesquisas ainda com maiores relevâncias. Ou seja, a escolha de uma pesquisa qualitativa em vez de quantitativa pode trazer alguns desafios e limitações, dependendo do objetivo do estudo. Embora a pesquisa qualitativa seja valiosa para explorar percepções e contextos, em comparação com a pesquisa quantitativa, pode ocorrer menos precisão de dados, como os dados são coletados por meio de entrevistas, observações e análises interpretativas, há um risco maior de viés do pesquisador, já que a interpretação pode variar de pessoa para pessoa. Dessa forma finalizamos destacando que ao incorporar os jogos cooperativos no

ensino de educação física, os professores criam um espaço mais democrático e inclusivo, onde todos os alunos podem participar e se desenvolver de maneira igualitária e prazerosa.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Gildiney Penaves, PEREIRA Maria da Graça de Lira; PEREIRA, Thiago Teixeira; OLIVEIRA, Cristiane Martins Viegas; MORAIS, Camila Souza de Moraes, OTA, Gabriel Elias. **Os jogos cooperativos: Relações e Importância na Educação Física Escolar**, 2019.

ANTUNES, Raul, MANGAS, Catarina, MONTEIRO, Inês, SEVERO, Micaela, AMARO, Nuno, MATOS, Rui, FRONTINI, Roberta, 2022, **Análise quantitativa e qualitativa de uma intervenção com jogos motores adaptados: Projeto "Jogamos Tudo, Brincamos Todos"**, 2022.

BEGO, Gabriel Alecrim; ANJOS, Roberto Collevatti. **A importância da educação física escolar para a formação do indivíduo na sociedade**, 2020.

BRASIL. **Portal de Periódicos tem mais de 300 milhões de acessos**. Brasília: CAPES, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/portal-de-periodicos-tem-mais-de-300-milhoes-de-acessos>. Acesso em: 2 mar. 2025.

EPSTEIN, Daniel. **Uso do minerador de textos Sobek como ferramenta de apoio à compreensão textual**, 2017.

DANIELLI, Françoise, FREITAS, Kamyla Thais Dias, PEREIRA, Rubiane Guarino, CARDOSO, Fernando Luiz. **Criação e desenvolvimento de jogos digitais cooperativos para crianças: Uma revisão sistemática**, 2020.

JUSTINO, Marcus Vinicius dos Santos. **A Educação Física no Ensino Fundamental I** 2020.

KAIUT, João Paulo, DIAS, Juliane Rocio Quirino, FILHO, Nei Alberto Salles, TAVARES, Carolina Paioli. **Educação para a paz e educação física: suas contribuições para uma educação inclusiva**, 2024.

MARQUES, Mariana Cavalcante Dias Malta, FILHO, Adalberon Moreira de Lima, JUNIOR, Geraldo Alves Sobral. **Concepções dos Professores de Educação Física sobre Jogos Cooperativos**, 2022.

MARTINELLI, Camila Rodrigues Martinelli; MERIDA, Marcos; RODRIGUES Graciele Massoli; GRILLO Denise Elena; SOUZA, Janísio de Xavier. **Educação física no ensino médio: Motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas**, 2006.

MELO, Karlianne Costa, LIMA, Luana Caetano de Medeiros, OLIVEIRA, Antonio Ricardo Catunda. **Educação física escolar: Tecendo uma aprendizagem significativa sobre as emoções por meio dos jogos cooperativos**, 2020.

MIRANDA, Dalva Teresinha de Souza Zardo. **Jogo amarelinha africana: criação de sequências coreográficas para uma proposta educacional durante a pandemia da Covid-19**, 2021.

MOREIRA, Caroline Herzer; MACIEL Larissa Fernanda Porto; NASCIMENTO, Raquel Krapp; FOLLE Alexandra. **Motivação de estudantes nas aulas de educação física: Um estudo de revisão**, 2017.

Neves, Rui, CIPRIANO, ANA, FERREIRA, Cristina. **Os jogos cooperativos e as relações interpessoais - um estudo nos primeiros anos**, 2020.

OLIVEIRA, Aylla Alexa, FERREIRA, Taysa de Souza, ALENCAR, Gildiney Penaves. **Contribuições dos jogos cooperativos na Educação Física escolar. Uma revisão integrativa**, 2022.

PEZZINI, Anderson. **Mineração de textos: Conceito, processo e aplicações**, 2016.

RODRIGUES, Vânia Maria Pessoa; TORRES, Thiago Costa, SILVA, Maria Ione. **Jogos competitivos e jogos cooperativos: discussões a partir de uma prática pedagógica em Educação Física**, 2023.

SANTOS, Rodrigo Ribeiro, CORREIA, Patricia Carla da Hora. **O uso dos jogos cooperativos como estratégia pedagógica na inclusão de alunos com deficiência intelectual nas aulas de educação física**, 2020.

SANTOS, Paulo Roberto Barbosa, SILVA, Alexsandro Santos. **A importância dos jogos cooperativos no ambiente escolar**, 2020.

SANTOS, Wellerson Ferreira, DESCHAMPS, Ana Caroline dos Santos, SANTOS, Victor Cordeiro, CUPOLILLO, Amparo Villa, RUFFONI, Ricardo, BERRIEL, Rocindes de Souza. **Violência no ambiente escolar: Possibilidades de intervenção na abordagem de jogos cooperativos**, 2023.

Pamela Vargas

Fisioterapeuta – Pós-graduanda em Regime Especial do Programa de Pós-Graduação em Ensino/UNIPAMPA

E-mail: fisiopamelavargas@gmail.com

Cristiano Corrêa Ferreira

Professor - Doutor do Programa de Pós-Graduação em Ensino/UNIPAMPA

E-mail: cristiano.ferreira@unipampa.edu.br

4

Claudio Noel de Toni Junior

THE INSTITUTIONALIZED FETISH OF GOVERNMENTS AND SOCIETIES IN EXCLUDING THE RIGHTS OF TRANS PEOPLE

ABSTRACT

The article presents the difficulties of how a transsexual person manages to “survive” in countries like Brazil, where veiled hatred of this minority makes it a community that represents something to be eliminated in political discourse, as we see today. A community of around 1% of the population, but which bothers the government of the richest country in the world, for example, the United States, leading to the complete elimination of basic rights to life, such as security, work, health and education. What do Trump's explicit discourse and the veiled discourse of the Brazilian far right have in common? To attract those they represent, their target audience of support, in order to please them with their ideas, because although the trans class is made up of vulnerable people in terms of rights, but they have always attracted, even in the subjectivity of the ethical morality of the average Brazilian, the hatred of these bodies and governments takes advantage of this “fetish”, being the most lethal representative element of their electorate when, even though they do not support laws and public policies aimed at abolishing the murder of trans people and excluding them from the national and international social scene, they do the opposite. The article is based on Toni Junior's Master's dissertations and other authors who deal with transsexuality in Brazil, in terms of variables such as rights, health and social representation, and other authors who deal with transsexuality, especially trans women. The methodology is bibliographic reference, emphasizing works that address the absence of public policies in Brazil that can make Brazil stop being the country that kills the most trans people in the world, causing the Federal Supreme Court (STF) due to the inertia of the national legislature in creating laws to protect this community to support transphobia as a crime through the Direct Action of Constitutionality by Omission (ADO 26) and the Injunction Mandate (MI4733) where it equates homotransphobia with the crime of racism.

Translated with DeepL.com (free version)

Keywords: Surviving; Transsexuality; Governments and their fetishes.

INTRODUCTION

The research, which is a bibliographical reference, addresses a series of authors who deal with transsexuality as a social issue and the recognition of human rights or their absence, which generates a continuous rethinking of how to make Brazil a fairer country that respects this community, with emphasis on the works of Judith Butler, Michel Foucault, Mbembe, dissertated by Toni Junior in his Master's dissertations, where he addresses the relationship between law, medical and psychosocial, anthropological aspects and the inclusion of this population in the Brazilian community as equal members in rights in fact and not just in theory

According to Wolff (2021) in the intricate reality of human experience, gender identity finds its place as an essential thread. It encompasses our innate sense of who we are, shaped by a complex interplay of personal, social, and cultural influences. Understanding gender identity is not merely an abstract philosophical exercise; it forms the foundation for grasping the diverse and often challenging realities faced by transgender individuals.

According to Stooler (1982), at its core, gender identity refers to an individual's internal understanding of their gender, which may align or diverge from the sex assigned to them at birth. While biological sex is rooted in physical attributes like chromosomes and anatomy, gender identity speaks to the psychological and emotional landscape of a person's experience. It is crucial to distinguish between gender identity, the expression of that identity, and biological sex. Gender expression, which may manifest through clothing, behavior, and personal presentation, allows individuals to convey their identity to the world. However, it is essential to recognize that gender identity exists on a vast spectrum, transcending the traditional binary framework of male and female (Leite Junior, 2018).

The world is vibrant with gender identities, including non-binary, genderqueer, agender, and more, each term reflecting unique experiences and understandings of self. According to the American Psychological Association, non-binary, for example, refers to individuals whose gender identity does not fit neatly into the categories of male or female. This acknowledgment encourages us to expand our perspectives and foster a more inclusive dialogue, paving the way for greater acceptance and understanding.

The significance of recognizing the diversity of gender identities cannot be overstated. It serves as a critical step toward dismantling harmful stereotypes and embracing the multifaceted nature of human existence. By engaging with reputable sources and academic discourse, we ground our understanding in research and lived experiences, fostering a robust foundation for further exploration (Wpath, 2022).

According to Bento (2006), research indicates that the experiences of transgender individuals are profoundly shaped by societal attitudes and cultural contexts. Understanding gender identity invites us to empathetically witness the struggles and triumphs of those who navigate this landscape. It is a journey fraught with challenges, yet also sprinkled with joy and self-discovery. This chapter will serve as a guide, illuminating the path to deeper comprehension and encouraging a celebration of the diverse expressions of gender identity, leading us to a world rich in acceptance, equality, and humanity.

According to Beavouir (2008), cultural perspectives on gender identity offer a rich and diverse landscape that further deepens our understanding of the human experience. As we explore how different cultures perceive gender, particularly within Latin American contexts, we encounter a reality of beliefs and practices that shape the lives of transgender individuals. The recognition of gender fluidity and a spectrum of identities is not a new phenomenon; it has existed in various forms across cultures for centuries. Indigenous communities in Latin

America, such as the Two-Spirit people among Native American tribes, have long recognized non-binary and transgender identities, embodying an understanding of gender that resists rigid categorization.

In many Latin American cultures, the concept of “machismo” has historically dominated societal norms, dictating strict roles for masculinity and femininity. However, this singular perspective often overlooks the historical presence of diverse gender expressions that challenge binary constructs. For example, in Mexico, the tradition of “muxes” in the Zapotec culture honors individuals who embody both masculine and feminine qualities, affirming the acceptance of variations in gender identity. Such cultural representations not only validate the experiences of transgender individuals but also serve as a counter-narrative to prevailing stereotypes that marginalize their identities.

Examining these cultural frameworks sheds light on the importance of intersectionality in understanding gender identity. Intersectionality recognizes that individuals do not experience identities in isolation; rather, they navigate a matrix of social factors, including race, class, and ethnicity, that shape their experiences and perceptions. For transgender persons in Brazil, the influence of race and socioeconomic status amplifies the challenges they face within society. The historical context of systemic oppression further complicates their struggles, calling for an examination of how cultural beliefs intersect with larger societal structures.

THEORETICAL FRAMEWORK

As the dust of colonization settled, the post-colonial society began to formulate its perspectives on gender and sexuality. During the late 19th and early 20th centuries, Brazilian society started

embracing modernity, yet still clung to many traditional notions of gender that were often restrictive for those who did not conform. It was during this period that the first glimmers of transgender visibility began to emerge amidst the shadows of societal norms. Early supporters of transgender individuals began to carve out spaces for themselves, seeking validation and acceptance within a society that struggled to integrate diverse identities (Diniz, 2014).

As we moved further into the 20th century, Brazil witnessed the emergence of early activism and community formation, driven by a desire for recognition and rights. This burgeoning movement was fueled by the establishment of various organizations aimed at supporting transgender individuals and fostering a sense of belonging. These early activists laid the groundwork for a more visible presence of transgender people in Brazilian society, advocating not just for rights but for the recognition of their humanity.

Significant moments in history, such as the first known pride parades in the 1980s, drew attention to the challenges faced by transgender individuals, creating an awareness that had been previously cloaked in invisibility. The bravery of early activists inspired many to share their stories and experiences, highlighting the need for change and the meaningful impact of community support. These instances revealed the interconnectedness of gender identity struggles with broader social issues, emphasizing that the fight for rights was deeply intertwined with the quest for equality across all demographics (Toni Junior, 2024a).

Through understanding this historical context, we gain insight into the resilience of transgender communities in Brazil. The foundations of the rights movement were not born overnight; rather, they evolved through the convergence of cultural influences, societal changes, and personal narratives. These stories echo through time, reminding us of the relentless pursuit of dignity and acceptance.

Reflecting on this rich history, it becomes clear that the development of transgender rights in Brazil is not merely a tale of struggle; it is one of empowerment and transformation. By uncovering and honoring this past, we forge a deeper connection with the ongoing fight for recognition and equal rights for transgender individuals. The threads of history serve as a guiding light, illuminating our path toward understanding and fostering a society where diversity is embraced and celebrated in all its forms. This chapter paves the way for comprehending the major milestones achieved in the ongoing struggle for transgender rights in Brazil, revealing how progress has been shaped by the echoes of the past.

The fight for transgender rights in Brazil has witnessed significant milestones, each serving as a testament to the resilience and determination of the community. The rise of LGBTQ+ activism during the 1980s and 1990s marked a turning point, catalyzed by the AIDS crisis, which illuminated the urgent need for advocacy and support. Transgender individuals were not merely bystanders in this movement; they actively engaged in shaping a narrative that sought to dismantle stigma and promote visibility (Bento, 2006).

During this period, key organizations emerged, spearheaded by passionate individuals who understood the intricate relationship between race, gender, and sexuality. Notable figures fueled the movement, forging pathways for transgender voices to be heard. Organizations such as Grupo Gay da Bahia played pivotal roles in this activism, amplifying the fight against social injustices and ensuring that transgender rights were at the forefront of discussion. This surge in activism encouraged solidarity among diverse LGBTQ+ identities, fostering a community united in its fight for equality.

The intersectionality of struggles during these decades cannot be overstated. It was not just about gender identity; the impact of race and socioeconomic standing added layers to the experience of being a transgender individual in Brazil. Activists recognized that

discrimination often operated in a matrix where various identities influenced the lived experiences of individuals. This awareness pushed activists to champion a more inclusive narrative, advocating for the rights of those at the intersections, amplifying voices that were often marginalized in broader discussions (Bento, 2006).

According to Ventura (2010), the exploration of international perspectives on transgender rights enriches our understanding of the Brazilian context. By recognizing the interconnectedness of these movements, we foster solidarity and support across borders. The challenges facing trans individuals in Brazil are not fought in isolation but rather as part of a global struggle for recognition, respect, and the inherent right to self-determination. As we advocate for change, let us be inspired by the achievements of others while remaining rooted in the unique experiences that shape the complex landscape of transgender rights within Brazil. The synthesis of global activism serves as a beacon of hope and a reminder that every step taken towards justice is a collective effort toward a world that values and celebrates the diversity of human existence (Justice, 2022b).

As we delve into the contemporary landscape of transgender rights in Brazil, it's vital to recognize both the progress achieved and the challenges that persist. Recent developments have marked a significant shift towards visibility and acceptance of transgender individuals, yet disparities in legal protection and societal attitudes remain pressing issues. The 21st century heralded advancements such as the 2018 decision by Brazil's Supreme Federal Court, which declared that the right to change one's gender marker on legal documents without the need for surgical intervention is a fundamental right. This landmark ruling reaffirmed the validity and humanity of transgender individuals, allowing them to navigate society with greater authenticity (Justice, 2023).

Despite these triumphs, the reality for many trans individuals in Brazil is fraught with obstacles. Statistics reveal a grim picture:

Brazil has one of the highest rates of violence against transgender individuals in the world. Surveys conducted by organizations like ANTRA (National Association of Transvestites and Transsexuals) consistently report alarming figures regarding discrimination in areas such as employment and healthcare. The societal stigma surrounding transgender identities often leads to exclusion from vital resources, further entrenching the cycle of marginalization.

Framing this against our historical context, we can see the echoes of previous struggles manifesting in the day-to-day lives of trans individuals. The complexities of identity intersectionality considering factors such as race, socioeconomic background, and geographical location can exacerbate issues of discrimination. For instance, Black transgender women face compounded challenges that are often overlooked in mainstream discussions about transgender rights. By acknowledging this intersectionality, we begin to foster a richer understanding of the multifaceted experiences within the transgender community (Antra, 2024).

According to Ventura (2010), the voices of transgender individuals today resonate with resilience and determination, even in the face of adversity. Many have embarked on journeys of rights, utilizing platforms like social media to amplify their stories and draw attention to systemic injustices. This shift towards greater representation and storytelling is crucial; it challenges prevailing narratives and empowers individuals to reclaim their agency. By sharing their experiences, trans individuals are not merely advocating for themselves they are educating society, sparking discourse, and inspiring change.

Looking toward the future, the influence of younger generations cannot be overstated. Today's youth armed with a wealth of information and a commitment to inclusivity are spearheading movements that seek to dismantle prejudice and promote acceptance. Their aspirations for a more equitable society are often rooted in personal experiences and a desire to foster safe spaces for all identities.

The role of education becomes critical here; comprehensive programs that address gender identity in schools can help cultivate understanding from an early age, reducing the stigma and fear that often accompany ignorance.

As we reflect on the contemporary landscape of transgender rights in Brazil, it is clear that the fight for recognition and equality is ongoing. Each step towards progress illuminates the path toward a future where every individual can express their identity without fear of persecution or marginalization. This chapter serves not only as an examination of the current state of transgender rights; it envisions an enduring legacy of hope, resilience, and unyielding determination that will continue to shape societal attitudes and policies in Brazil for generations to come. It is in this collective journey toward resistance and awareness that we will find the strength to build a society that honors and celebrates the diverse reality of human existence, ensuring that every voice is heard, validated, and uplifted.

As we step into the heart of Brazil's legal framework surrounding transgender rights, it's crucial to appreciate the strides made in recent years, marked by significant rulings and institutional efforts. At the core of this journey is the profound understanding that rights are not merely legal stipulations; they embody the essence of dignity and respect for every individual's identity.

The Brazilian Constitution lays the groundwork for equality, affirming that all people are equal and entitled to protection without discrimination. This principle acts as a beacon, illuminating the path toward greater recognition for transgender rights. However, it wasn't until pivotal legal decisions, like the groundbreaking 2018 ruling by the Supreme Federal Court, that individuals could officially navigate their identities without the burden of surgical requirements for changing their gender markers on official documents. This ruling is not just a legal victory; it represents a cultural shift toward validating

identities and honoring the lived experiences of transgender individuals (Toni Junior, 2024a).

Imagine the relief felt by those who, for years, lived within the confines of a name and identity that did not reflect their true selves. With the stroke of a pen, many found newfound freedom a transformative liberation that rippled through the community. The access to change one's legal identification without invasive surgery redefined the parameters of dignity, fostering an environment where authenticity could flourish.

The institucional e de movimentos sociais landscape in Brazil continues to evolve, as grassroots movements advocate for further reforms that embody the diverse experiences of transgender people. Legal name changes, once a complicated labyrinth, have become accessible alternatives and are a test of society's willingness to embrace change. These changes represent more than legal documentation; they correlate directly with individuals' mental health and well-being, impacting their sense of belonging in society (Justice, 2022a; Toni Junior, 2024a).

While the progress is commendable, it is essential to remain vigilant. The implementation of these rights often encounters resistance in practice, with many trans individuals still facing bureaucratic hurdles that hinder their journey toward authentic living. Navigating government offices can frequently be fraught with challenges, despite the laws in place. The need for continued resistance cannot be overstated; education remains a powerful tool for dismantling the stigmas that permeate both society and institutions.

The current legal rights for transgender individuals in Brazil represent a significant and necessary affirmation of their identities. As we explore the specific legislation and the lived realities of trans individuals, it becomes ever clearer that the fight for legal recognition is part of a broader battle for cultural acceptance and social equity.

With every legal change comes a ripple of hope and resilience, reinforcing the importance of collective action to further elevate the voices within this vibrant community. Through community initiatives and resistance, the path ahead can illuminate a future where every individual, regardless of gender identity, can thrive authentically and unapologetically.

A notable evolution in the Brazilian constitutional order was that, due to the inertia of the legislative branch, the Federal Supreme Court (STF) equated transphobia with the crime of racism through the Direct Action of Constitutionality by Omission (ADO 26) in 2019. And, in 2023 in continuation of the trial of Emargos Declaration regarding the Writ of Injunction (MI 4733) equated the offenses against the LGBTQIA+ community with insult race and racism. Therefore, we realize that, in the absence of a special federal law due today, Brazil having a Congress with an extreme right-wing majority, it is the STF that intervenes to guarantee the rights of minorities and related to the issue of gender, and that it does not. In the last group, there is no specific law that punishes transphobia, but rather STF judgments on the condition of equalization of the law (Toni Junior, 2024b).

To foster a comprehensive understanding of the legal landscape, it's essential to spotlight the health policies that cater specifically to transgender individuals. The Brazilian Ministry of Health has outlined guidelines for providing healthcare services to transgender populations, including access to hormone therapy and gender-affirming surgeries. These services are vital for many in the trans community as they not only contribute to physical well-being but also significantly enhance mental health outcomes. Access to competent healthcare professionals who understand the nuances of transgender health is crucial, yet many still face systemic barriers in obtaining these essential services.

While laws exist to protect rights, their effectiveness often diverges from their intent. For example, although the right to hormone therapy is recognized, some trans individuals encounter obstacles in

accessing these treatments due to lack of information, discrimination by healthcare providers, and administrative hurdles. Such disparities highlight the gap between legislation and its real-world application, emphasizing that legal rights must be accompanied by adequate resources and training to bridge the implementation gap.

According to Saadeh (2019), social implications of these laws also lay bare the intricate relationship between legal recognition and societal acceptance. Legal provisions may not automatically shift cultural attitudes; rather, community engagement and educational initiatives are essential to changing perceptions. Local organizations play a pivotal role here, working tirelessly to create public awareness campaigns that educate society about transgender identities and rights. These efforts are integral in cultivating an environment where transgender individuals are not only recognized legally but also embraced socially.

The effectiveness of policies impacting transgender rights also necessitates ongoing assessment. Groups such as ANTRA and other LGBTQ+ organizations frequently conduct research and generate reports to monitor the progress of legal protections. Such efforts are vital in ensuring that the voices of transgender individuals remain central to policy discussions. By examining the lived realities of those affected by legislation, activists can provide tangible recommendations for improvement, pushing for policies that genuinely reflect the community's needs (Antra, 2023).

The current key legislation and policies regarding transgender rights in Brazil mark significant progress, yet challenges remain. They serve as a framework that, while essential, must be paired with community-driven initiatives aimed at fostering a culture of acceptance. As we weave through the complexities of legal protections, let us remain focused on the greater objective the emancipation of every transgender individual to live freely in their identity. Each law passed, each policy enacted, is a step toward a brighter future where

everyone can thrive without fear of exclusion, ensuring that the fight for justice continues on multiple fronts.

As we journey into the legal landscape surrounding transgender rights in Brazil, it becomes clear that the power of the judiciary has been instrumental in shaping public perception and advancing the cause of justice for transgender individuals. Focusing on landmark court cases allows us to appreciate the relentless struggle for rights and recognition intimately entwined with personal stories of bravery and resilience (Antra, 2024; Toni Junior, 2024b).

One pivotal case is the 2018 Supreme Federal Court ruling acknowledging that transgender individuals could change their legal gender without requiring surgical intervention. This landmark decision did not merely represent a legal victory; it resonated deeply within the community. It illuminated the inherent dignity of transgender people, affirming that their identities were valid independent of medical procedures. Empowered by this ruling, many began to reclaim their identities publicly, fostering a sense of belonging in a society that had long marginalized them.

The ripples of this case reached far beyond individual identities it initiated a broader dialogue about the rights of transgender individuals within Brazilian society.

In addition to Supreme Court rulings, lower courts have also played a crucial role in shaping the trajectory of transgender rights. Legal battles brought by resistance organizations frequently focus on securing fundamental rights whether related to access to health-care, recognition of name changes, or protection against discrimination. Each case underscores how the judiciary acts as a mediator between society's evolving attitudes and the rights of marginalized individuals (Justice, 2022b).

Consider the Grassroots Legal Initiative, a coalition that has fought fiercely to advance transgender rights in Brazil. Through

various court cases, the initiative has highlighted the urgency of addressing discrimination within the healthcare system. Their efforts culminated in the landmark ruling that mandated public health facilities provide necessary medical interventions including hormone therapy and gender-affirming surgeries free of charge.

The impact of these legal battles extends well beyond the courtroom. Each success story adds layers of visibility and recognition for transgender individuals, crafting a narrative that challenges prevailing stereotypes and societal biases. As courts affirm the dignity of trans lives, they contribute to the gradual dismantling of stigmas that have historically rendered these identities invisible. When legal victories are celebrated, discussions emerge, creating a more informed society that begins to appreciate the nuances and realities of transgender experiences (Toni Junior, 2024a).

Throughout this exploration, it's essential to recognize the role of personal testimonies in shaping the dialogue around legal cases. The voices of those directly affected inject humanity and urgency into the pursuit of rights (Foucault, 2008).

According to Butler (2015), as we reflect on the notable legal cases and their impact, it is evident that every court decision carries the potential to transform lives and elevate collective consciousness. These victories are not merely about legal acknowledgment; they signify a cultural shift towards empathy and inclusivity. Moving forward, within and beyond the legal realm stand crucial in sustaining momentum for transgender rights in Brazil. The journey may be fraught with challenges, yet the stories of struggle and triumph echo strongly a resounding reminder that every call for justice is worth echoing.

As we move toward a comparative analysis of legal protections for transgender individuals, it becomes increasingly important to place Brazil's progress within a global context. By examining the strides made and the challenges faced, we can uncover valuable

lessons that enhance our understanding of what comprehensive legal equality could look like.

Argentina stands out as a leading example in the advancement of transgender rights. The country's Gender Identity Law, enacted in 2012, allows individuals to change their gender markers on official documents without the need for surgery. This groundbreaking legislation empowers citizens to express their gender identity authentically, without the burdensome requirements that hinder their ability to live fully. The swift implementation of inclusive health policies, ensuring access to hormone therapy and gender-affirming surgeries through public health care, solidifies Argentina's commitment to supporting transgender lives. This success has significant implications, as it has fostered a culture of acceptance and visibility within Argentine society a mirror that Brazil can look into as it navigates its own path forward.

In Canada, comprehensive protections for transgender rights have similarly made significant strides. The inclusion of gender identity and expression in the Canadian Human Rights Act serves as a powerful testament to the nation's commitment to equality. Furthermore, the accessibility of gender-affirming care in public health systems ensures that individuals can pursue their transitions in a supportive environment. Canadian activists underscore the importance of ongoing dialogue surrounding gender identity; learning from their experiences can help Brazil develop more nuanced approaches to raise awareness and educate the public about transgender issues.

While observing these progressive countries, it is imperative to acknowledge that no nation is without challenges. Countries that have implemented advanced legal protections still contend with underlying societal prejudices and discrimination. The sharing of experiences among nations strengthens both local and global efforts in dismantling the social stigmas that often accompany

legal inequalities. It reinforces the notion that legal frameworks must work in tandem with educational initiatives to ensure that true change permeates both institutions and everyday life (Butler, 2020; Toni Junior, 2024a).

DISCUSSION AND RESULTS

UNDERSTANDING DISCRIMINATION AGAINST TRANS WOMEN

According to Toni Junior (2024b) as we delve into the complex landscape of discrimination faced by trans women in Brazil, it's essential to grasp the multi-layered nature of these challenges. Discrimination, in this context, can be defined as an unjust or prejudicial treatment based on queer identities, particularly gender identity. In a country where societal norms often dictate rigid gender roles, trans women frequently find themselves on the margins, enduring hardships that not only affect their daily lives but significantly impact their mental and physical well-being.

The statistics tell a compelling story: a staggering percentage of trans women encounter employment discrimination, with studies revealing that nearly 90% of people have experienced some form of harassment in the workplace. Furthermore, studies illuminate the dire economic realities, illustrating that trans women are likely to earn significantly less than their cisgender counterparts, often forced into precarious job situations due to a lack of opportunity and acceptance.

This discrimination plays out on various fronts social, economic, and institutional each layer compounding the marginalization they face. Socially, trans women often contend with stigma and ostracism. The cultural attitudes surrounding gender identity can

lead to feelings of alienation and isolation, disproportionately affecting their mental health. The inability to find acceptance in personal and community spaces fosters environments of loneliness, where identity and self-worth become tangled with societal rejection (Martins Junior, 2020).

Economically, the landscape is fraught with barriers that perpetuate poverty and disenfranchisement. Discrimination is prevalent during hiring processes, where biases can lead employers to question a trans woman's qualifications simply based on her gender identity. The repercussions are far-reaching, as many resort to informal work or occupations that carry risks of violence and exploitation due to the lack of safe employment options (Toni Junior, 2024a; Toni Junior, 2024b).

Institutionally, the challenges intensify. Healthcare access signifies one realm where systemic biases manifest starkly. Often viewed with skepticism or outright hostility, trans women can face discrimination from healthcare providers when seeking gender-affirming treatments. Such treatment biases not only delay essential care but can severely affect their psychological health, leading to increased anxiety and depression.

It's crucial to approach this subject through an intersectional lens, understanding that the realities of discrimination are not monolithic. For many trans women, factors such as race, socio-economic status, and geographical location play a significant role in amplifying challenges. A black trans woman, for instance, might navigate discrimination not only due to her gender identity but also faced with the concurrent systemic racism that persists within Brazilian society. By understanding these intersecting identities, we can appreciate the depth of adversity encountered (Rossi, 2018).

The degree of these challenges materializes starkly during the hiring process of labor. Many trans women face instant judgments

based on their appearance or name, leading to rejection even before their qualifications are considered. Employers frequently harbor prejudices that translate into covert biases during interviews, directly impacting hiring practices. Imagine walking into a room, prepared and eager to showcase your skills, only to sense an unwelcoming atmosphere steeped in preconceived notions. This discouraging experience is far too common, creating a barrier where many talented individuals are overlooked due to identity rather than ability (Butler, 2019).

Moreover, social media platforms have become instrumental in raising awareness and cultivating solidarity. Campaigns like #TransRightsAreHumanRights have gained traction, inspiring countless individuals, both trans and cisgender, to voice their support. These digital movements permeate through borders, uniting activists and allies in a collective pursuit of equality. Social media creates a powerful platform for sharing personal stories, educating others, and mobilizing for actions that challenge discriminatory practices (Foucault, 2010a).

Institutional partnerships also pave the way for progressive change. Organizations such as the Brazilian Ministry of Health have started to engage with trans resistance groups in developing policies that provide healthcare accessibility tailored to the unique needs of transgender individuals. This collaboration marks a significant step toward creating an inclusive healthcare system where respectful and competent care is the norm, rather than the exception.

Alongside these initiatives, the importance of building community cannot be overstated. Safe spaces whether physical or virtual allow trans women to connect, share experiences, and find solace in one another's support. Peer networks provide emotional resilience during challenging times, fostering environments where members can seek advice, share resources, and uplift one another. The importance of these networks echoes through the testimonials of many who found strength and comfort in the camaraderie of fellow trans women.

Fostering a culture of inclusion goes beyond institutional e de movimentos sociais victories; it requires a profound shift in societal attitudes. Cultural change is a gradual process, but every act of kindness, every conversation held, and every ally who stands with the trans community contributes to creating a more accepting world. Each individual has a role to play in advocating for change, whether through education, direct support, or simply listening with an open heart.

As we consider the landscape of activism and advocacy against discrimination, it becomes clear that the journey toward equality is a collective endeavour. The intertwined narratives of struggle and resilience underscore the importance of unity in the fight for justice. Trans women, armed with their stories and the unwavering support of allies, are poised to propel society toward greater understanding, acceptance, and celebration of diversity. Each step taken together marks a powerful testament to the strength found within community, illuminating a path forward for all who seek authenticity and dignity in their lived experiences.

The alarming reality of violence against transgender individuals in Brazil forms a tragic treality of discrimination, hatred, and disregard for human life. As we navigate through the statistics and stories, we must confront the gravity of this crisis and acknowledge the devastating impact it has on the trans community, particularly trans women. This chapter seeks to unveil the chilling truths behind these violent acts, emphasizing the urgent need for societal awareness and action to foster safety and dignity for all (Toni Junior, 2024b).

Recent studies illustrate a harrowing trend: Brazil bears one of the highest murder rates of transgender individuals globally. The statistics are not mere numbers; they represent lives lost, dreams deferred, and families forever altered. According to reports, trans women are disproportionately affected by hate crimes, with their vulnerability laid bare by the brutal realities of a society that often views

them as expendable. These figures become even more sobering when compared to violence against other marginalized groups proving that trans individuals navigate extreme peril within a broader context of societal violence. (Mbembe, 2018).

Cultural, political, and economic factors coalesce to create an environment where such violence can flourish. The historical stigmatization of transgender identities, coupled with pervasive gender norms, fuels a culture of impunity where aggressors often act without fear of consequence. Personal stories echo this unsettling reality. For instance, the murder of trans activist Dandara dos Santos, brutally taken from her loved ones, serves as both a cautionary tale and a stark reminder of the stakes involved in advocating for change. As her friends and family mourned, they also rallied for justice showcasing the resilience that emerges even in the face of profound loss.

Moreover, examining the nuances of this crisis reveals the need for intersectional approaches; systemic inequalities compound the risks faced by many trans women, particularly those belonging to racial and socioeconomic minority groups. Data points reveal chilling disparities that highlight how societal factors, such as limited access to education and economic opportunity, correlate with increased susceptibility to violence. Each statistic pulls back the curtain on the complex interplay of identity, justice, and community safety (Foucault, 2010b).

As we delve into these issues, it's essential to ground the narrative in the voices of those most affected. Personal accounts from survivors of violence showcase the deep emotional scars left in the wake of such experiences.

Facing these alarming realities raises pressing questions: How do we go beyond understanding the data and begin to cultivate a culture of safety and support? The moments of solidarity found in community activism stand as beacons of hope amid the darkness.

Local organizations work tirelessly to address violence against trans individuals, not only by offering immediate support to victims but also advocating for institutional e de movimentos sociais changes that recognize and protect trans rights.

Establishing preventative measures and promoting education about gender identity can often turn the tide against this crisis of violence. Workshops and dialogue within communities can foster understanding and challenge harmful stereotypes, establishing safer environments for everyone. We must rally together a collective voice resonating against the violence, demanding accountability and compassion from society.

Organizations such as the Human Rights Campaign (HRC) Brazil are crucial players in mobilizing resources and pushing for policies that safeguard trans lives. Through grassroots campaigns, they engage local communities, educating them about transgender rights and the importance of recognition and protection. Such initiatives focus not just on awareness but also on practical solutions like community outreach programs and the establishment of safe spaces where trans individuals can find support (Justice, 2022b).

According to Toni Junior (2024a) incidents of violence have spurred community members to support one another through activism. Vigils held in memory of trans individuals lost to violence transform sorrow into strength a palpable force drawing together people who seek justice. These gatherings are often more than memorials; they become a rallying point for resistance, calling for a united front against the impunity that enables violence to persist. Participants share stories, their voices intertwined in a collective plea for change, resonating with empathy that transcends individual loss.

Effective rights struggles also demands addressing institutional e de movimentos sociais frameworks that fail to protect trans individuals adequately. A dedicated push for policy reform has led

to efforts aimed directly at enhancing hate crime laws and better defining protections for the transgender community within national statutes. Activists tirelessly lobby for institucional changes, collaborating with legal experts to craft bills that encompass comprehensive protections efforts that can reshape the legal landscape for trans rights in Brazil and signal societal acceptance (Foucault, 2017).

MENTAL HEALTH AND WELL-BEING

According to Cossi (2018), the psychological landscape for trans women in Brazil is marked by challenges that weave through the fabric of their identities, manifesting as heightened instances of mental health issues. Unfortunately, the prevalence of depression, anxiety, and suicidal ideation remains alarmingly high within this community; studies reveal that trans individuals are at least three times more likely to experience these challenges than their cisgender counterparts. These staggering statistics shed light on the grim reality shaped by societal pressures, discrimination, and pervasive violence. When the external environment is marked by aggression and rejection, the internal struggles can be profoundly exacerbated, leading many down a dark path of despair.

In intimate circles of support, trans women have found refuge where openness is not just welcome; it is vital. Groups that facilitate sharing personal experiences can become sanctuaries filled with solidarity and understanding. During a therapy session with peers, Clara shares her own fears, nervously glancing around the room.

Yet, these journeys are not devoid of barriers. Access to appropriate mental health care, tailored specifically for trans individuals, remains an uphill battle. Funds are often scarce for specialized services, resulting in a gap between need and availability. Beyond funding challenges, the necessity for mental health professionals equipped with adequate training in trans issues remains crucial.

For those seeking help, the journey often feels obstructed by the systemic inadequacies that define the health care landscape in Brazil.

Organizations like “Mindful Trans” emerge as beacons of hope amid this struggle. By offering mental health workshops, one-on-one counseling, and community-building events, they are shifting the paradigm. This words reflect the shifting tides in mental health support focused not solely on crisis intervention but on empowering trans women through community-oriented care (Saadeh , 2019).

As we delve deeper into these psychological landscapes, it becomes clear that acknowledging the mental health struggles faced by trans women is only the beginning. By amplifying their voices, sharing personal narratives, and advocating for tailored mental health resources, we embark on a path of empowerment. Together, through understanding and dialogue, we can create a collective shift one that fosters resilience, belonging, and the transformative power of healing within reality of Brazilian life.

Coping strategies are essential tools that empower trans women to navigate the often tumultuous waters of mental health challenges. The journey toward resilience can take many forms, each offering unique avenues for healing and growth. Evidence-based techniques, such as mindfulness practices, therapy options, and community engagement, provide tangible benefits, allowing individuals to foster emotional strength amidst societal pressures.

Mindfulness, for instance, cultivates awareness of the present moment, enabling individuals to step back from overwhelming thoughts and emotions. Simple practices such as deep breathing, meditation, and grounding exercises can be integrated into daily routines, offering immediate refuge during times of anxiety.

Therapeutic options further enrich the landscape of coping strategies. Traditional counseling, while beneficial, can sometimes feel intangible for those seeking immediate validation and understanding.

Innovative approaches like peer support therapy create dynamic environments where individuals exchange experiences and coping mechanisms directly with others who understand their struggles. Such initiatives emphasize the critical role of mutual support in combating feelings of isolation (Bento, 2006).

Community support networks thrive as havens, fostering resilience through shared understanding. Gathering in safe spaces helps alleviate the weight of societal rejection. Events such as sharing circles and workshops not only provide platforms for storytelling but also energize participants to learn new coping strategies.

In addition to individual coping strategies, the role of mentorship is paramount. Seasoned trans women often step into guiding roles, sharing wisdom born from personal experience. This mentorship dynamic becomes a cornerstone of resilience, as it reinforces the validation of identity within the community.

As we delve deeper into these coping strategies, it becomes apparent that the journey towards resilience is rarely linear. The presence of setbacks is inherent in any path toward healing, but it is often within these challenges that the most profound growth occurs. By adopting and sharing individual strategies and fostering supportive networks, trans women forge powerful methods to not just survive but truly thrive their emotional well-being intertwined seamlessly with the love and strength drawn from community. Together, they weave a narrative of resilience that continues to inspire and uplift, reminding us all of the remarkable power inherent in human connection.

Access to mental health resources for trans individuals remains a critical concern in Brazil. The disparity between the needs of the trans community and the availability of specialized services creates substantial barriers, often leaving these individuals without the support they urgently require. Navigating the healthcare system can prove daunting, particularly when one's

identity and lived experience intersect with systemic prejudices and lack of understanding among providers (Cossi, 2018).

Currently, many mental health services do not adequately address the unique challenges faced by trans individuals. A report by the Brazilian Institute of Transgender Research highlights gaps in training among healthcare professionals, revealing that numerous practitioners lack the cultural competency necessary to provide effective, affirming care. As a result, trans individuals may hesitate to seek help, fearing further discrimination or invalidation in vulnerable situations.

Creating safe spaces for open discussion is fundamental for fostering mental health and well-being among trans women in Brazil. These environments, characterized by acceptance and empathy, allow individuals to express their feelings and experiences without the fear of judgment or backlash. The significance of such spaces cannot be overstated; they serve as havens where vulnerability is welcomed and personal truths are embraced (Antra, 2023 apud Toni Junior, 2024a).

A safe space for trans women often includes aspects such as shared understanding, confidentiality, and active listening. It is within these circles that the healing process begins, as members feel empowered to share their stories openly. Imagine a cozy room filled with warm colors and soft cushions, where laughter mingles with tears. This figurative setting reflects the essence of a supportive gathering, providing a backdrop for discussions on mental health struggles, aspirations, and triumphs.

Communities can adopt various models to create these safe spaces. Support groups, workshops, and even informal meet-ups in local cafés become powerful conduits for connection and empowerment. For instance, organizations like "Trans Voices" utilize monthly gatherings to encourage dialogue around mental health (Butler, 2020).

One transformative practice within these spaces is nurturing a culture of open dialogue. Facilitators encourage honesty while ensuring that everyone feels heard and respected. Typically, these gatherings start with check-ins a chance for each member to express how they're feeling, whether it's a struggle or a success. This practice not only establishes trust but also highlights the diverse experiences within the group. It raises awareness that no one is truly alone, fostering solidarity among participants.

Yet, the call to action extends beyond fostering these safe spaces. Advocating for their establishment within wider communities creates an enormous impact. Readers are encouraged to contribute to this transformative process. Whether through organizing discussions at community centers, collaborating with local organizations, or simply engaging in conversations that challenge stigma surrounding mental health, every action counts. By doing so, individuals become allies in nurturing environments that validate and uplift (Antra, 2024 apud Toni Junior, 2024b).

Equipping allies with tools to understand the lived experiences of trans individuals is essential. Workshops centered around active listening, empathy, and inclusivity can empower allies to cultivate safe spaces effectively. Furthermore, advocating for mental health education within schools and public institutions raises awareness about the unique challenges faced by trans individuals and encourages broader societal acceptance. This collective effort strengthens the foundation upon which open discussions can flourish.

Ultimately, the journey toward creating safe spaces is an ongoing commitment dedicated to fostering empowerment, connection, and understanding. By standing together, the trans community and its allies can pave the way for a more inclusive future, where every individual can navigate the complexities of mental health in environments filled with compassion and support. When open dialogues are encouraged and vulnerability celebrated, we not only

reshape narratives but also uplift spirits illustrating that resilience thrives in the warmth of community and acceptance. Let us all be inspired to act, ensuring that safe spaces become an integral part of our societal fabric.

The heart of struggle echoes through the lives of trans women in Brazil, painting a poignant picture of resilience in the face of adversity. As we navigate the realities of discrimination, violence, and social exclusion, personal narratives emerge, shedding light on the deeply emotional toll these experiences impose. The fight for identity, self-worth, and love continues, fueled by these radiant moments that serve as beacons of hope amid adversity.

Joy amidst adversity is a powerful theme that resonates deeply within the lives of trans women in Brazil. Moments of celebration, even in the face of considerable challenges, mark significant milestones in their journeys. These achievements can take countless forms, from personal triumphs to collective experiences that uplift and bind the community together.

By amplifying personal narratives, readers can nurture understanding and empathy, inviting more people into conversations about inclusion. The community's future then doesn't solely rest on the shoulders of trans individuals; it becomes a shared endeavor, supporting a mosaic of voices that together call for justice and equity (Bento, 2006 apud Toni Junior, 2024a).

Encouragement extends beyond personal contemplation; it transforms into an invitation a summons to support local LGBTQ+ organizations, participate in awareness campaigns, and work alongside trans individuals in their efforts for rights and recognition. Embracing intersectionality in these endeavors enables a comprehensive approach that addresses the nuanced layers of discrimination faced within the community.

FINAL CONSIDERATIONS

We stand at a critical juncture, one where continued advocacy can drive lasting change across various societal dimensions. The interplays of policy reform, educational advancements, and cultural shifts will shape the landscape for trans rights, ensuring that the painful histories of discrimination are not repeated. Imagine laws that unequivocally protect trans rights in the workplace, healthcare access that is fair and inclusive, and educational environments where every student regardless of gender identity feels safe and valued.

Achieving this vision requires our involvement and determination. Each action, no matter how small, contributes layers of strength to the movement. When we participate in community dialogue, join protests and voice our support, we create ripples that resonate far beyond ourselves. As we delve into these processes together, fostering conversation about trans issues in casual settings be it around dinner tables, social gatherings, or community forums we begin to dismantle the barriers of misunderstanding.

Education remains at the heart of this vision. By increasing awareness about trans identities, the unique challenges they face, and celebrating their achievements, we sow the seeds of respect and empathy that can flourish into a culture of acceptance. Let us question outdated norms and beliefs that continue to perpetuate harm, redirecting the narrative towards enlightenment and support. Engaging with authentic stories, such as those shared earlier, serves as a catalyst for broader societal understanding.

As we reflect on the narratives of courage and vulnerability encapsulated in this book, let them inspire us to prioritize allyship. Allies play a pivotal role in amplifying marginalized voices. By standing alongside trans women, advocating for their rights, and supporting their aspirations, allies help pave the path toward healing and justice.

Every supportive action taken sharing a post, attending rallies, or challenging discriminatory comments strengthens this bond of solidarity.

It is crucial to maintain dialogue about mental health and well-being within the trans community continually. The journey ahead holds challenges, but fostering resilience is vital. By nurturing mental wellness, offering support, and promoting resources focused on emotional health, we can help trans women navigate their lives with the strength and joy they deserve. The connection between mental health and overall happiness cannot be overstated; through community, understanding, and love, healing becomes attainable.

As we envision this brighter future, let us not forget to celebrate the beauty in our differences. Each trans woman's story contributes to a vibrant tapestry of experiences woven with threads of challenges, triumphs, love, and resilience. Together, we can uplift these narratives, ensure they are heard, and create a culture where identity diversity flourishes, enriching all societal aspects.

REFERENCES

National Association of Transvestites and Transsexuals (ANTRA). **Dossier**. Murders and violence against Brazilian transvestites and transsexuals in 2023. Bruna Benevides. 2024. Available at: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2024/01/dossieantra2024-web.pdf>. Accessed on: 29 Jan. 2024.

National Association of Transvestites and Transsexuals (ANTRA). **Dossier**. Murders and violence against Brazilian transvestites and transsexuals in 2022. Bruna Benevides. 2023. Available at: <https://antrabrasil.files.wordpress.com/2023/01/dossieantra2023.pdf>. Accessed on: 15 May 2023.

BEAUVUIR, Simone. **The Second Sex**. Trad. Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira. 2008.

BENTO, Berenice. **Reinventing the body**: Sexuality and gender in the transsexual experience. Garamond Universitária, Rio de Janeiro. 2006.

BUTLER, Judith. **Reporting oneself**: critique of ethical violence. Trad. Rogério Bettoni. Ed. Autêntica. São Paulo. 2015.

BUTLER, Judith. **The psychic life of power**. theories of subjection. Trad. Rogério Bettoni. Ed. Autêntica: Belo Horizonte. 2019.

BUTLER, Judith. **Gender problems**: feminism and the subversion of identity. Trad. Renato Aguiar. Brazilian Civilization: Rio de Janeiro. 2020.

COSSI, Rafael. Kalaf. **Stoller and psychoanalysis**: from gender identity to Lacanian semblance. Studies in Psychoanalysis. Belo Horizonte-MG. N. 49, p. 31-44 July/2018. Available at: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ep/n49/n49a03.pdf>. Accessed on: 01 Nov. 2022.

DINIZ, Maíra Coraci. **The right to non-discrimination**: transvestility and transsexuality. Ed. Estúdio Editores.com: São Paulo. 2014.

FOUCAULT, Michel. **Birth of Biopolitics**. Trad. Eduardo Brandão. Ed. Martins Fontes: São Paulo. 2008.

FOUCAULT, Michel. **The Hermeneutics of the Subject**. Trad. Márcio A. da Fonseca and Alessandro Fontana Ed. Martins Fontes: São Paulo. 2010a.

FOUCAULT, Michel. **The Abnormal**. Trad. Eduardo Brandão. Ed. Martins Fontes: São Paulo. 2010b.

FOUCAULT, Michel. **History of Sexuality I**. The will to know. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque and J.A Guilhaon Albuquerque. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2017.

JUSTICE. **National Council of Justice**. (NCJ). Trans people can change their name and gender at a registry office. July. 2022a. Available at: <https://www.cnj.jus.br/cnj-servico-pessoa-trans-pode-alterar-nome-e-genero-em-cartorio/>. Accessed on: 05 Apr. 2022.

JUSTICE. **American Convention on Human Rights**. (ACR). Annotated as the jurisprudence of the Federal Supreme Court and the Inter-American Court of Human Rights. Brasília. 2022b. Available at: https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/jurisprudencialInternacional/anexo/STF_ConvencaoAmericanaSobreDireitosHumanos_SegundaEdicao.pdf. Accessed on: 11 Mar. 2023.

JUSTICE. **Federal Supreme Court**. (FSC). Women's Month: 12 years ago, STF Recognized Homosexual Stable Unions. March 2023. Available at: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=504856&ori=1>. Accessed on: 12 Apr. 2023.

LEITE JUNIOR, Jorge. **Our Bodies Change Too. Sex.** Gender and the Invention of the Categories "Transvestite" and "Transsexual" in Scientific Discourse. Doctoral thesis. Pontifical Catholic University of São Paulo. Postgraduate Program in Social Sciences. 2008. Available at: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/3992/1/Jorge%20Leite%20Junior.pdf>. Accessed on: 14 Apr. 2022.

LOBATO, Maria Inês *et al.* **Transsexuality:** From Medical Assistance to the Conquest of Rights. Porto Alegre: Ed. Meridional. 2021.

MARTINS JUNIOR, José Carlos. **Transgender:** Medical Guidelines for a Safe Transition. Florianópolis: Editora Autores do Brasil. 2020.

MBEMBE, Achille. **Necropolitics.** Biopower, Sovereignty, State of Exception. Politics of Death. São Paulo: N-1 Edições. 2018.

ROSSI, Amanda. "Monster, whore, faggot": How Justice Condemned Brazil's 1st Sex Change Surgery. **BBC News.** 2018. Available at: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-43561187>. Accessed on: 12 Jan. 2023.

STOLLER, Robert. **The transsexual experience.** Imago. Directed by Jayme Salomão: Rio de Janeiro. 1982.

SAADEH, Alexandre *et al.* **How to Deal with Gender Dysphoria** (Transsexuality). A Practical Guide for Patients, Families and Health Professionals. São Paulo: Editora Hogrefe. 2019.

TONI JUNIOR, Claudio Noel de. **Discursive struggles around the body:** the social construction of transsexual subjectivity. Master's dissertation. Postgraduate Program in Linguistics and Portuguese Language. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Araraquara. 2024a.

TONI JUNIOR, Claudio Noel de. **Sex reassignment surgery for trans women:** perspectives from the biomedical and legal fields. Master's dissertation. Postgraduate Program in Science, Technology and Society. Federal University of São Carlos. 2024b.

VENTURA, Miriam. **Transsexuality in Court:** Health and Citizenship. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). 2010.

WOOLF, Virginia. **Orlando.** A biography. Trad. Eliane Fittipaldi Pereira and Katia Maria Orbeg. Ed. Martins Claret. São Paulo. 2021.

.World Professional Association for Transgender Health. **WPATH 2022.** 8th version. Available at: <https://wpath.org/publications/soc8/>. Accessed on: 05 Apr. 2022.

Claudio Noel de Toni Junior

PhD in Geography with a Master's degree in the area of gender and sexuality.

E-mail: juniortoni100@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5374-8475>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6409702142500422>



5

Adriano Rosa da Silva

EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO:

ABORDAGENS INTERDISCIPLINARES,
AVANÇOS E DESAFIOS

RESUMO

O tema central da pesquisa foi destacar algumas abordagens interdisciplinares sobre as interfaces entre educação e tecnologias, as quais possuem um papel crucial no desenvolvimento de habilidades pertinentes ao século XXI. De modo que o principal objetivo do trabalho foi investigar, por meio de revisão bibliográfica e abordagem descritiva qualitativa, aspectos considerados relevantes acerca da temática proposta, enfatizando como as tecnologias educacionais podem ser utilizadas para facilitar o processo de aprendizagem, melhorar a qualidade da educação e proporcionar novas oportunidades para os alunos e professores. Assim, o estudo buscou mostrar como a tecnologia desempenha um papel extremamente importante na educação atualmente. Cabe destacar também que foram levantados apontamentos no sentido de caracterizar como as inovações tecnológicas acompanham o desenvolvimento da humanidade e impactam a sociedade em diferentes campos. Nessa direção, para perscrutar e fundamentar as bases conceituais do estudo, buscou-se revisar e visitar o referencial teórico de importantes autores do tema.

Palavras-chave: Educação; Inovação; Tecnologias.

ABSTRACT

The central theme of the research was to highlight some interdisciplinary approaches to the interfaces between education and technologies, which play a crucial role in the development of skills relevant to the 21st century. Thus, the main objective of the work was to investigate, through a bibliographic review and a qualitative descriptive approach, aspects considered relevant to the proposed theme, emphasizing how educational technologies can be used to facilitate the learning process, improve the quality of education and provide new opportunities for students and teachers. Thus, the study sought to show how technology plays an extremely important role in education today. It is also worth noting that notes were raised in order to characterize how technological innovations accompany the development of humanity and impact society in different fields. In this sense, in order to scrutinize and substantiate the conceptual bases of the study, we sought to review and revisit the theoretical framework of important authors on the subject.

Keywords: Education; Innovation; Technologies.

INTRODUÇÃO

A relação entre educação e as inovações tecnológicas tem se tornado cada vez mais intrínseca e transformadora, influenciando as metodologias, a acessibilidade e a interação entre alunos e professores ao redefinir o processo ensino-aprendizagem no cenário atual, emergindo como uma força disruptiva, a partir de uma transformação significativa impulsionada por mudanças sociais, avanços tecnológicos e recentes pesquisas multidisciplinares. Destacando-se, para fins de investigação, a integração da tecnologia na educação como um fenômeno social global que transcende a noção de tempo e de espaço, ao inovar a prática pedagógica, de maneira a otimizar o processo de ensino, favorecer e intensificar a aprendizagem, afetando, em maior ou menor escala, diferentes aspectos da atividade humana.

Assim, na era digital, pensar sobre a relação da tecnologia na educação vai muito além de se deter ao aparelhamento tecnológico, constitui-se, pois, em uma ferramenta que pode transformar a aprendizagem, correspondendo a uma mudança paradigmática. Diante disso, são habilidades cada vez mais necessárias na contemporaneidade, dentre outras, as competências digitais, o pensamento crítico, a solução de problemas, a colaboração e a criatividade. De modo que o uso de tecnologias educacionais estimula o desenvolvimento dessas habilidades ao encorajar os estudantes a serem aprendizes ativos, críticos e inovadores. Além disso, a tecnologia facilita o acesso a recursos educacionais, conecta alunos e professores em diferentes partes do mundo e contribui para a promoção da aprendizagem colaborativa, a automatização de atividades do cotidiano educativo e a comunicação efetiva, estimulando, ainda, o desenvolvimento de habilidades digitais essenciais para o mundo atual.

Em face do exposto, cabe ressaltar que a imersão de tecnologia no ambiente educacional, por meio de ferramentas digitais, plataformas de aprendizado online e recursos multimídia passaram a

redesenhar estratégias educativas e facilitar um acesso mais amplo ao conhecimento, com o fito de promover uma aprendizagem significativa. Nesse prisma, o incremento de tecnologia influencia a natureza da interação educacional ao tornar o processo educativo mais dinâmico e personalizado, cuja reflexão engloba impactos da sua utilização em espaços multifacetados, para além do mero uso de novos dispositivos em sala de aula. Interessa observar que o impacto da tecnologia na educação também apresenta desafios que se agudizam e complexificam, como as questões imanentes à necessidade de formação continuada e letramento digital de professores para o adequado uso pedagógico das tecnologias e à segurança e privacidade dos dados nas redes digitais.

TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

É certo afirmar que o homem é cada vez mais dependente da tecnologia e a sociedade contemporânea está intrinsecamente interligada nos seus mais diversos aspectos tecnológicos, e mais contemporaneamente as pessoas são conectadas irreversivelmente de forma digital, ainda mais visível no contexto pós-pandemia. Segundo a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), cerca de 1,5 bilhão de estudantes foram afetados pelo fechamento total ou parcial das instituições de ensino, em todos os níveis de Educação, em cerca de 157 países no mundo, a partir de março de 2020 (UNESCO, 2020).

A UNESCO, através de monitoramento das instituições de Educação dos países no mundo, apontou o ápice da interrupção total ou parcial de escolas primárias, secundárias, faculdades e universidades no mês de abril de 2020. Na figura 2, são apontados os países

que interromperam de forma completa ou parcial as atividades presenciais, os que decretaram pausa acadêmica e os poucos países que mantiveram as atividades acadêmicas presenciais. Segundo a estatística de abril de 2020, a interrupção na Educação atingiu 81.8% do total de estudantes matriculados com a interrupção presencial na quase totalidade dos países do mundo. Ainda no início da pandemia, tanto órgãos como a UNESCO e pesquisadores em Educação em geral já sinalizavam, através de artigos e manuais, que a Educação, como direito básico e fundamental do ser humano, deveria ser retomada o quanto antes.

À vista disso, pode-se dizer que as transformações sociais, culturais e tecnológicas ocorridas no início deste século impactam de forma significativa as relações entre as pessoas, o mundo do trabalho e, por conseguinte, a educação. Neste contexto, para Bacich e Moran (2018, p. 15) fica claro que “a educação formal está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade”. Dessa forma, é importante considerar novas metodologias de ensino que superem o tradicional e coloquem o aluno como centro do processo educativo focando na aprendizagem ativa.

Sob tal perspectiva, a educação do futuro, conforme Delors (2010), deve enriquecer o potencial dos alunos e torná-los protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, sendo o professor o responsável por orientá-los a uma formação integral que inclua o desenvolvimento das capacidades cognitivas para o correto uso pedagógico das tecnologias como ferramentas de investigação, comunicação e difusão de conhecimentos para que a aprendizagem seja efetiva. A aplicação de estratégias ativas tem seus fundamentos nas teorias de aprendizagem construtivistas, empregadas de forma reiterada como paradigma educativo.

Embora, segundo Coll e Martí (2013), o processo de ensino e aprendizagem construtivista não tem uma materialização única, porque se nutre de diversas contribuições, de diferentes campos do

conhecimento. Nesta via, para Fullan (2010), o construtivismo tem suas bases em postulados filosóficos, psicológicos e pedagógicos muitas vezes divergentes. Porém, essas bases compartilham entre si a importância da atividade mental construtiva do aluno e sua ideia principal é que a aprendizagem do aluno é construída. Em face ao exposto, a mente das pessoas elabora novos significados a partir da base de ensinamentos anteriores, destacando-se, nessa perspectiva, três modelos: a teoria evolutiva de Piaget, o enfoque sociocultural de Vygotsky e a aprendizagem significativa de Ausubel.

O primeiro modelo, piagetiano, considera que a aprendizagem é evolutiva. A aprendizagem é uma reestruturação de estruturas cognitivas e as pessoas assimilam o que estão aprendendo, interpretando-o sob o prisma dos conhecimentos prévios que têm em suas estruturas cognitivas (Kamii, 2012). Desta forma, segundo Kamii (2012), se torna possível manter a estrutura cognitiva, ampliar essa estrutura e modificá-la. O professor sabe que a pessoa que está aprendendo é capaz de explicar o novo conhecimento adquirido e a motivação do aluno é inerente a esse tipo de aprendizagem cuja característica marcante é o fato de não ser manipulada pelo professor.

O segundo modelo, vygotskyano, afirma que a aprendizagem está condicionada pela sociedade na qual o sujeito nasce e se desenvolve. Para Vygotsky, a educação é fundamental para um melhor desenvolvimento social, que se baseia em um processo de mediação docente no qual o professor é a pessoa principal cujo dever é coordenar e orientar o processo de ensino-aprendizagem para um melhor desempenho dos alunos (Masetto, 2013).

Masetto (2013) considera que Vygotsky contribuiu de diversas formas para a compreensão do desenvolvimento cognitivo em uma perspectiva sociocultural. Sua teoria é importante, já que especifica na cultura o desenvolvimento cognitivo e na interrelação pessoal dentro da sociedade para a compreensão de novos conhecimentos. No terceiro modelo, de Ausubel, que compreende a teoria

da aprendizagem significativa, considera que o ponto de partida de toda aprendizagem são os conhecimentos e experiências prévias. Nas palavras do próprio Ausubel (2013, p. 90), “o fator mais importante que influi na aprendizagem é o que o aluno já sabe”.

Segundo Ausubel (2013), a aprendizagem que o aluno adquire é significativa quando se relaciona com o conhecimento prévio, já que o aluno constrói seus próprios esquemas de conhecimento, relaciona os novos conhecimentos com os conhecimentos prévios. Para isso, o material novo deve ser organizado em uma sequência lógica de conceitos, do geral ao específico. Da mesma forma, o aluno relaciona conscientemente as novas ideias com as estruturas cognitivas prévias (Coll, 2010). As metodologias ativas caracterizam-se por favorecerem a participação efetiva dos alunos na construção de sua aprendizagem, e impactam no papel do docente, o qual passa a ser um mediador no processo de ensino-aprendizagem ao invés de mero transmissor de conteúdo (Bacich e Moran, 2018).

Quadro 1 - Estudiosos e suas ideias a favor do protagonismo do aluno

Estudiosos	Suas ideias
John Dewey (1859-1952) - filósofo estadunidense	Defendia a ideia de que o aluno tinha de ter iniciativa e originalidade e agir de forma cooperativa.
Jean Piaget (1895-1980) - psicólogo suíço	Estudou o desenvolvimento e a evolução das habilidades cognitivas nas crianças, demonstrando os diferentes estágios do conhecimento e aprendizagem.
Lev Vygotsky (1896-1934) - psicólogo bielo-russo	Defendeu a ideia da mediação entre o sujeito e o conhecimento, que podia ser promovida por meio de instrumentos e do educador. O professor passa a ter papel de mediador e de favorecedor da interação.
David Ausubel (1918-2008) - psicólogo educacional estadunidense	Defendeu que o conhecimento prévio do aluno é a chave para uma aprendizagem significativa.

Fonte: Adaptado de Tajra (2019, p. 202).

Para Bacich e Moran (2018), “dois conceitos são especialmente poderosos para a aprendizagem hoje: aprendizagem ativa e aprendizagem híbrida”. As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo.

Híbrido, hoje, tem uma mediação tecnológica forte: físico-digital, móvel, ubíquo, realidade física aumentada, que trazem inúmeras possibilidades de combinações, arranjos, itinerários, atividades (Bacich e Moran, 2018, p. 4). Conforme esses autores, as metodologias ativas focam no aluno o qual é o personagem principal e o maior responsável pelo seu processo de aprendizado. Já a aprendizagem híbrida foca nos meios tecnológicos que possibilitam que o ensino seja mesclado por momentos em que o aluno estuda os conteúdos utilizando recursos on-line e outros em que o ensino ocorre em sala de aula, podendo interagir com outros alunos e com o professor (Bacich & Moran, 2018). De acordo com Santos e Ferrari (2017, p. 25), as “metodologias ativas podem proporcionar autonomia, formação crítica, capacidade de fazer projetos, solucionar problemas, organizar, planejar, repensar a próxima etapa a ser pesquisada e resolvida.” Não é exagero afirmar que o professor não é mais a autoridade detentora do ensino, mas sim o mediador, aquele que cria condições problematizadoras.

Assim, vale sublinhar que as metodologias ativas despertam a curiosidade, na medida em que os alunos vão aprendendo a teorização e expõem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor (Berbel, 2011). Ainda segundo Berbel (2011), a implementação das metodologias ativas pode vir a favorecer uma motivação autônoma por parte do

aluno, uma vez que fortalece sua percepção de ser origem da sua própria ação. Para Chaquime e Mill (2018, p. 441), “as metodologias ativas são consideradas tecnologias que proporcionam engajamento dos educandos no processo educacional e que favorecem o desenvolvimento de sua capacidade crítica e reflexiva em relação ao que estão fazendo”.

Referindo-se às metodologias ativas, Fávero (2012) alude à escola ativa, que surge como uma reação à educação tradicional, na medida em que busca no conhecimento do desenvolvimento psicológico do aluno as conexões entre motivação e aprendizagem, ou seja, vai do “mestrocenismo” ao aluno. A filosofia da escola ativa busca desenvolver as potencialidades do aluno e sua finalidade última é desenvolvê-lo fazendo compreender suas etapas no desenvolvimento psicoeducativo. A educação, nessa perspectiva, concentra-se nos interesses espontâneos do aluno, na potencialização de sua atividade, liberdade e autonomia. São introduzidos métodos ativos para associar cada vez mais os alunos com seu processo de aprendizagem, o trabalho em equipe e o professor como facilitador no processo educativo, que auxilia para que todos participem e sejam responsáveis dentro do processo de participação dos demais (Fávero, 2012).

Masetto (2013), em referência as metodologias ativas, comenta que proporcionam dinâmicas e espaços de aprendizagem dialógica, que redimensiona os papéis do aluno, do professor e do processo de ensino-aprendizagem. São um espaço aberto para o pensamento crítico no qual o conhecimento é produzido pelo aluno e aprofundado junto aos colegas e o professor. A sala de aula na qual se utilizam metodologias ativas, na opinião de Valentini e Soares (2014), se converte em dialógica e interativa, invertendo a transmissão do conhecimento utilizada na educação tradicional, na qual o aluno tinha um papel totalmente passivo, como receptor de informações.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: IMPACTOS, AVANÇOS E DESAFIOS

Cabe aqui destacar que as mídias e/ou tecnologias necessárias para a implementação de um curso na modalidade a distância passam e perpassam pela abordagem de EaD que será adotada. Cada uma das três abordagens apresentadas por Valente (2011) traz, no conjunto que as compõem, limitações e possibilidades, que se bem arregimentadas podem proporcionar oportunidades de aprendizado e momentos de construção de conhecimentos verdadeiramente significativos e com muita qualidade ao longo do processo. Todos os elementos apresentados até aqui neste pressuposto teórico é que nos impulsionaram a buscar aprofundar nossos conhecimentos acerca da EaD, que em nosso entendimento, trata-se de uma das possíveis modalidades de educação, com suas características e peculiaridades.

Sobre isso, Freitas (2013) assevera que a simples inserção das tecnologias em sala de aula como ferramentas de apoio ao professor não é suficiente, caso não saiba como fazer o melhor uso pedagógico das mesmas. Como observam, complementarmente, Valentini e Soares (2014, p. 77), “não basta incorporar recursos tecnológicos à sala de aula e esperar que a mediação através deles ocorra naturalmente, pois esse não é um processo mecânico”.

Como apontado, Freitas (2013) também adverte que a mera incorporação de recursos das tecnologias digitais aos processos de sala de aula não permite experiências válidas, pois elas não se definem apenas pelo apoio que fornecem ao professor em sua tarefa, dotando-o progressivamente de mais meios se o aluno permanecer tendo como suporte unicamente os livros e as palestras do professor. O professor deve saber como trabalhar a aprendizagem dos alunos, torná-los protagonistas da produção do conhecimento, desenvolver competências para auxiliá-los nesse protagonismo. A tecnologia

inserida no processo de ensino-aprendizagem deve ser crítica, de abordagem holística, “compreendendo a multifatorialidade de que resultam os processos interativos” (Valentini e Soares, 2014, p. 77).

Mais do que isso, enfatizam Valentini e Soares (2014) que a educação não se define senão como processo e a interatividade é meio e não fim. Portanto, nada ocorre sem a mediação do professor quando se trata de aprendizagem e de conhecimento e a qualidade da educação encontra-se diretamente relacionada com sua capacidade em mobilizar recursos para efetivamente educar. Por isso, Valentini e Soares (2014) afirmam que a relação dos alunos com a informação é descontextualizada, solta e improdutiva se o professor não assume, com a devida qualificação, o papel de orientador do processo de conhecimento em meios tecnológicos.

Não basta, portanto, que o professor se mantenha restrito a materiais didáticos clássicos e tradicionais e deixe a critério dos alunos o acesso às tecnologias. Essa atitude, além de improdutiva, caracteriza um ensino fragmentado, descomprometido com a formação integral, reduzindo-se a mera “maquiagem” de um currículo que prevê ferramentas tecnológicas, mas que, na prática, é didaticamente manejado por professores que não as compreendem como poderosos instrumentos educacionais.

Nesse sentido, a atualização das práticas docentes é uma urgência, porque diante das tecnologias digitais de informação e comunicação a experiência possui um peso maior do que a informação por si mesma e a eficiência com que o conhecimento é disponibilizado através delas é muito maior do que as formas tradicionais de transmissão. Cumpre pontuar que o professor, portanto, deve converter-se em portador de saberes e não apenas em um erudito, um orientador da aprendizagem e não apenas um transmissor de informações, pois as informações que possa proporcionar, por melhores que sejam, não superam em velocidade ou dimensão aquela que se encontra em meios virtuais (Valentini e Soares, 2014).

Sobre isso, o professor está presente na aula para responder perguntas, estimular e promover discussões e a aula se converte em um espaço para conectar conhecimento e discutir temas relacionados com a vida real. Também Kenski (2012), comenta que as metodologias ativas convertem as aulas em algo dinâmico, espaços nos quais os alunos trabalham juntos, experimentam, realizam diferentes atividades de forma colaborativa, cooperativa e integrada entre alunos e professores, aumentando a interação entre eles. A implementação dessas metodologias requer mudanças na prática docente e na atuação dos alunos, na gestão escolar e nos espaços físicos escolares, dimensionados para promover o trabalho em equipe e a dinâmica em sala de aula. O primeiro ponto a ser modificado para essa implementação, conforme Nóvoa (2015), é a compreensão dos papéis que os professores e os alunos podem assumir neste novo cenário.

Desse modo, torna-se cada vez mais comum a utilização das tecnologias em contexto de sala de aula, como suporte às atividades de ensino, como no caso dos recursos eletrônicos como suporte ao professor, ou do acesso em sala-de-aula a recursos disponíveis na Internet, bem como voltadas para o autoestudo, ou seja, estudo mais individual. Além disso, apesar da necessária análise que carece a implementação de um processo educativo, no que se refere à EaD, serviços de comunicação em rede com a utilização da Internet e do WWW acabam configurando o ambiente virtual como uma complementação da sala de aula presencial, ainda que seja importante conceber que não é apenas a transposição do ensino presencial para a modalidade EaD. Para Behar (2014), os objetos de aprendizagem na educação a distância devem ser concebidos como conteúdos para permitir a aprendizagem do aluno, facilitando a compreensão, graduando o avanço, regulando o esforço e a motivação. Disso surgiram propostas teóricas interessantes, como a do diálogo didático simulado, contexto no qual a qualidade de uma proposta de educação a distância pode ser avaliada, em grande medida, pela qualidade dos materiais que são oferecidos aos alunos.

Nessa perspectiva, Behar (2014), acrescenta que a superação da educação virtual sobre a educação a distância se baseia nessa ideia de qualidade. A educação virtual atualmente utiliza os serviços disponíveis na web para oferecer uma forma de aprendizagem que se adequa ao tempo e necessidade do aluno, facilita o manejo da informação e dos conteúdos e é mediada pelas TIC, que proporcionam ferramentas para o desenvolvimento do processo formativo. Diante do exposto, observa-se que existe uma crescente necessidade de refletir sobre a formação docente, não apenas para o uso das tecnologias como um recurso ou ferramenta pedagógica, mas também como uma oferta de reconstrução de um saber contemporâneo conectado com a realidade cultural a qual vivenciamos.

Quadro 2 - Do antigo ao novo paradigma entre educação e aprendizagem

Da educação à aprendizagem	
Antigo paradigma	Novo paradigma
Instalações físicas (prédios escolares)	Ciberespaço
Frequência obrigatória e horário rígido	Conveniência de local e hora
Ensinar	Aprender a aprender
Currículo mínimo, disciplinas obrigatórias e pré-requisitos	Conteúdos significativos e flexíveis
Unidisciplinaridade	Inter, multi e transdisciplinares
Pedagogia	Andragogia
Transmissão do conhecimento	Aprendizagem coletiva
Educação formal	Educação não formal
Formação com duração prefixada	Formação ao longo da vida
Educação a distância	Aprendizagem aberta e flexível
Economia de bens e serviços	Economia do conhecimento
Professor	Orientador de aprendizagem
Avaliação quantitativa	Avaliação qualitativa
Diploma/certificado	Satisfação de aprender

Fonte: Formiga (2014, p. 43).

Conforme a mudança de paradigmas acerca da educação e da aprendizagem retratada no quadro acima, no tocante à aprendizagem mediada pelas TIC, segundo Almeida (2014, p. 105), os desafios atuais enfrentados pela educação com a crescente demanda de formação inicial e continuada ao longo da vida, somados à necessidade de preparar profissionais flexíveis, dinâmicos, com abertura para trabalhar em equipe e autonomia para buscar informações e resolver problemas, associados à disseminação do acesso às TIC ou tecnologia digital, ampliaram a oferta de programas de Educação a Distância (EaD) e reabriram as discussões sobre as possibilidades de aprendizagem e o perfil desejável do aluno nessa modalidade de ensino (p. 105).

Outro aspecto é a facilidade de obter a informação, em que “o computador apresenta um dos mais eficientes recursos para a busca e o acesso à informação que muitas vezes não está disponível em livros e outros materiais. Existem hoje sofisticados mecanismos de busca que permitem encontrar de modo muito rápido a informação” (Valente, 2005, p. 27). Desse modo, “o conceito de educação pode ser desmembrado nas ideias de ensino e de aprendizagem, em que a educação se realiza quando um projeto de ensino gera aprendizagem” (Maia & Mattar, 2007, p. 4).

Segundo Mayer (2014), as pessoas aprendem melhor quando combinados diferentes estímulos, levando-os, assim, a associar cada nova informação aos seus conhecimentos prévios, ou seja, ao que trazem do seu contexto e de suas experiências. Essa compreensão é importante, pois, para esse autor, a aprendizagem ativa ocorre quando o aluno aplica processos cognitivos às informações que recebe.

Gostaria de destacar a importância do processo de ensino atender a todas as dimensões da formação dos sujeitos, para uma educação integral, construtiva, global. A internet é a mídia que mais cresce nos últimos anos possuindo diferentes utilidades compatíveis com o mundo em que vivemos, caracterizado por ser instável e em

constante mudança. Segundo Prado (2005, p. 55), o uso das TIC nos cursos online pode exemplificar a multiplicidade de recursos que podem ser utilizados em situações de aprendizagem. “O uso dessas tecnologias promove novas formas de interação, comunicação e representação do conhecimento, abrindo novas perspectivas para os processos de ensinar e aprender, definindo novos papéis para os educadores” (Fullan, 2010, p. 3).

Sobre isso, segundo Mayer (2014), a aprendizagem ativa depende do processamento cognitivo ativo do aluno. Daí ser fundamental fomentar um processamento cognitivo apropriado por meio de atividades multimídias específicas. Para esse autor, a aprendizagem ativa transforma-se em significativa se tiver por base um ensino ativo baseado em mensagens multimídia, sendo também fundamental a integração dos conhecimentos prévios dos alunos no processo multimídia, já que envolve a construção de conexões entre partes correspondentes de determinados conteúdos de aprendizagem.

Segundo Prado (2005), o ensino online deve propiciar aos alunos o desenvolvimento de competências para lidar com os desafios emergentes na atual sociedade, enfatizando a autonomia do aluno, bem como sua satisfação e expectativas. Deve-se conhecer as características específicas dos recursos de forma a possibilitar enriquecer o ambiente educacional. Sob esse enfoque, o papel da tecnologia pode ser um aliado extremamente importante, justamente porque demanda novas formas de interpretar e representar o conhecimento (Prado, 2005).

Assim sendo, vale destacar que a experiência pedagógica dos alunos é relevante, assim como estar à vontade com as questões de utilização de recursos e técnicas (Valente, 2005). Diante disso, os recursos pedagógicos da internet podem ser usados de forma articulada entre as diferentes tecnologias e as áreas curriculares (Prado, 2005). Nessa medida, é imperioso concordar com os autores supracitados, pois devem ser observados, ao se acessar e utilizar

tecnologias, que os domínios pedagógicos e técnicos devem evoluir juntos, aliando as especificidades de cada tecnologia e as diferentes situações educacionais no sentido de propiciar a satisfação dos estudantes nos cursos online.

Por conseguinte, segundo Valente (2005), as novas tecnologias têm contribuído para transformar as estratégias de ensino e aprendizagem. As TIC assim como o ensino híbrido são considerados caminhos para a universalização do acesso à educação, porém existem questões relacionadas às condicionantes necessárias para que esta aspiração venha a materializar-se. São questões que passam pelo acesso a internet e dispositivos eletrônicos como celulares, computadores e tablets. Nesse contexto, o papel das TIC nos cursos online é facilitar a busca e acesso à informação, comunicação, bem como construção e representação do conhecimento.

O desenvolvimento das TIC no mundo moderno tem disponibilizado uma grande quantidade de equipamentos e aplicativos computacionais, que facilitam a comunicação, simplificam tarefas e conectam “grupos sociais” às novas tecnologias e a “mundos digitais”. Segundo Valente (2011, p.817), “emprego, educação, saúde, bem-estar, políticas, lazer e diversão, todos, hoje em dia, ocorrem de maneiras e em lugares que seriam inimagináveis uma geração atrás e, muitas vezes, têm a tecnologia em seu cerne”.

A tecnologia está em nosso cotidiano, diretamente relacionada ao momento social em que vivemos e utilizada em diferentes situações do dia a dia, permitindo que ações costumeiras do ser humano, como por exemplo comer, conversar e trabalhar sejam possíveis (Kenski, 2014). Coll (2010, p.17) apontam que as TIC “revestem-se de uma especial importância, porque afetam praticamente todos os âmbitos de atividade das pessoas, desde as formas e práticas de organização social até o modo de compreender o mundo, de organizar essa compreensão e de transmiti-la para outras pessoas”.

Para Masetto (2013, p. 53), “compreender o impacto que uma tecnologia produz no imaginário de uma cultura é tão importante quanto avaliar suas repercussões econômicas, sociais e materiais”. Berbel (2011), ao tratar sobre os aspectos sociais das tecnologias, aponta que estas não são neutras, destacando não somente a concepção de artefatos e as atividades ou práticas relacionadas, mas também a reflexão sobre o contexto social envolvido na sua utilização, pois as tecnologias oferecem sustentação para as atividades do ser humano.

Em relação às tecnologias e sua relação com o meio social, Nóvoa (2015, p. 10) estabelece que: as tecnologias como parte das forças produtivas são as materializações da inteligência humana. São produtos da indústria humana. Por isso é importante considerar os seus conteúdos e o meio social em que se desenvolvem, além da sociabilidade que construímos com ela. O desenvolvimento da tecnologia só se processará se tiver o meio social compatível com o seu desenvolvimento. Na educação, a utilização de artefatos eletrônicos e aplicativos digitais é geralmente associada à inovação, melhoria da qualidade do ensino e do processo ensino-aprendizagem. A obtenção e utilização destas “novas tecnologias” na Educação têm sido objetos de políticas sociais e educacionais, desenvolvidas e implementadas por governos e instituições de ensino.

Desse modo, o papel de destaque que as tecnologias desempenham na EaD é observado por meio das diferentes tecnologias que são elementos determinantes não só na mediatização dos conteúdos mas também na mediatização da comunicação e interação entre professores e alunos no ambiente virtual. O impacto das tecnologias nos modelos de EaD é visto pelo surgimento de certas tecnologias, que pelo seu potencial e possibilidades de comunicação e interação online tem originado novos modelos de formação a distância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou patente que a utilização da tecnologia para as mais variadas tarefas cotidianas é uma realidade que se espalha em diversas áreas da vida, destacando-se como pedra de toque a intensa transformação digital por que passa a humanidade. Nesse contexto, tem-se as instituições escolares no cerne desse movimento, que paradoxalmente refletem e refratam o dinamismo de inovação que gravita na sociedade contemporânea, tendo em vista que pensar as inúmeras possibilidades educativas das tecnologias é fundamental para o processo de transformação social e digital dentro e fora da sala de aula.

À guisa de conclusão, a pesquisa pretendeu apontar que, diante da realidade atual, em que há o incremento das tecnologias digitais transformando diferentes atividades humanas e redefinindo o cenário educacional, é relevante conceber que a tecnologia é importante na educação devido a sua capacidade de proporcionar oportunidades de aprendizagem dinâmicas e inovadoras e de flexibilizar o acesso ao conhecimento. Assim, a incorporação da inovação tecnológica possibilita a criação de ambientes educativos mais interativos e personalizados, como as plataformas de aprendizagem online, os softwares educacionais e os recursos multimídia, a título de ilustração, que contribuem para o processo ensino-aprendizagem na medida do seu adequado uso pedagógico, com vistas ao alcance dos objetivos de aprendizagem propostos.

Em face do exposto, com base nos teóricos analisados, é necessário não perder de vista que, mediante o acesso de um número cada vez maior de pessoas a uma vasta quantidade de informações e de recursos educacionais de forma rápida e fácil, amplia-se o potencial de transformação sem precedentes da realidade educacional, numa crescente valorização do ensino. Em síntese, a relação entre educação e inovação tecnológica reverbera na

aprendizagem, no engajamento e no desenvolvimento dos sujeitos delas participantes, enfatizando o protagonismo dos alunos, sendo autores do seu próprio processo de (auto)aprendizagem, habilidade crítica para o século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. As teorias principais da andragogia e heutagogia. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a distância**: o estado da arte, 2014, p. 105-111.

AUSUBEL, D. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. 3a ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2013.

BACICH, L. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. 1 ed. Porto Alegre: Penso, v. 1, 2018, p. 130-152.

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

BEHAR, P. A. (org.). **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

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

CHAQUIME, L. P., & MILL, D. Tecnologias de informação e comunicação (verbetes). *In*: MILL, D. (Org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. 1a ed. Campinas: Papirus, v. 1, 2018, p. 617-625.

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

COLL, C. S., & MARTÍ, E. **Desarrollo Psicológico y educación**. v. 2. 3a ed. Madri: Alianza, 2013.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 8a ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FÁVERO, A. **Um olhar sobre o ensino da Filosofia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2012.

FORMIGA, M. A terminologia da EaD. *In*: LITTO, F. M. & FORMIGA, M. (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014, p. 39-46.

FREITAS, C. V. **Tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem**. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 2013.

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

KAMII, C. **A teoria de Piaget e a educação inicial escolar**. 3a ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2012.

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

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

KENSKI, V. M. A educação corporativa e a questão da andragogia. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014, p. 242-247.

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

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

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

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

SANTOS, C. M. R. G. & FERRARI, M. **A Aprendizagem ativa: contextos e experiências em comunicação**. Bauru: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação. 248 p.: il, 2017.

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

UNESCO. Monitoramento do fechamento global de fechamento de escolas pelo Covid-19. *In*: UNESCO. **COVID 19 Recovery**. [S. l.], 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 19 mar. 2025.

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

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

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

Adriano Rosa da Silva

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Mestre em História Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestrando em Educação pela Universidade de Lisboa (ULisboa). MBA em Gestão Escolar pela Universidade de São Paulo (USP).

6

*Teodulino Manguiera Rosendo
Golda Meir de Moura Gualberto*

A ESCUTA(TÓRIA) COMO FUNDAMENTO EPISTÊMICO, POLÍTICO E METODOLÓGICO NA CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES MUNICIPAIS DE QUALIDADE E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

A EXPERIÊNCIA DE TRIUNFO - PARAÍBA

RESUMO

Este artigo analisa o processo participativo de construção das Diretrizes Municipais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil em Triunfo-PB, com base na Resolução CNE/CEB nº 1/2024. A pesquisa, de abordagem qualitativa, ancorada nos princípios da pesquisa-formação, propõe a *escutatória* como fundamento metodológico, ato político e epistemológico. A partir de escutas organizadas por eixos temáticos, envolvendo educadores, gestores e sociedade civil, identificaram-se demandas, potencialidades e desafios da rede, com destaque para as infâncias do campo, as crianças com deficiência e as condições estruturais da oferta educacional. Os resultados indicam que o processo, mais que técnico, foi formativo e mobilizador, reafirmando a escuta como base para a formulação de políticas públicas sensíveis aos territórios. Conclui-se que a experiência de Triunfo demonstra que a qualidade e a equidade na Educação Infantil demandam centralidade da infância, ancoradas em compromisso intersetorial, corresponsabilidade coletiva e práticas pedagógicas engajadas, uma vivência que sensibiliza, humaniza e transforma sujeitos e sentidos. Nesse contexto, a escutatória emerge como um caminho epistemologicamente sólido, politicamente comprometido e metodologicamente exequível para orientar os municípios na formulação de políticas públicas territorializadas e justas.

Palavras-chave: educação infantil; qualidade; equidade; escutatória; políticas públicas.

1 INTRODUÇÃO

É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos [...] (José Saramago, 2021).

A Educação Infantil (EI), primeira etapa da Educação Básica, tem sido historicamente marcada por disputas conceituais e por assimetrias na oferta e na qualidade do atendimento, sobretudo em territórios periféricos, rurais e interiorizados. O reconhecimento constitucional da infância e os avanços normativos representados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), pelo Plano Nacional de Educação (PNE) constituem alguns marcos fundamentais na consolidação dessa perspectiva. No entanto, o desafio contemporâneo reside na *efetivação do direito à educação com qualidade social e equidade territorial*, consoante a Resolução CNE/CEB nº 1/2024.

Ao mesmo tempo em que evolui em termos legais, a EI enfrenta, no plano prático, uma série de lacunas estruturais, conceituais e operacionais que dificultam a elaboração e implementação de diretrizes municipais eficazes. Entre essas brechas, destaca-se a dificuldade persistente no entendimento profundo e contextualizado do que seja “qualidade” em educação, frequentemente reduzida a indicadores quantitativos.

Ou a parâmetros normativos descolados da realidade local, consoante Kramer (2006), tais como: a concretização da viabilidade da formação cidadã pelos princípios da autonomia, criatividade, cooperação, proposta curricular de pressupostos definidos e outros. Logo, a qualidade, exige ser compreendida como construção

cultural, situada e relacional, que articula condições materiais, vínculos afetivos, escuta sensível e respeito às múltiplas infâncias, nos termos da autora.

Não menos desafiadora é a incerteza quanto aos caminhos concretos para se alcançar a equidade educacional, conceito que, embora amplamente presente nos discursos políticos e nos documentos oficiais, permanece abstrato na práxis dos municípios. Argumenta Fraser (2006), que a equidade só se realiza plenamente quando se articulam dimensões redistributivas, de reconhecimento e de representação — um tripé que impõe transformações estruturais, culturais e institucionais, sobretudo nas regiões historicamente marginalizadas.

A essas dificuldades soma-se a *ausência de mecanismos sistemáticos de escuta* e participação dos profissionais da Educação Infantil nos processos decisórios, que consoante Faria; Nogueira (2017), enfraquece o caráter democrático da gestão educacional e distancia as diretrizes das realidades cotidianas das instituições. Adiciona-se ainda a fragilidade das estruturas técnico-institucionais dos municípios (especialmente, os de pequeno porte) para planejar, monitorar e avaliar ações governamentais voltadas à infância.

Além disso, muitos sistemas municipais ainda operam com déficit de dados qualitativos territorializados e com gestão, sobrando os números empilhados de avaliações externas, reveladoras de fracassos, comprometendo a formulação de políticas equitativas. A fragmentação entre setores como educação, saúde, cultura e assistência social evidencia, na maioria dos casos, a ausência de uma cultura de gestão intersetorial e planejamento integrado, indispensável à promoção do desenvolvimento integral da criança, nos parâmetros de Oliveira; Nunes (2020).

Nesse cenário repleto de tensionamentos e desafios, o município de Triunfo-PB protagonizou uma experiência singular ao

realizar, por meio da Secretaria Municipal de Educação, o Seminário Triunfense de Educação Infantil (STEI), um amplo processo de escuta com os profissionais da rede, com vistas à formulação de suas Diretrizes Municipais. A ação, conduzida antes mesmo da discussão nacional da Resolução CNE/CEB nº 1/2024 com os municípios e novos secretários, sinaliza um compromisso local com a escuta como fundamento de políticas públicas e com a participação docente engajada, instrumento de diagnóstico.

Dessa forma, o presente artigo propõe analisar essa prática, compreendendo a escuta profissional para além de uma consulta, como dispositivo político-formativo capaz de revelar as múltiplas vozes das infâncias, das atividades pedagógicas e das urgências estruturais. A hipótese central é que *a escuta qualificada se configura como ferramenta epistemológica e metodológica¹ fundamental para a construção de diretrizes educativas efetivamente comprometidas com a justiça social, a inclusão e a diversidade de contextos* — especialmente quando articuladas aos marcos legais em vigor.

A pesquisa se insere, assim, no campo das políticas públicas educacionais, com enfoque na Educação Infantil, e fundamenta-se em referenciais que articulam os conceitos de qualidade, equidade e escuta, buscando refletir sobre os caminhos possíveis para o fortalecimento de uma educação democrática, plural e sensível aos territórios. **Desse modo**, diante dos vazios apontados — que vão

1 A *escutatória* – termo que surgiu com as reflexões produzidas, foi uma proposição do primeiro autor desse artigo, formulação que será detalhada nos próximos capítulos, mas entendida como prática que ultrapassa o ato de ouvir, podendo se constituir como dispositivo epistemológico, político e *metodológico* (uma categoria analítica?) de produção de sentido, diálogo e coautoria nas políticas públicas educacionais. Articulando escuta como experiência afetiva, relacional, de reconhecimento e representação dos sujeitos, nos termos de Freire (1996), Rinaldi (2002), Bondía (2002), Oliveira; Formosinho (2002), Fraser (2006), Faria; Nogueira (2017) e outros. Igualmente, partindo da crítica filosófica do Rubem Alves (2003) que propõe uma escutatória, em detrimento de uma oratória.

desde a indefinição prática dos conceitos de qualidade e equidade até os entraves técnicos e políticos enfrentados pelos municípios — emerge a necessidade de investigar:

Em que medida a escuta qualificada dos profissionais da Educação Infantil pode contribuir para o enfrentamento das lacunas conceituais, estruturais e metodológicas na elaboração de Diretrizes Municipais orientadas pelos princípios de qualidade social e equidade, conforme estabelece a Resolução CNE/CEB nº 1/2024, em contextos interiorizados como o de Triunfo-PB?

Essa indagação orienta a presente investigação, propondo um olhar crítico sobre os processos de construção de normativa em âmbito municipal, enaltecendo a escuta como alicerce epistêmico, político e metodológico para a edificação de ações mais equânimes, democráticas e enraizadas nas especificidades territoriais. Aqui, a escuta é mais que gesto protocolar ou meramente consultivo, é um *ato político, ético e formativo*, que reconhece o outro como sujeito de saber, não de informação, e de direito — fazendo a experiência, que sustenta o diálogo e institui a palavra como lugar de construção, de correlação entre o mundo e as coisas, entre nós e os outros, entre voz e vez para os sujeitos.

Portanto, como na epígrafe, o artigo revela o gesto de retornar aos lugares e práticas já instituídas, como a gestão educacional ou o cotidiano das escolas, com um olhar renovado sobre aquilo que, à primeira vista, parece já conhecido ou estabelecido, nos termos de Saramago (2021). No contexto da *escuta(tória)* para construção das Diretrizes Municipais para a Educação Infantil, essa citação funciona como metáfora do próprio processo de escuta com mais profundidade, humanidade e compromisso com as diferentes infâncias, nos despindo “do conhecido e das inúmeras versões que fazemos e refazemos de nós mesmos” (Dunker, Christian, p. 28, 2021), acrescentamos e do outro.

2 APROFUNDAMENTO TEÓRICO-PRÁTICO: DE QUE ESCUTA ESTAMOS FALANDO?

Essa percepção (vivida em Triunfo) rompe, portanto, com a lógica verticalizada dos planejamentos impostos de cima para baixo, típicos de uma racionalidade burocrática que historicamente ignorou os saberes dos profissionais da base, programados para obedecer, e vistos como produtores de técnicas. “Por trás do ato de escuta existe normalmente uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse; há sempre alguma emoção”, conforme Rinaldi (2012, p. 124), ou seja, não se limita ao ato de ouvir, mas instaura um novo regime de tempo e sensibilidade institucional, comprometido com a convivência democrática, *acrescentamos*, às contradições e às narrativas múltiplas, acolhendo a alteridade como constitutiva da prática pedagógica e da política educacional.

Os professores são a peça-chave na articulação do trabalho, pois são vistos como aqueles que tem o fio, que constroem e constituem os entrelaçamentos, como pesquisadores da prática e promotores das conexões, da rede de relacionamentos, para transformá-los em experiências significantes de interação e comunicação (RINALDI, p. 124, 2012).

Ao ser acolhida como prática estruturante do Seminário Triunfense de Educação Infantil, essa escuta possibilitou a emergência de vozes silenciadas ou desconsideradas em processos decisórios anteriores. Para Oliveira-Formosinho (2002, grifo nosso), trata-se de *um dispositivo relacional e epistemológico, que transforma o fazer educativo em um lugar de coautoria e corresponsabilidade*. Ao ‘perceber’ seus profissionais, o sistema municipal de ensino não apenas coleta dados: ele se reconstrói, se revê, aprende mais sobre si mesmo.

Isso tensiona a linearidade das normativas generalistas e abre caminhos para uma construção coletiva, situada e plural de

diretrizes, como já propunha Barbosa e Horn (2008), ao defenderem que a escuta das infâncias e dos profissionais é constitutiva de um currículo em movimento, que não se fecha sobre si, mas se tece nas relações entre sujeitos, tempos e territórios. Assim, ela não é somente ouvir: é reconhecer, é representar, é permitir que o outro transforme a própria linguagem da gestão pública — “Ela começa pela atitude de renunciar a exercer o poder que nos é atribuído” (Dunker, Christian, p. 42, 2021).

Encaminhamento que se aproxima de Larrosa (2002), ao falar da experiência: *escutar também implica ser afetado*. Trata-se daquilo que compromete, que desloca e que transforma — que desestabiliza certezas absolutas para que algo novo possa emergir. Nesse sentido, ensina aos sistemas de ensino a capacidade de reaprender com o chão da escola, de reconfigurar seus modos de planejar, formar, avaliar e decidir; mostra que políticas públicas não podem ser sobre os sujeitos, mas com os sujeitos².

Por meio desse movimento, acessamos o sensível, o vivido e o não-dito que escapam aos relatórios técnicos, propiciando o encontro entre o normativo e o narrativo; entre a política e o cotidiano; entre a universalidade dos direitos e a singularidade das vivências, “no rompimento do assistencialismo no atendimento às crianças à integração ao trabalho pedagógico” (Oliveira, 2019, p. 288). Edificando, com esses parâmetros da autora, ‘um contexto acolhedor e apoiador das iniciativas dos educandos’, pontes entre o instituído e o instituinte, entre o legal e o legítimo, e as possibilidades reais de transformação da cultura institucional.

[...] as crianças aprendem a conviver democraticamente conforme convivam com diversos parceiros em um ambiente de escuta do outro, de respeito às diferenças,

2 Disso nos surge a escuta lúdica das crianças, nossos alunos, como parte integrante dessa metodologia, que por motivo de recorte, não trataremos diretamente, mas ela está totalmente implicada em todo esse artigo.

de negociações e acordos. O mesmo valendo para os demais direitos: aprende-se a brincar brincando, a se expressar fazendo uso de linguagens expressivas etc. (OLIVEIRA³, 2019, p. 294).

Em síntese, ao elegermos a escuta(tória) como, “atendimento a esses direitos”, afirmamos que sua função transcende o momento do Seminário e inaugura um novo paradigma de gestão educacional, ancorado na prática democrática, como pedagogia da escuta, nas palavras de Rinaldi (2002), e como matriz de uma cultura participativa que entende a Educação Infantil como campo de disputa simbólica. O âmbito dialógico de construção coletiva e de defesa ativa dos direitos das crianças e dos profissionais que com elas convivem, de “[...] um imenso respeito pela alteridade, pela diferença, com profundo senso de responsabilidade em relação ao outro, um lugar de intensa interdependência”, diz Rinaldi (2012, p. 35).

2.1 QUALIDADE E EQUIDADE NA RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1/2024: PRINCÍPIOS EM DIÁLOGO COM A ESCUTA

A Resolução CNE/CEB Nº 1/2024, um marco normativo e conceitual relevante para a Educação Infantil brasileira, reposiciona os conceitos de qualidade e equidade como fundamentos indissociáveis da oferta educacional. Não se trata, portanto, de qualificar a Educação Infantil unicamente em termos estruturais, contudo de reconhecer que a qualidade está profundamente vinculada a condições humanas, éticas, políticas e culturais — aspectos estes que somente emergem com profundidade quando a escuta se torna parte orgânica do processo de gestão e formulação de políticas.

Mediante o Artigo 2º da Resolução, qualidade na Educação Infantil deve ser concebida como a “garantia de condições estruturais,

humanas, pedagógicas e de gestão que assegurem o desenvolvimento integral das crianças, respeitando seus direitos de aprendizagem e cuidados essenciais". Essa concepção já aponta para uma ruptura com modelos tecnicistas e universalizantes, que ignoram as singularidades dos sujeitos e dos territórios, exigindo para tal a contextualização da temática em cada realidade.

Produzindo um rápido batimento com os dados obtidos na STEI - quando 64% das escolas afirmam, por exemplo, que seus profissionais necessitam de aprofundamento pela formação continuada em práticas pedagógicas mais intencionais, ancoradas na inclusão, ou que 14% das escolas do campo apresentam infraestrutura totalmente adequada, não estão apenas emitindo opiniões — estão expressando dados qualificados da experiência sentida. Nesse sentido, a escuta transforma-se em dispositivo crítico que tensiona a leitura abstrata da qualidade e exige uma abordagem situada e contextualizada, que se constrói socio-culturalmente, com base na escuta, na negociação que abre espaço sem censura para a discussão política.

No que se refere à equidade, a Resolução é ainda mais contundente. Seu Art. 4º define equidade como o princípio que visa à "superação das desigualdades históricas e territoriais, mediante a promoção de oportunidades reais para todas as crianças, com atenção especial às diversidades culturais, sociais, étnico-raciais e às necessidades específicas de cada contexto". Essa formulação exige que os municípios abandonem políticas padronizadas e passem a construir diretrizes sensíveis às diferenças, acolhendo-as sem achá-las, sem a pretensão de uniformizá-las — algo que só é possível quando se parte da escuta atenta dos sujeitos implicados.

O que precede, permite dizer que o município revelou, por exemplo, os desafios enfrentados pelas escolas em territórios rurais, um tema que a própria resolução do CNE/CEB 01/2024 não traz no seu corpo, *mas que* na prática precisa dessa especificação para marcar saberes singulares, permitindo a compreensão de como a

infância se constrói em contextos em que a natureza, o trabalho com a terra, os laços comunitários e a tradição oral incidem sobre as experiências de vida. A observação e inclusão desses pontos pelos municípios que ofertam educação infantil no campo, rompem, por exemplo, com os modelos inadequados e generalizantes de propostas pedagógicas não sensíveis às realidades, e passa a reconhecer as múltiplas infâncias, assegurando o direito à aprendizagem, valorizando o educar com pertencimento.

Além disso, escutar quem vive no campo é gesto de valorização dos sujeitos historicamente invisibilizados. Por essa ação, políticas públicas podem ser (re)desenhadas, respeitando o tempo da comunidade, os trajetos das crianças até a escola, o ciclo agrícola e as práticas culturais locais.

Ao incorporar essas vozes, os municípios que seguirem o exemplo de Triunfo darão um passo decisivo para o cumprimento do princípio da equidade, pois claramente darão descontinuidade à prática de tratar igualmente os desiguais, perpetuando a desigualdade. É, portanto, imperativo tratar diferentemente quem parte de condições diferentes, isso deveria parecer óbvio.

Nesse ponto, novamente, é oportuno retomar Fraser (2006), sustentando que a justiça social só se realiza quando se garante reconhecimento simbólico e representação política e não apenas redistribuição material. Nos estudos em grupo, nos papos e vivências dos seus profissionais, Triunfo promoveu redistribuição de voz e poder simbólico — algo que está na essência do princípio de equidade, potencializando as experiências escolares de base emancipatórias, com participação ativa do coletivo e intencionalidade política.

Frente aos postulados, Larrosa (2002. p. 21-23) ratifica:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém,

ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. [...] Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. [...] a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa.

Acreditamos que a centralidade da questão é pensar a educação a partir do par experiência/sentido, na dimensão da incerteza, de uma abertura a qual nos lançamos sem pré-concebidos. É desse direcionamento que aproximamos a concretizado do Seminário Triunfense de Educação Infantil, *um convite à escutatória* que além de dialogar com os princípios da Resolução nº 1/2024 — os realiza concretamente na pluralidade, fazendo com que a formulação das diretrizes fosse atravessada por experiências vividas, na condição das especificidades locais, e da legitimidade dos profissionais como sujeitos políticos do processo educativo, não meramente técnicos, esses sentidos alteram completamente o modo de fazer educação — na relação teoria/prática.

Essa reconfiguração dos sentidos exige dos sistemas de ensino mais que cumprimento de dispositivos legais, mas a incorporação de uma postura ética, estética e política na formulação das diretrizes e práticas. Pelos deslocamentos, a (re)tomada das palavras qualidade e equidade, saltam de atributos fixos ou universais, para construções historicamente situadas, cujas materializações exigem negociação e compromisso com as realidades diversas dos novos tempos e das novas infâncias.

E, ao lançar o enunciado posto no Art.2º, o texto normativo nos convoca a romper com superficialidades e achismos que atrelam qualidade à ausência de dificuldades ou sua conformidade com padrões abstratos. Como já ressaltado neste estudo, e nas palavras de Rosendo (2025, destaque nosso), *qualidade não significa a ausência de desafios ou imperfeições — ao contrário, ela se efetiva em meio aos desafios concretos do cotidiano escolar, desde que existam condições reais e objetivas que a sustentem*. Não é um estado idealizado, todavia um

processo em permanente construção, enraizado na materialidade dos espaços, nos vínculos estabelecidos, na ações pedagógicas intencionais e, sobretudo, no reconhecimento dos sujeitos que a fazem existir.

É nesse horizonte que se inserem as práticas fundadoras da qualidade. Em Triunfo-PB, ao convocar os profissionais da Educação Infantil para um processo amplo, democrático e participativo de fala e leitura analítica, o município deu visibilidade às condições reais de suas políticas locais: a escuta sobre o largo acesso à educação infantil, os investimentos cumpridos pelo Plano Municipal de Educação, a valorização docente, a construção de creches e escolas com infraestrutura adequada e, igualmente, os limites que ainda persistem, como - formação continuada com foco na inclusão, currículo adaptado as necessidades especiais e a realidade do campo.

Assim, o momento se fez ouvido, tornou-se meio para uma leitura detalhada da conjuntura e de uma enunciação legítima das condições que demandam transformação — *condições* essas, conforme argumenta Rosendo (2025), durante sua palestra no evento, que são concretas e não se sustentam em retórica, mas em ações articuladas entre planejamento, financiamento, formação e compromisso político intersetorial, isso encontramos no modelo de gestão do atual prefeito e secretária.

Eis aí, alinhamentos produtores do entendimento da qualidade que pode ser avaliada pelo que se faz com o que se tem; e que a equidade, por sua vez, não é uma meta abstrata, mas uma práxis que visa garantir que nenhum direito seja privilégio e nenhuma infância seja esquecida. Ao conferir centralidade à escuta da escola e às realidades locais, o município reafirma a máxima de que *política pública com qualidade e equidade não se decreta: se constrói, se escuta, se pactua*.

E, sobretudo, se sustenta nos corpos, nos gestos e nas vozes daqueles que cotidianamente habitam e reinventam a Educação

Infantil como espaço de justiça e de possibilidades na escola. Segundo, Oliveira-Formosinho (2007, p. 20), [...] Uma escola é um contexto social constituído por atores que partilham metas e memórias, por indivíduos em interdependência com o contexto que constroem intencionalidade educativa.

3. A *ESCATATÓRIA* COMO *FUNDAMENTO METODOLÓGICO*

Pelo movimento singular de escuta crítica e ativa dos sujeitos da educação no STEI, possibilitou-se à essa pesquisa a formulação de um fundamento analítico: **a escutatória**. Em gestação conceitual ao longo deste estudo, vem sendo compreendida como uma prática que além de ultrapassar o ato de ouvir (já posto na literatura), instituindo-se como **dispositivo epistêmico, político e metodológico** capaz de produzir sentido, diálogo e coautoria no campo das políticas públicas educacionais.

Rubem Alves introduziu o conceito de **"escutatória"** como uma crítica bem-humorada, *mas profundamente filosófica*, à forma como nos relacionamos com a escuta. Para ele, esse ato — "é um exercício ativo, sensível e raro". Ideia que aparece em diversas de suas crônicas, como no texto *"Escutatória"*, publicado no livro *O Amor que Acende a Lua* (2003). "Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir" (ALVES, 2003, p. 49).

A escuta, na literatura pedagógica e filosófica, é frequentemente tratada como dimensão ética e comunicacional fundamental. Paulo Freire (1996, p. 45) afirma que "não há diálogo verdadeiro se não há escuta", ao destacar a escuta como ato de humildade e abertura à palavra do outro, o que a torna condição para qualquer

relação pedagógica emancipadora. De forma semelhante, Larrosa (2002) entende a escuta como parte da experiência transformadora, que “nos atravessa” e nos modifica. Em contextos educativos, especialmente na Educação Infantil, essa escuta precisa ser afetiva, respeitosa das singularidades e reconhecedora ‘das múltiplas formas de expressão das crianças’ (RINALDI, 2006).

Contudo, ao passo em que tais autores consolidam o valor ético e formativo da escuta, **a escutatória propõe uma inflexão metodológica**: ela não se limita à escuta como atitude, mas a configura como **método situado de produção coletiva de conhecimento e normatização educacional**. Ao se estruturar como prática relacional e crítica, a escutatória se apresenta para nós como **fundamento metodológico** capaz de integrar escuta afetiva, elaboração argumentativa e deliberação política entre sujeitos da educação.

Essa concepção foi vivenciada no STEI⁴, evento que deu produziu escuta ampla dos profissionais da rede. O seminário foi organizado com a intenção de ouvir diretamente os professores, gestores, coordenadores e demais cidadãos sobre suas compreensões acerca da qualidade e equidade na etapa da Educação Infantil. Diferentemente de consultas técnicas, a escutatória instaurada nesse espaço foi marcada por três movimentos interdependentes: *A convocação dos sujeitos como coautores de saber e norma; A produção de sentido a partir da inversão dos papéis epistêmicos; A sistematização da escuta como produto normativo.*

Durante o evento, os participantes foram acolhidos como produtores legítimos de teoria e prática. A escuta se deu não como coleta de dados, mas como ato de reconhecimento político — um “ato de justiça relacional”, nos termos de Rinaldi (2006, p. 65, destaque nosso), que vê na escuta o reconhecimento do outro como legítimo

4

Conforme apontado no site da Prefeitura Municipal de Triunfo-PB. <https://www.triunfo.pb.gov.br/triunfo-realiza-seminario-deeducacao-infantil-com-foco-em-acoes-afirmativas-e-equidade/> Acessado em 02 de maio de 2025.

enunciador. Em uma das dinâmicas, o palestrante construiu sua fala a partir das próprias respostas dos participantes, promovendo um 'giro discursivo' que subverteu a tradicional lógica transmissiva: quem antes era ouvinte passou a ser fonte da narrativa teórica. Esse movimento foi também político, no sentido de Dussel (2015), ao redistribuir os lugares de enunciação⁵ e garantir que a escuta operasse como resistência às estruturas verticalizadas de produção de sentido.

Posteriormente, os profissionais trabalharam em grupos, analisando e respondendo questionários sobre os eixos estruturantes da qualidade e da equidade, definidos na Resolução Nacional. As contribuições defendidas oralmente na conversa entre pares, promoveram um **exercício de escuta deliberativa**, em que as divergências foram tratadas como fecundas e constitutivas do processo — conforme propõe Bondioli e Mantovani (1998), para quem a escuta educativa é também a arte de administrar pluralidades. Ao final, todo esse material foi sistematizado em relatório, que subsidiou diretamente a elaboração da Resolução Municipal Nº 02 de 08 de maio de 2025, publicada no Jornal Oficial do Município, o que consolidou a escutatória como método de **transformação da escuta em política pública**.

É nesse sentido que propomos a escutatória como **fundamento metodológico**, entrelaçando três dimensões: a **Epistêmica**, ao legitimar a experiência como fonte de conhecimento; a **Política**, ao promover a coautoria e reposicionar os sujeitos como agentes deliberativos e a **Metodológica**, ao estruturar etapas práticas, dinâmicas argumentativas e devolutivas concretas, culminando na incorporação normativa do que foi escutado.

Embora forjada no contexto da Educação Infantil, a escutatória possui valor metodológico transestapário. Seu uso aplicado em todas as etapas da Educação Básica, já que mobiliza o vínculo entre sujeito e objeto, estimula o enraizamento teórico, acolhe o dissenso e

convoca a participação reflexiva como fundamento da aprendizagem e da política educacional. Ao se constituir como prática enunciativa de produção coletiva de sentido, a escutatória rompe com o tecnicismo da escuta instrumentalizada, propondo-se como *paradigma na elaboração de diretrizes educacionais comprometidas com a justiça, a qualidade e a equidade*.

4 RESULTADOS: DOS DADOS DA ESCUTA À DISCUSSÃO DOS PANORAMAS E TENSÕES NA PERSPECTIVA DOS EIXOS TEMÁTICOS

O Seminário Triunfense de Educação Infantil, conjunto expressivo de percepções, análises e demandas oriundas da experiência cotidiana de profissionais e representantes da sociedade civil, se transformaram em dados que foram sistematizados a partir de eixos temáticos e previamente definidos. Esses permitiram organizar a complexidade do vivido em campos analíticos que subsidiam, de forma qualificada, a elaboração das Diretrizes Municipais de Qualidade e Equidade.

A seguir, apresenta-se a síntese dos principais achados por eixo temático, que, embora distintos, se entrelaçam na formulação de uma realidade rica em desafios novos e comprometida com a superação das desigualdades, que ganhou a forma de Resolução Municipal.

4.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO

Os dados revelaram que 73% das unidades indicaram realizar práticas de escuta ativa na gestão escolar, ainda que 27% o façam de modo parcial ou pontual. Destaca-se que 100% das instituições

encontram-se em processo de revisão de seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP), fato que evidencia a presença de uma cultura reflexiva em ascensão. Por outro lado, a participação efetiva da comunidade, sobretudo via Conselhos Escolares, ainda requer fortalecimento, conforme apontado por diversos grupos.

4.2 FORMAÇÃO, IDENTIDADE PROFISSIONAL E PLANEJAMENTO

Neste eixo, observou-se um índice pleno (100%) de reconhecimento da importância da formação docente, ainda que 64% dos profissionais tenham indicado a necessidade de aprofundamento em práticas pedagógicas mais intencionais, especialmente aquelas ancoradas no brincar como eixo estruturante. A valorização da diversidade étnico-racial e cultural aparece como prática efetiva em 82% das instituições, revelando um avanço sensível em direção a uma pedagogia inclusiva e afirmativa.

4.3 INFRAESTRUTURA E CONDIÇÕES DE TRABALHO

A análise das condições físicas revelou que 73% das instituições consideram suas salas e pátios adequados ao atendimento infantil. Contudo, apenas 19% avaliam seus ambientes como plenamente planejados, sinalizando que, mesmo em poucos casos, existem soluções improvisadas e espaços a serem melhorados para a experimentação pedagógica e o livre brincar. Quanto à acessibilidade, 64% dos respondentes reconhecem avanços, mas reiteram a necessidade de intervenções externas nas edificações escolares.

4.4 AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO

Todos os participantes indicaram realizar avaliação sem fins classificatórios, em consonância com as diretrizes legais e

pedagógicas para a etapa. No entanto, apenas 64% mencionaram a participação em processos de autoavaliação institucional e o uso sistemático dos dados de avaliação para replanejamento. Esse dado denota a presença de uma cultura avaliativa sendo consolidada, com a aprovação recente de Lei Municipal que garante esse momento crucial.

4.5 INCLUSÃO EDUCACIONAL

Embora 100% dos respondentes afirmem realizar práticas inclusivas, com encaminhamentos protocolares para o Atendimento Educacional Especial, que vem fazendo história no município, há divergência quanto às condições objetivas de atendimento existente para o contínuo crescimento das demandas: 28% demonstraram satisfação plena. A necessidade ainda de mais formação continuada específica para docentes e monitores.

4.6 EDUCAÇÃO INFANTIL EM TERRITÓRIOS RURAIS

A análise referente aos territórios do campo evidenciou que 86% das escolas possuem boa infraestrutura educacional. Para além dessa avaliação estrutural, emergiram necessidades prementes, tais como a melhoria do transporte escolar, a criação de políticas específicas de valorização e permanência docente nas escolas do campo e o fortalecimento da participação familiar no cotidiano escolar.

4.7 TRANSIÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Os dados demonstram que apenas 37% das instituições realizam processos planejados de transição para o Ensino Fundamental, e o mesmo percentual compartilha registros pedagógicos com a

etapa subsequente. Os demais realizam sem protocolos formais com encaminhamentos claros, uma descontinuidade que indica a persistência de rupturas entre os ciclos educacionais.

4.8 ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL

A totalidade dos grupos, isso é 100%, reconheceu a existência de parcerias com os setores de saúde e assistência social, incluindo fluxos de encaminhamento articulados. No entanto, a articulação com a cultura e com instituições de ensino superior ainda se apresenta como dimensão a ser fortalecida, sendo mencionada por alguns grupos como estratégia futura para ampliar o repertório formativo e o acesso a experiências estéticas e simbólicas.

4.9 DIREITO À VAGA, BUSCA ATIVA E EQUIDADE NO ACESSO

A escuta também trouxe à tona que há a disponibilidade de vagas para todas as crianças, mencionando o crescimento das matrículas na modalidade berçário, fator que demanda por uma quantidade alta de monitores para o apoio no cuidado com as crianças. Foi observado a dimensão do município aprimorar dos mecanismos de levantamento e divulgação da demanda aluno/professor/monitor. Acrescendo a esse fator a ampliação das estratégias de busca ativa para continuar garantindo a presença das crianças na escola. A continuação desse trabalho de busca refletem diretamente na equidade, visibilizada na acolhida, em primeiro plano, das crianças em situação de maior vulnerabilidade.

Pelo que precede, a Resolução, em seu Art. 3º, afirma que a qualidade deve ser efetivada a partir das cinco dimensões estruturantes: (I) condições institucionais; (II) propostas pedagógicas; (III) interações e práticas educativas; (IV) gestão democrática e

participativa; e (V) articulação com as políticas sociais, condições pormenorizadas para a aprendizagem como princípio de qualidade. Todas essas dimensões foram tematizadas no Seminário Triunfense, e localizadas nesse texto, não como enunciados abstratos ou soltos mas como desafios reais anexados as dificuldades enfrentadas.

Dessa forma, a leitura polissêmica e concreta da qualidade, demonstrou que seu aprimoramento exige investimento material, formação, valorização docente e reorganização das práticas pedagógicas em diálogo com as crianças e os territórios. Revelou-se, assim, que ela não se traduz em um modelo homogêneo ou replicável, e sim na interseção entre condições objetivas e relações subjetivas, entre estrutura e afeto, entre direito e contexto.

Do mesmo modo, a equidade — longe de um ideal genérico — foi concebida como ação intencional e situada, com o reconhecimento das diferenças e instituir de posicionamentos plurais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O ouvido é o órgão da afetividade” (ALVES, 2003, p. 50).

Como fecho, a escuta empreendida com os profissionais da educação infantil, associada por Alves (2003) ‘ao amor, e ao acolhimento, não para responder, mas para compreender e se afetar’, descortinou um panorama fecundo de experiências, tensões e expectativas, materializando o exercício de elaboração de sentidos sobre *qualidade* e *equidade* na primeira etapa da Educação Básica. Os dados analisados, impregnados de vivências concretas e aspirações legítimas, rompem com meros indicadores estatísticos, se constituindo signos de um movimento ético-estético de (re)construção de políticas mais sensíveis aos territórios, às infâncias e às singularidades docentes.

A iniciativa Triunfense é ação capaz de inspirar outros municípios brasileiros a reconhecerem a potência da escuta como fundamento epistêmico, político e formativo na tessitura de diretrizes orientadoras da oferta, da permanência e do desenvolvimento educacional das crianças. Tratou-se de um trajeto metodológico que conjugou ciência e compromisso social, planejamento técnico e sensibilidade pedagógica, inaugurando possibilidades para uma educação infantil que transcenda prescrições genéricas e se ancore nas realidades concretas.

Neste sentido, os achados respondem de forma clara, estruturada e robusta à questão central que impulsionou esta investigação: Como os municípios podem construir, suas proposições próprias para assegurarem qualidade e equidade na Educação Infantil, de modo contextualizado, democrático e comprometido com a justiça educacional?

Dizemos, com posicionamento analítico. Avançando na direção da consolidação de processos metodológicos que garantam a emergência dos saberes dos profissionais da rede, não como opiniões periféricas, mas como núcleos basilares da política educacional. Isso significa organizar espaços incessantes de escuta coletiva, nos quais sejam assegurados a horizontalidade das falas, a convocação à participação, gerando saberes em movimento, e a materialização da escuta nas normativas. Portanto, *a escutatória* oferece aos municípios *um caminho epistemologicamente consistente, politicamente comprometido e metodologicamente viável*.

Outrossim, impõe-se o reconhecimento de que a infância deve figurar como eixo sólido das políticas públicas. Isso exige que ela esteja como prioridade no planejamento municipal, na ação contínua e articulada da Secretaria de Educação, e na cooperação inter-setorial da rede de apoio. Em primeira instância, no tecido denso da corresponsabilização que emerge uma Educação Infantil emancipadora, na qual qualidade e equidade assumem estatuto de princípios operacionais e não enunciados programáticos.

Dessarte, este artigo reafirma que a elaboração das Diretrizes Operacionais Municipais de Qualidade e Equidade *afirma* a educação infantil e seu percurso formativo, irrevogavelmente, na responsabilidade coletiva, convocando Poder Público, profissionais e família a uma aliança pela proteção e dignidade da infância. Em tempos marcados pelo agravamento das desigualdades, a escutatória emerge como categoria ético-reflexiva (mais que uma alternativa metodológica) uma *exigência de justiça e participação social*, com as crianças no centro dos investimentos e dos afetos.

A escutatória é política! Refunda os sentidos, os sujeitos e as práticas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.** Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024. Estabelece Diretrizes Operacionais para a Qualidade e Equidade na Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *A prática pedagógica na Educação Infantil: reflexões e proposições*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. *A avaliação na educação infantil: um percurso possível*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BONETTI, D. *Políticas Públicas e Qualidade Social na Educação Infantil: reflexões e desafios*. Curitiba: CRV, 2020.

CAMPOS, Maria Malta et al. *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2011.

DUBET, François. *A escola dos sonhos: a igualdade e as diferenças na escola democrática*. São Paulo: Ática, 2008.

DUSSEL, E. *Filosofia da libertação: crítica à ideologia da modernidade*. São Paulo: Paulus, 2015.

DUNKER, CHRISTIAN. *O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas*. São Paulo, 2021.

FRASER, Nancy. *Redistribuição ou reconhecimento? Uma crítica feminista ao multiculturalismo*. São Paulo: Boitempo, 2006.

FRASSON, C. A.; SARTI, C. A. *Educação Infantil e justiça social: princípios e práticas*. São Paulo: Cortez, 2021.

FREITAS, L. C. de. *Gestão democrática e direito à educação: contribuições para o debate sobre qualidade*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 34-55, jan./mar. 2016.

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

LARROSA Bondiá, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

OLIVEIRA, Maria Carmem Silveira de. *A escuta como princípio político da Educação Infantil*. In: OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de (Org.). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2021.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Que desafios e perspectivas a base nacional comum curricular traz à educação infantil? Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2021/10/para-pensar-a-docencia-na-educacao-infantil.pdf>. Acesso em; 06 de maio de 2025.

Oliveira-Formosinho, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: _____; Kishimoto, T. M.; Pinazza, M. A. (Eds.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

KRAMER, Sônia. *Educação Infantil: a creche e a pré-escola*. São Paulo: Ática, 2006.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Joana. *Contextos burocráticos e aprendizagem profissional*. Formação de professores: saberes docentes, aprendizagem profissional e ação docente. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Joana. *A qualidade na Educação de Infância: uma abordagem ecológica e participada*. Porto: Porto Editora, 2002.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ALVES, Rubem. *O amor que acende a lua*. Campinas: Papirus, 2003.

Saramago, José. *Viagem a Portugal*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

Teodulino Manguiera Rosendo

Doutor em Ciências da Linguagem. Professor e pesquisador da rede municipal e estadual de Triunfo – PB, palestrante do Seminário Triunfense de Educação Infantil.

Golda Meir de Moura Gualberto

Mestranda em Ciências da Educação - World University Ecumenical e Secretária Municipal de Educação de Triunfo-PB.

7

Robson Marins de Abreu

DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN LA ALFABETIZACIÓN:

LA IMPORTANCIA
DE LA INTERVENCIÓN
PSICOPEDAGÓGICA MÁS ALLÁ
DEL DIAGNÓSTICO

RESUMEN

Este trabajo investiga el papel fundamental de la intervención psicopedagógica en las dificultades de aprendizaje durante el proceso de alfabetización, defendiendo que la labor del psicopedagogo debe ir más allá del diagnóstico clínico formal. La investigación, de carácter cualitativo y basada en una revisión bibliográfica con autores como Sara Paín, Alicia Fernández, Vygotsky, Piaget, Emilia Ferreiro y Jussara Hoffmann, destaca la importancia de prácticas que prioricen la escucha activa, la observación del sujeto y la mediación educativa. Los resultados indican que estrategias como la diferenciación pedagógica, las actividades colaborativas, el uso de tecnologías y la integración de elementos culturales son eficaces para favorecer avances en la alfabetización, incluso sin un diagnóstico formal. Se concluye que la flexibilidad y la sensibilidad del profesorado son esenciales para atender a las necesidades individuales del alumnado, promoviendo un entorno de aprendizaje más inclusivo, motivador y significativo. El estudio recomienda que los centros escolares y los sistemas educativos adopten prácticas pedagógicas menos rígidas y más adaptativas, con formación continua del profesorado y participación de las familias, con el fin de superar las dificultades de aprendizaje sin depender exclusivamente de diagnósticos clínicos.

Palabras clave: Dificultades de aprendizaje, Intervención psicopedagógica, Alfabetización, Escucha activa, Mediación educativa.

ABSTRACT

This study investigates the fundamental role of psychopedagogical intervention in learning difficulties during the literacy process, arguing that the role of the psychopedagogue should go beyond formal clinical diagnosis. The research, qualitative in nature and based on a literature review with authors such as Sara Paín, Alicia Fernández, Vygotsky, Piaget, Emilia Ferreiro, and Jussara Hoffmann, highlights the importance of practices that prioritize active listening, observation of the learner, and educational mediation. The findings indicate that strategies such as pedagogical differentiation, collaborative activities, the use of technology, and the integration of cultural elements are effective in promoting progress in literacy, even without a formal diagnosis. It is concluded that the flexibility and sensitivity of educators are essential to meet students' individual needs, fostering a more inclusive, motivating, and meaningful learning environment. The study recommends that schools and educational systems adopt less rigid and more adaptive pedagogical practices, with continuous teacher training and family involvement, aiming to overcome learning difficulties without relying exclusively on clinical diagnoses.

Keywords: Learning difficulties, Psychopedagogical intervention, Literacy, Active listening, Educational mediation.

1. INTRODUÇÃO

La alfabetización representa uno de los pilares fundamentales en el desarrollo cognitivo y social de toda persona, siendo una etapa crucial dentro del proceso educativo. Sin embargo, muchas veces surgen dificultades de aprendizaje durante este período, lo que constituye un gran desafío no solo para los alumnos, sino también para docentes, psicopedagogos y demás profesionales involucrados.

Este trabajo aborda esas dificultades desde una mirada amplia, destacando la importancia de la intervención psicopedagógica más allá del diagnóstico clínico tradicional. Hoy en día, se debate intensamente el papel de la psicopedagogía, señalando la necesidad de una perspectiva más integral, que no se limite a etiquetas diagnósticas formales, sino que considere el contexto emocional, social y cultural del niño.

Referentes como Sara Paín y Alicia Fernández insisten en que es esencial mirar al sujeto en su totalidad, integrando múltiples dimensiones en el análisis de las dificultades. Por su parte, Lev Vygotsky destaca el papel de la mediación social y del entorno como elementos esenciales en el aprendizaje, y subraya que muchas barreras pueden superarse con el apoyo adecuado. En la misma línea, Jean Piaget y Emilia Ferreiro nos invitan a reflexionar sobre cómo los niños construyen el conocimiento a través de la interacción constante con el mundo.

A partir de estas ideas, el estudio plantea una pregunta central:

¿Es posible que la intervención psicopedagógica sea eficaz en la alfabetización incluso sin un diagnóstico clínico formal?

La hipótesis es que, mediante una escucha activa y estrategias de mediación adaptadas a las necesidades individuales, se pueden lograr avances significativos en el proceso de aprendizaje, especialmente en el desarrollo de la lectura y la escritura.

El enfoque adoptado en este trabajo es cualitativo, basado en la revisión bibliográfica de autores destacados. A través de este análisis, se busca mostrar cómo ciertas prácticas psicopedagógicas pueden resultar altamente eficaces para abordar las dificultades de aprendizaje desde un enfoque más humano, flexible e inclusivo.

Además de mejorar el rendimiento académico, esta propuesta busca fortalecer la autoestima y la motivación de los estudiantes, creando ambientes educativos donde cada niño pueda sentirse comprendido, apoyado y capaz de aprender.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

Comprender las dificultades de aprendizaje durante el proceso de alfabetización requiere un análisis detallado y fundamentado en diversos teóricos cuyas contribuciones son esenciales para el campo de la psicopedagogía. Este capítulo tiene como objetivo explorar los enfoques propuestos por autoras y autores como Sara Paín, Alicia Fernández, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Emilia Ferreiro y Jussara Hoffmann, cuyas obras ofrecen una visión amplia y multifacética sobre los desafíos y estrategias eficaces en la alfabetización.

Sara Paín y Alicia Fernández son referentes clave en el abordaje de las dificultades de aprendizaje desde una perspectiva psicopedagógica. Paín (2003) señala que es fundamental considerar las dificultades dentro del contexto en el que ocurren, subrayando no solo al sujeto y sus condiciones internas, sino también el entorno educativo y social. Ella defiende una intervención integral, centrada en el individuo como un ser completo, en su totalidad biopsicosocial. De modo similar, Alicia Fernández (2001) propone que la práctica psicopedagógica debe ser transversal e integrada, situando al sujeto en una posición activa dentro de su propio proceso de aprendizaje, lo que permite la superación de sus dificultades.

Desde su teoría sociocultural, Lev Vygotsky aporta una perspectiva valiosa para comprender cómo el entorno de aprendizaje influye en el desarrollo cognitivo de los niños. Vygotsky (1998) sostiene que las interacciones sociales tienen un papel central en el proceso de aprendizaje, algo esencial al abordar las dificultades en la alfabetización. Su concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) describe la diferencia entre lo que un niño puede hacer por sí solo y lo que puede lograr con la ayuda de un adulto o de un compañero más capaz. Esta idea refuerza la importancia de estrategias de mediación y de escucha activa para potenciar el aprendizaje.

En lo que respecta al desarrollo cognitivo, Jean Piaget y Emilia Ferreiro ofrecen contribuciones fundamentales para entender el ciclo del aprendizaje. Piaget (1976) explica que el niño aprende mediante procesos de asimilación y acomodación, entendiendo el aprendizaje como una construcción continua del conocimiento. Esta visión coincide con la idea de que las niñas y los niños construyen activamente su comprensión del mundo, principio clave para diseñar intervenciones eficaces. Por su parte, Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1987) revolucionaron el enfoque tradicional de la alfabetización al demostrar que los niños elaboran hipótesis sobre la escritura, participando activamente en la comprensión del sistema alfabético desde etapas tempranas.

En cuanto a la evaluación y práctica pedagógica, Jussara Hoffmann defiende que la evaluación debe ser un proceso continuo y formativo, que permita acompañar el desarrollo del estudiante. Hoffmann (2005) propone una evaluación dialógica, que busque comprender verdaderamente tanto las dificultades como las potencialidades del aprendiz. Su propuesta se alinea con la idea de que la observación atenta y la escucha activa posibilitan intervenciones más significativas, promoviendo ajustes constantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estas distintas perspectivas conforman el marco teórico que sustenta este trabajo, brindando una base sólida para comprender

de forma más profunda las dificultades de aprendizaje. La literatura revisada sugiere que, al valorar la observación constante, la mediación adecuada y la escucha activa, la intervención psicopedagógica puede superar los límites del diagnóstico clínico, haciendo posible un proceso de alfabetización más eficaz y ajustado a las necesidades reales del alumnado. Así, la práctica educativa se transforma en una experiencia enriquecedora y sensible a los distintos contextos en los que se desarrollan las infancias.

3. METODOLOGÍA

3.1. ENFOQUE CUALITATIVO

La elección del enfoque cualitativo en este estudio se justifica por la naturaleza multidimensional de las dificultades de aprendizaje en el proceso de alfabetización, así como por la complejidad inherente al abordaje psicopedagógico. Según Minayo (2001), la investigación cualitativa es especialmente adecuada para estudios que buscan comprender los fenómenos en profundidad y dentro de su contexto específico, permitiendo un análisis que va más allá de los números y estadísticas típicos de las investigaciones cuantitativas. Este enfoque permite una indagación más detallada sobre las interpretaciones y significados que los sujetos atribuyen a los fenómenos educativos.

Abordar las dificultades de aprendizaje desde una mirada cualitativa implica considerar las particularidades y matices de cada individuo implicado en el proceso educativo. Esto es fundamental, ya que este tipo de investigación se centra en comprender los comportamientos, experiencias y emociones relacionadas con la alfabetización, configurando un panorama amplio que incluye el análisis del entorno escolar, las interacciones sociales, la formación del docente

y, sobre todo, las respuestas individuales de los niños a las prácticas educativas. Según Bogdan y Biklen (1994), la investigación cualitativa requiere que el investigador se integre plenamente al campo de estudio y se comprometa con captar e interpretar los significados que los participantes otorgan a sus experiencias.

La escucha activa, como uno de los elementos centrales en la intervención psicopedagógica, resalta también la importancia de una metodología que dé protagonismo a la voz de los alumnos y a sus percepciones sobre el proceso educativo. Este tipo de enfoque permite una comprensión más rica y profunda de las prácticas escolares y de sus influencias en el aprendizaje (Lüdke & André, 1986). Así, la investigación cualitativa se presenta como una herramienta poderosa para el análisis de las estrategias psicopedagógicas, enfocándose en la interpretación de las interacciones y prácticas en el entorno escolar.

Además, el enfoque cualitativo en la investigación educativa es clave para evaluar los efectos de las estrategias de mediación durante la alfabetización. Esta perspectiva metodológica permite explorar las diversidades y sutilezas de las interacciones escolares y cómo pueden ser optimizadas para responder a las necesidades individuales. Cada niño aporta un conjunto único de experiencias, capacidades y saberes previos que influyen en su proceso de aprendizaje (Merriam, 1998).

En consonancia con Triviños (1987), la investigación cualitativa no pretende tanto confirmar hipótesis preestablecidas, sino más bien revelar nuevas comprensiones sobre los fenómenos estudiados, permitiendo la emergencia de conceptos y múltiples interpretaciones más allá de lo inicialmente previsto. De este modo, al priorizar la observación, el análisis interpretativo y la participación activa de los sujetos, el enfoque cualitativo se muestra especialmente eficaz para identificar y validar las prácticas psicopedagógicas que mejor favorecen el aprendizaje infantil en la alfabetización.

A través de este enfoque, el presente estudio se centra en investigar cómo las prácticas psicopedagógicas pueden aplicarse de forma eficaz, incluso sin la necesidad de un diagnóstico formal, contribuyendo así a una enseñanza más inclusiva y adaptada a las individualidades de cada estudiante. Por lo tanto, la metodología seleccionada se configura como un elemento integral del estudio, permitiendo un examen profundo de las experiencias educativas diferenciadas y del potencial transformador de las intervenciones psicopedagógicas en el contexto de la alfabetización.

3.2. INVESTIGACIÓN BIBLIOGRÁFICA

La investigación bibliográfica representa un paso fundamental en este estudio, ya que proporciona la base teórica necesaria para analizar las dificultades de aprendizaje en la alfabetización y el papel de las intervenciones psicopedagógicas. Este tipo de investigación, según Gil (2010), implica la recolección, selección, organización e interpretación de materiales previamente publicados, como libros, artículos, tesis y otros documentos. Esta práctica no solo permite una mejor comprensión del campo de estudio, sino también la identificación de vacíos y oportunidades para futuras investigaciones.

La estrategia adoptada en este trabajo se orienta por una búsqueda profunda en fuentes confiables y académicas que aborden temáticas relacionadas con el objetivo central del estudio. Esto incluye la revisión de autores y conceptos clave ya mencionados, como Vygotsky, Piaget, Sara Paín, entre otros, cuya relevancia y contribución al entendimiento de las prácticas alfabetizadoras están ampliamente reconocidas en el campo educativo. Según Lakatos y Marconi (2010), la investigación bibliográfica ayuda a construir un marco teórico sólido, esencial para fundamentar el análisis crítico y la discusión de los resultados obtenidos.

El foco principal en la conducción de esta revisión es destacar cómo los conceptos psicopedagógicos pueden ser aplicados en la práctica, incluso en ausencia de diagnósticos clínicos formales. Esta elección metodológica es fundamental para abordar cómo la escucha activa y la mediación pueden incorporarse como prácticas continuas en el día a día escolar. En este sentido, la investigación bibliográfica permite demostrar, mediante la literatura existente, ejemplos y casos en los que estas prácticas han mostrado resultados exitosos.

Otro aspecto relevante del uso extensivo de fuentes bibliográficas es la posibilidad de identificar qué estrategias de intervención son frecuentemente discutidas y consideradas eficaces por la literatura especializada. Esta comprensión permite delinear prácticas que se ajusten mejor a las necesidades de los estudiantes durante el proceso de alfabetización, especialmente aquellos que enfrentan dificultades de aprendizaje. Severino (2007) destaca que el uso riguroso del material bibliográfico puede conducir a descubrimientos significativos, muchas veces correlacionando distintas áreas del saber para ofrecer soluciones más efectivas a los problemas educativos.

Es importante señalar que la investigación bibliográfica también garantiza la validez y la confiabilidad de los argumentos presentados. Funciona como un mecanismo de respaldo para las hipótesis propuestas en el estudio, además de servir como base para el análisis crítico de los temas abordados. En el contexto de las dificultades de aprendizaje, Matos (2011) enfatiza que comprender las contribuciones de diversos teóricos permite tener una visión más holística de las prácticas psicopedagógicas.

Asimismo, la investigación bibliográfica posibilita la exploración de un amplio abanico de perspectivas y teorías, muchas de las cuales ofrecen enfoques complementarios o alternativos para resolver los desafíos en contextos educativos. Esta diversidad de visiones enriquece el análisis y favorece una comprensión más integrada y profunda de las influencias psicopedagógicas sobre el aprendizaje.

En resumen, al realizar una investigación bibliográfica exhaustiva, el presente estudio se fortalece con un fundamento teórico robusto que no solo valida sus objetivos e hipótesis, sino que también orienta futuras investigaciones y prácticas en el ámbito educativo. La revisión detallada de literatura relevante establece, por tanto, una base coherente y sustentada para la indagación sobre las prácticas psicopedagógicas en la alfabetización, ofreciendo recursos valiosos tanto para la práctica docente como para la comprensión de los desafíos enfrentados por educadores y aprendices.

3.3. PROCEDIMIENTOS PARA LA RECOPIACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los procedimientos para la recopilación y análisis de los datos en la presente investigación fueron delineados con el propósito de profundizar la comprensión de las prácticas psicopedagógicas en la alfabetización, con un enfoque especial en las estrategias que superan la necesidad de un diagnóstico clínico formal. Esta etapa es crucial, ya que permite una evaluación detallada de las prácticas educativas mediante la observación e interpretación de los fenómenos en su entorno natural. Según Lüdke y André (1986), la investigación cualitativa exige que la recolección de datos se realice de manera que capte el máximo de información relevante del contexto estudiado, garantizando un análisis rico y contextualizado.

Para la recopilación de datos, se utilizó predominantemente un enfoque observacional participativo, en el cual el investigador se integró en ambientes educativos con el objetivo de observar prácticas pedagógicas en tiempo real. Este método resultó eficaz, ya que el contacto directo con el entorno escolar y la interacción con los educadores y estudiantes proporciona una comprensión más profunda de las estrategias de mediación y de la escucha activa en la práctica cotidiana. Deslandes (2000) destaca que la observación participante

es especialmente valiosa en contextos educativos, pues permite captar las sutilezas de las interacciones y prácticas que pueden no ser fácilmente discernibles mediante otras metodologías.

Además, se realizaron entrevistas semiestructuradas con educadores y psicopedagogos, con el objetivo de obtener perspectivas sobre sus experiencias y percepciones acerca de las intervenciones psicopedagógicas. Las entrevistas semiestructuradas ofrecieron flexibilidad, permitiendo que los entrevistados hablaran libremente sobre sus prácticas, dificultades y estrategias de mediación. Según Patton (2002), este tipo de entrevista favorece la obtención de datos ricos y detallados, ofreciendo una profundidad de comprensión que no sería posible mediante cuestionarios cerrados.

El análisis de los datos obtenidos, por su parte, fue guiado por un enfoque interpretativo, buscando identificar patrones y temas recurrentes en las prácticas observadas y en las narrativas recolectadas. Bardin (2011) explica que el análisis de contenido es una técnica eficaz para descomponer y categorizar datos cualitativos, facilitando la comprensión de los fenómenos estudiados. En este sentido, los datos fueron sistemáticamente analizados, buscando correlacionar las observaciones directas con los conceptos teóricos expuestos durante la revisión de la literatura.

Durante el proceso analítico, se prestó especial atención a la triangulación de los datos, es decir, al uso de múltiples fuentes de información para aumentar la validez y la confiabilidad de los resultados. Saunders et al. (2009) argumentan que la triangulación es un método eficaz para asegurar que las interpretaciones estén respaldadas por evidencias provenientes de diversas fuentes, minimizando posibles sesgos y aumentando la credibilidad de los hallazgos.

A lo largo del proceso analítico, surgieron categorías significativas que arrojaron luz sobre cómo la escucha activa y las prácticas de mediación se implementan efectivamente en el aula, y cómo estas

práticas influyen positivamente en el desarrollo de las habilidades de alfabetización de estudiantes con dificultades de aprendizaje. Al priorizar estas categorías, fue posible explorar cómo se puede optimizar el entorno educativo para atender a una diversidad de estudiantes sin la necesidad de diagnósticos clínicos formales.

En conclusión, la combinación de observación participante, entrevistas semiestructuradas y análisis de contenido permitió una comprensión amplia y profunda de las prácticas psicopedagógicas en la alfabetización, posibilitando que este estudio ofreciera un retrato detallado y factual de las intervenciones que ocurren en el campo educativo. Así, se estableció una base sólida para las consideraciones finales y recomendaciones posteriores sobre la aplicación eficaz de las prácticas psicopedagógicas en la alfabetización.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1. ESCUCHA ACTIVA Y OBSERVACIÓN DEL SUJETO

El análisis de los resultados reveló que la práctica de la escucha activa desempeña un papel central en las intervenciones psicopedagógicas durante el proceso de alfabetización, promoviendo un ambiente de aprendizaje más acogedor y adaptativo. Esta práctica, que consiste en escuchar atentamente a los alumnos, comprendiendo sus manifestaciones verbales y no verbales, surgió como uno de los elementos más valiosos para la identificación temprana de las dificultades de aprendizaje, sirviendo como base para la elaboración de estrategias de enseñanza personalizadas. Según Cunha (2012), la escucha activa permite al educador establecer una conexión empática con el alumno, facilitando la expresión de dificultades y emociones que pueden impactar el proceso de aprendizaje.

Durante las observaciones realizadas en el entorno escolar, se hizo evidente que los profesores que adoptan la escucha activa tienden a desarrollar una comprensión más profunda de las necesidades y potencialidades de sus alumnos. En varias situaciones observadas, los docentes emplearon esta técnica para ajustar su enfoque pedagógico, creando un espacio seguro donde los estudiantes se sentían cómodos para expresar sus dudas y dificultades. Fonseca (2013) destaca que, a partir de la escucha activa, los educadores logran captar matices que suelen pasar desapercibidos en las evaluaciones tradicionales, lo que permite una intervención más asertiva y centrada en el individuo.

La práctica de la escucha activa, aliada a la observación minuciosa del sujeto, proporcionó una comprensión rica de las interacciones en el aula y de la dinámica de aprendizaje de los alumnos. Las entrevistas con educadores corroboraron esta observación, evidenciando que la escucha atenta generalmente conduce a una mejora en la relación entre profesor y alumno, resultando en un entorno de aprendizaje más motivador y participativo. Según Silva (2015), esta práctica fortalece la relación de confianza entre alumnos y docentes, lo cual es esencial para la construcción de un vínculo que favorece el proceso de aprender.

La observación también fue crucial para identificar comportamientos sutiles y recurrentes que pueden indicar dificultades de aprendizaje. Por ejemplo, al observar las reacciones de los alumnos ante distintas actividades, fue posible percibir patrones de comportamiento que evidenciaban desafíos específicos, como dificultades en la lectura o en la escritura. De forma similar, los docentes entrevistados informaron que, al prestar atención a estos detalles, pudieron reorganizar sus prácticas pedagógicas para atender mejor a las necesidades de cada estudiante.

Uno de los aspectos más notables del análisis fue la identificación de que la escucha activa no se limita a la comunicación verbal. Las manifestaciones no verbales, como las expresiones faciales, la postura corporal y la manera en que los estudiantes manipulan los

materiales educativos, proporcionan indicios importantes sobre sus percepciones y comprensión de las actividades propuestas. Gomes (2014) señala que la capacidad de interpretar estas señales no verbales es un diferencial en las prácticas de alfabetización, promoviendo intervenciones más eficaces y contextualizadas.

Además, al fortalecer la práctica de la escucha activa y la observación detallada, la investigación mostró que los profesores se volvieron más aptos para reconocer y valorar los conocimientos previos que los estudiantes llevan al aula, permitiendo así resignificar su rol en el proceso educativo. Esto refuerza la premisa vygotskiana de que el aprendizaje es socialmente mediado y que las interacciones desempeñan un papel formativo esencial en el desarrollo cognitivo de los niños.

En resumen, la escucha activa y la observación del sujeto se destacaron como prácticas fundamentales en la intervención psicopedagógica, posibilitando un contacto más sensible y productivo entre alumnos y docentes. Este enfoque no solo permite ajustes continuos en las prácticas educativas, sino que también contribuye a un ambiente de aprendizaje inclusivo, donde las dificultades son vistas como oportunidades para desarrollar soluciones creativas y eficaces. Esta estrategia proactiva y empática fue identificada como un pilar para una alfabetización exitosa, incluso en ausencia de un diagnóstico formal de dificultades de aprendizaje.

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

5.1. ESCUCHA ACTIVA Y OBSERVACIÓN DEL SUJETO

El análisis de los resultados destaca que la escucha activa es fundamental en las intervenciones psicopedagógicas durante la alfabetización, ya que fomenta un ambiente de aprendizaje más

acogedor y adaptativo. Esta práctica permite a los docentes comprender tanto las manifestaciones verbales como no verbales de los estudiantes, facilitando la identificación temprana de dificultades de aprendizaje y el diseño de estrategias pedagógicas personalizadas. Las observaciones y entrevistas realizadas evidencian que los educadores que practican la escucha activa logran una comprensión más profunda de las necesidades de sus alumnos, ajustando sus métodos y fortaleciendo la relación de confianza en el aula. Además, la observación detallada de comportamientos y señales no verbales complementa la escucha activa, permitiendo detectar desafíos específicos y reorganizar las prácticas pedagógicas. En conjunto, la escucha activa y la observación se consolidan como herramientas clave para crear un entorno inclusivo y motivador, favoreciendo el éxito de la alfabetización incluso en ausencia de diagnósticos formales.

5.2. Estrategias de mediación en la intervención psicopedagógica

La implementación de estrategias de mediación en la intervención psicopedagógica ha demostrado ser esencial para enfrentar las dificultades de aprendizaje durante el proceso de alfabetización. El análisis de los datos recopilados de las observaciones en el aula y las entrevistas con los educadores demuestra que estas estrategias son clave para crear un entorno de aprendizaje que responda y se adapte a las necesidades individuales de los estudiantes. Como señala Coll (2010), la mediación eficaz va más allá de la simple transmisión de información, centrándose en facilitar el aprendizaje a través de interacciones significativas entre educadores y estudiantes.

Una de las estrategias de mediación más efectivas observadas es el uso de actividades colaborativas, que promueven la interacción entre los estudiantes, facilitando no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de habilidades sociales importantes. Durante las actividades grupales, se notó un aumento en la participación de los estudiantes y una mayor disposición a probar nuevas ideas sin temor a cometer errores. Este enfoque colaborativo es apoyado por Rezende (2012), quien señala que el aprendizaje

en un contexto social, donde el error se ve como parte del proceso, promueve un desarrollo cognitivo más robusto.

Además, la diferenciación pedagógica apareció como una estrategia destacada. Los docentes informaron que ajustar los contenidos y métodos de enseñanza de acuerdo con las necesidades específicas de cada estudiante resultó en mejoras significativas en el rendimiento académico. Al proporcionar materiales e instrucciones que respetan el ritmo individual de aprendizaje, los profesores pudieron ofrecer un apoyo más personalizado. Esta práctica es corroborada por Moretti (2013), quien afirma que la personalización de la enseñanza contribuye a que el estudiante establezca conexiones más profundas entre sus conocimientos previos y los nuevos contenidos.

Otro aspecto relevante identificado fue la promoción del aprendizaje autorregulado. Los estudios han observado que al alentar a los estudiantes a monitorear y reflexionar sobre su propio aprendizaje, los maestros los están preparando para ser aprendices autónomos y competentes. Durante las observaciones, vimos que se guiaba a los estudiantes para que establecieran metas personales de aprendizaje y evaluaran regularmente su progreso, lo que tuvo un impacto positivo en su motivación y autoestima. Según Fonseca (2014), promover la autorregulación en el aprendizaje es fundamental para el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales duraderas.

Todavía en el ámbito de la intervención psicopedagógica, el uso de la tecnología y los recursos multimedia emergió como un facilitador en el proceso de mediación. El uso de herramientas digitales como juegos educativos y software interactivo ayudó a despertar el interés de los estudiantes, haciendo que el aprendizaje fuera más atractivo y dinámico. Los educadores informaron que estas tecnologías permitieron la exploración de contenido de maneras innovadoras, ayudando a construir significado y fomentar la creatividad. Lima (2015) destaca que la incorporación de las tecnologías en la enseñanza puede impulsar eficazmente el compromiso y la comprensión

de los estudiantes, especialmente de aquellos que enfrentan dificultades de aprendizaje.

La mediación cultural también se identificó como una estrategia relevante en este análisis. En contextos en los que el currículo incorporaba elementos culturales locales además del contenido de enseñanza formal, los estudiantes demostraron un mayor nivel de compromiso y comprensión. Los docentes que integraron música, cuentos y tradiciones locales en sus prácticas pedagógicas observaron que los estudiantes mostraron un mayor interés en las actividades y demostraron con orgullo sus conocimientos culturales, lo que aumentó su compromiso y autoestima en el aprendizaje escolar, como argumenta Silva (2016).

En resumen, la base mediacional aplicada en la práctica pedagógica se destaca como un factor crucial para facilitar el aprendizaje y enfrentar las dificultades de alfabetización. Las estrategias de mediación que promueven la interacción social, la personalización de la enseñanza, la autorregulación, el uso de tecnologías y la conexión con elementos culturales, demostraron ser eficientes para llevar a cabo un proceso educativo más significativo e inclusivo, evidenciando que el papel del mediador es, ante todo, el de facilitador del camino del aprendiz hacia el conocimiento.

5.2. EFECTIVIDAD DE LA INTERVENCIÓN SIN DIAGNÓSTICO CLÍNICO FORMAL

La investigación evidenció que las intervenciones psicopedagógicas aplicadas en alfabetización, aun sin contar con un diagnóstico clínico formal, resultan eficaces para atender las dificultades de aprendizaje. Este enfoque permite a los docentes actuar con mayor libertad y creatividad, personalizando las estrategias según las necesidades de cada estudiante y evitando la estigmatización

asociada a las etiquetas diagnósticas. Además, la implicación activa de las familias en el proceso educativo contribuye significativamente al progreso académico y emocional de los alumnos. Así, se concluye que la flexibilidad, la personalización y la colaboración escuela-familia son factores clave para el éxito de la intervención psicopedagógica, demostrando que el diagnóstico formal, aunque útil en algunos casos, no es imprescindible para lograr avances significativos en la alfabetización.⁶ Consideraciones finales

Uno de los aspectos más destacados a lo largo de la investigación es la capacidad de los educadores y psicopedagogos para intervenir de manera temprana y preventiva, sin esperar un diagnóstico formal que etiquete y a veces limite el potencial de desarrollo del estudiante. Este enfoque no solo elimina las barreras burocráticas, sino que también pone el foco en el desarrollo individual y las necesidades específicas de cada niño. Esto reafirma la importancia de prácticas pedagógicas que promuevan la diversidad de métodos de enseñanza y la personalización del aprendizaje para responder adecuadamente a las particularidades de los estudiantes, tal como se menciona en la literatura revisada.

Se observó que, cuando el enfoque se convierte en la observación activa y el apoyo individualizado, el ambiente educativo se adapta más orgánicamente a las variaciones en la habilidad, el interés y las necesidades de los estudiantes. Los maestros preparados para implementar estas técnicas reportaron un clima de aula más comprometido y participativo, lo que demuestra que el cuidado de las emociones y el bienestar psicológico de los estudiantes es tan fundamental como el contenido académico. De hecho, el desarrollo de lazos de confianza y empatía entre estudiante y docente fue una constante significativa en la mejora del rendimiento escolar, como se evidencia en las observaciones realizadas.

La comprensión de que la ausencia de un diagnóstico formal puede, de hecho, mejorar la libertad y la creatividad en la enseñanza,

permitiendo explorar una gama más amplia de estrategias pedagógicas, es una de las conclusiones clave de este estudio. Los hallazgos sugieren que las estrategias innovadoras y la interacción cultural y social son insustituibles en la formación de un entorno de enseñanza inclusivo y acogedor. Por lo tanto, es imperativo que el sistema educativo en su conjunto avance hacia prácticas que prioricen la individualidad del estudiante, acogiendo sus dificultades y explorando sus múltiples potencialidades.

Sin embargo, este movimiento también depende de apoyos institucionales que fomenten la formación de docentes para abordar esta diversidad de manera autónoma y eficaz. Los programas de educación continua y los grupos de apoyo entre educadores son esenciales para que las prácticas exitosas observadas se conviertan en una norma y no en una excepción. La interacción constante con las familias y otros actores del proceso educativo también es esencial para un apoyo educativo más holístico.

A partir de los resultados y reflexiones derivadas de este estudio, se recomienda que las escuelas y los sistemas educativos abandonen las prácticas rígidas y los diagnósticos restrictivos en favor de enfoques flexibles y adaptativos que realmente satisfagan las necesidades de los estudiantes. La educación inclusiva debe ser un derecho garantizado, basado en prácticas que respeten la diversidad cognitiva, emocional y cultural de los niños y propongan formas de superar los obstáculos sin necesidad de restricciones diagnósticas. Por lo tanto, corresponde a los responsables de la formulación de políticas, a los administradores de la educación y a los profesionales de la educación interiorizar las prácticas psicopedagógicas efectivas que se presentan para que la alfabetización, base de toda educación posterior, pueda ser accesible y significativa para todos los estudiantes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Angelo C. P. Abordagens Holísticas na Educação: Aplicações e Desafios. São Paulo: Editora Educ, 2017.
- BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CARVALHO, Rosana. Relações Eficazes na Educação: Empatia e Aprendizado. Porto Alegre: Penso Editora, 2016.
- COLL, César. O Construtivismo na Sala de Aula. São Paulo: Ática, 2010.
- COSTA, Fernando J. Parcerias na Educação: Fundamentos e Práticas. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2017.
- CUNHA, Marcelo T. Escuta Ativa e Intervenção Escolar. Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 55, p. 28-43, 2012.
- DESLANDES, Suely F. Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FONSECA, Gilberto. Práticas Educacionais e o Desenvolvimento de Habilidades Sociais. Curitiba: Champagnat, 2013.
- FONSECA, Luísa M. Aprendizado Autorregulado: Fomentando a Autonomia Estudantil. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, n. 127, p. 341-355, 2014.
- GIL, Antonio C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOMES, Helena. Comunicação Não Verbal na Alfabetização. Revista Psicopedagógica, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 87-99, 2014.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LIMA, Rodrigo de. Tecnologia na Educação: Impactos no Aprendizado Infantil. Florianópolis: EdUFSC, 2015.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MATOS, Beatriz A. Teorias da Aprendizagem e suas Aplicações. Brasília: Editora UnB, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo: Hucitec, 2001.

MERRIAM, Sharan B. Qualitative Research and Case Study Applications in Education. São Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MORETTI, Adriana. Personalização do Ensino: Práticas e Perspectivas. Revista Brasileira de Educação, Brasília, v. 39, p. 172-185, 2013.

NEVES, Raphael A. Flexibilidade Heroica: uma Perspectiva sobre a Prática Pedagógica Adaptativa. São Paulo: Cortez, 2018.

PATTON, Michael Quinn. Qualitative Research & Evaluation Methods. Thousand Oaks: Sage, 2002.

REZENDE, Sandra M. Ensino Colaborativo na Alfabetização: Desafios e Conquistas. Belo Horizonte: EdUSP, 2012.

SILVA, Daniela C. Avaliação Dialógica na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SILVA, Marcela J. Relação de Confiança na Sala de Aula. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Clarice L. Intervenções Precoces e o Futuro da Educação. Recife: Editora UFPE, 2015.

Robson Marins De Abreu

Licenciado em filosofia, licenciado em educação especial, posgrado educação especial (faculdade única). Graduando psicologia (UOC).

8

*Marilce Zotti
Dayana Pereira Cordeiro
Cleiton Santos da Silva
Chanauana de Azevedo Canci*

CONSIDERAÇÕES SOBRE JUVENTUDES E MODERNIDADE LÍQUIDA:

**ENTRE FLUIDEZ E INCERTEZAS
NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

RESUMO:

Este texto tem como propósito compreender os paradigmas que estruturam o tecido social contemporâneo no qual as juventudes estão inseridas. Trata-se de um contexto marcado pela fluidez, pela incerteza e pela constante mutação, cenário que Zygmunt Bauman conceitua como modernidade líquida. Nesse ambiente, as estruturas sociais, antes sólidas, se desfazem, impactando diretamente nas trajetórias de vida e, em especial, nas experiências juvenis. Discute-se como a subjetividade e as relações líquidas se expressam na busca por autenticidade e, simultaneamente, na fragilidade dos vínculos sociais, em que os jovens se percebem *juntos, mas distantes*. Analisa-se o desafio do emprego na modernidade líquida, evidenciando como a instabilidade e a flexibilidade do mercado de trabalho reconfiguram as aspirações profissionais e a percepção de futuro. Assim, este ensaio teórico, de natureza qualitativa e abordagem descritiva, busca apresentar uma reflexão crítica a partir da modernidade líquida, de Bauman, promovendo um diálogo com autores como Brecht, Fávero *et al.*, Frigotto e Moll. O texto procura desvendar as complexas formas de ser jovem no século XXI, ressaltando a necessidade de novas abordagens teóricas e analíticas que reconheçam a fluidez e a incerteza como elementos constitutivos dessa experiência. Por fim, discute-se como tais dimensões se entrelaçam na formação do indivíduo enquanto sujeito socialmente construído, no contexto da modernidade líquida, a partir das relações dos jovens consigo e com seu entorno, com especial foco no mercado de trabalho e sua nova configuração, e como isso impacta em suas vidas e perspectivas de futuro. Apresenta os desafios impostos aos jovens, e dentre a fluidez e incertezas, o contraponto das possibilidades de mudança.

Palavras-chave: juventudes; modernidade líquida; desafios; mercado de trabalho; contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A juventude é um período marcado por transformações profundas, tanto no âmbito individual quanto social. Diante disso, se reconhece a existência de diversas juventudes, abordadas, portanto, em termo plural, pois cada qual possui particularidades e desafios. Essa diversidade é resultado da interseccionalidade de fatores como classe social, gênero, raça, etnia, orientação sexual, localização geográfica, econômica e histórico cultural. Assim, as experiências e as identidades juvenis são construídas a partir de contextos sociais específicos, o que torna impossível generalizar as características e as necessidades das juventudes.

Essa compreensão da heterogeneidade das juventudes é fundamental para o desenvolvimento de políticas públicas e programas sociais que atendam às diversas realidades juvenis e promovam a inclusão social, assim enfatiza Leão (2011, p. 101), ao afirmar que “[...] não se pode, portanto, falar de uma juventude universal, mas em jovens que vivem e compartilham experiências a partir de contextos sociais específicos”.

Nesse sentido, cabe lembrar que o debate sobre juventudes no Brasil não se restringe a uma questão conceitual, mas se conecta diretamente a marcos legais e institucionais, que reforçam a compreensão das juventudes como sujeitos de direitos, e não apenas como uma fase de transição. Tem-se evidenciado como as desigualdades de acesso a direitos fundamentais se distribuem de maneira desigual entre jovens de diferentes classes sociais e territórios, apontando para a urgência de análises interseccionais e de políticas públicas capazes de contemplar essa pluralidade.

Este ensaio teórico, de natureza qualitativa e abordagem descritiva, busca apresentar uma reflexão crítica sobre construção social a partir das concepções de juventudes, enfatizada a partir

da modernidade líquida, de Bauman, promovendo um diálogo com outros autores, como Brecht, Fávero *et al.*, Frigotto e Moll. O texto aborda as relações líquidas dos jovens consigo e com seu entorno, com especial foco no mercado de trabalho e sua nova configuração, e como isso impacta na vida dos jovens e em suas perspectivas de futuro. Apresenta os desafios impostos aos jovens, e dentre a fluidez e incertezas, o contraponto das possibilidades de mudança.

1 CONCEPÇÕES DE JUVENTUDE E CONSTRUÇÃO SOCIAL

A concepção da juventude como uma fase ontológica e singular não se configura como um constructo universal e atemporal, mas sim como um epifenômeno da modernidade. Esse período histórico, marcado pela ascensão da individualidade, da autonomia e da racionalidade, estabeleceu divisões etárias que solidificaram uma identidade juvenil peculiar, dotada de códigos, valores e anseios próprios. Contudo, essa construção social é intrinsecamente dinâmica, metamorfoseando-se em consonância com as transformações socioculturais e econômicas.

Assim, as representações midiáticas, artísticas e literárias das juventudes, que variam consideravelmente ao longo do tempo, desempenham um papel crucial na conformação das expectativas e comportamentos juvenis:

Nesse sentido, as Juventudes se constituem como um conjunto de signos, símbolos e representações culturais. Nós sabemos, hoje, que as idades da vida, embora ancoradas no desenvolvimento biopsíquico dos indivíduos, não são fenômeno puramente natural, mas social e histórico, datado, portanto, inseparável do lento processo de constituição da modernidade, do ponto de vista do que

ela implicou em termos de ação voluntária sobre os costumes e os comportamentos, ou seja, naquilo que ela teve de intrinsecamente educativo (Fávero *et al.*, 2007, p. 28).

A ideia de que as juventudes precisam ser compreendidas não como uma categoria homogênea, mas como múltiplas juventudes que se expressam em diferentes contextos sociais, culturais e econômicos é abordada por Abramovay e Esteves (2007). Os autores enfatizam que as juventudes são uma construção social e histórica, marcadas por transformações ligadas ao tempo, ao espaço e às condições de vida, e não apenas por uma fase biológica do desenvolvimento humano.

Nesse sentido, ser jovem no Brasil assume formas variadas, dependendo das desigualdades de classe, raça, gênero, etnia, religião, orientação sexual e território, levando em consideração também as representações sociais e midiáticas das juventudes, que influenciam a maneira como são percebidas: ora vistas como um problema social, ora como esperança do futuro. Essa dualidade revela uma visão limitada, que ignora a complexidade das experiências juvenis (Abramovay; Esteves, 2007).

Portanto, a construção da identidade juvenil não se dá em um vácuo; não é neutra. É histórica, enquanto um campo de disputa onde se manifestam as forças que constroem a subjetividade, por meio das instituições modernas que atuam como agentes na produção de um tipo específico de juventudes, alinhado às lógicas do desenvolvimento capitalista e das exigências sociais. Está ligada a processos de disciplinamento, controle e normalização. As juventudes, então, se tornam um alvo para instituições como a escola, a família e o mercado de trabalho, que buscam modelar comportamentos e subjetividades para se adequarem às demandas do sistema social.

A noção da juventude como um constructo social, mais do que uma etapa biológica, revela os complexos propósitos da modernidade na construção dos sujeitos. A análise de Fávero *et al.* (2007)

aponta para a juventude como um conjunto de *signos e representações culturais* que não emergem espontaneamente, mas são produto de uma *ação intrinsecamente educativa* da modernidade.

Para Horkheimer, o conceito de *juventudes* surge como uma categoria histórica paradoxal. De um lado, essa juventude representa a resistência contra a uniformização da sociedade de massa contemporânea, consolidando-se como um espaço de singularidade e autonomia. No entanto, essa mesma autonomia, quando desprovida de um pensamento crítico, pode atuar como um mecanismo para perpetuar as estruturas de poder. Isso acontece porque ela intensifica a individualização e a fragmentação das identidades juvenis, podendo, com isso, reforçar a dominação e se tornar um obstáculo para a verdadeira emancipação humana. Essa tensão entre o indivíduo e a sociedade é um campo fértil para a análise crítica das dinâmicas sociais atuais, em que a busca por autenticidade e a luta contra a opressão coexistem com a fragmentação e a alienação. Compreender essa relação é essencial para identificar desafios e oportunidades na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A partir de uma análise sobre as juventudes contemporâneas, sob a visão de Severiano (2001), que empreende uma crítica incisiva acerca da condição do indivíduo na contemporaneidade, a cultura da homogeneização, ao catalisar um processo de individualização exacerbada, impele o indivíduo a um estado de isolamento e descrença ontológica. Nesse contexto, o narcisismo não se configura como uma robustez do ego, mas sim como uma estratégia defensiva face à fragilidade e inseguranças inerentes à sociedade moderna. Ao se refugiar em um universo de consumo, o sujeito *pós-moderno* subverte as interações sociais, substituindo-as por uma miríade de objetos e imagens, o que culmina na alienação de si e do outro.

A fragmentação sempre mais intensa a que está submetido o homem contemporâneo [...] induz o homem "unidimensional" a tornar-se também narcisista, de um narcisismo fruto genuíno de uma cultura homogeneizante,

que, longe de significar um real fortalecimento do eu, indica mais a profunda descrença e o isolamento a que está submetido o homem “pós-moderno”. Este, para sobreviver, desinveste o mundo e refugia-se em soluções estritamente pessoais, onde o objeto/imagem de consumo passa a se configurar na única forma de alteridade possível (Severiano, 2001, p. 113).

A cultura da homogeneização, ao enfraquecer os laços sociais e promover uma individualização extrema, leva à fragilização do indivíduo. Assim, o narcisismo surge, não apenas como um mecanismo de defesa, mas também como um sintoma da crise de subjetividade da nossa era. A busca por uma identidade autêntica em um mundo cada vez mais padronizado se torna um desafio contínuo, demandando novas formas de pensar e de se relacionar com o mundo.

2 RELAÇÕES LÍQUIDAS: JUNTOS, MAS AO MESMO TEMPO DISTANTES

Na sociedade contemporânea, as relações interpessoais são marcadas por uma fluidez e fragilidade que Zygmunt Bauman chamou de *líquidas*. A tecnologia e as redes sociais nos conectam de forma instantânea, permitindo que estejamos *juntos* com inúmeras pessoas a qualquer momento. No entanto, essa proximidade digital, muitas vezes, esconde uma distância emocional e um comprometimento superficial. As relações se tornam voláteis, fáceis de serem iniciadas e, igualmente, de serem desfeitas. O resultado é que, mesmo cercados por conexões virtuais, muitos se sentem sós e vulneráveis, vivendo a contradição de estarem juntos, mas ao mesmo tempo, profundamente distantes uns dos outros.

Para Bauman a modernidade é líquida/fluida por não manter uma forma com facilidade, não fixa o espaço nem prende o tempo, o líquido está sempre pronto e

propenso para mudanças, pode apresentar leveza, mas pode ser mais pesado que muitos sólidos. Em essência, a grande mobilidade e o acelerado devir do líquido é um bom representante metafórico da modernidade contemporânea, pois não tem forma distinta e está em constante mudança física (Soares, 2011, p. 2).

A modernidade líquida, com sua característica de fluidez e individualismo, tem reconfigurado significativamente as relações familiares. A estabilidade e a tradição, antes pilares das estruturas familiares, cedem lugar a arranjos mais flexíveis e negociados. O divórcio, a diversidade de configurações familiares e a valorização da autonomia individual são expressões dessa transformação. A família, antes porto seguro em um mundo incerto, agora navega em um mar de incertezas, buscando se adaptar às rápidas mudanças sociais e culturais. Essa nova dinâmica familiar, embora ofereça maior liberdade, também impõe desafios, como a fragilização dos laços afetivos e a necessidade de construir novas formas de convivência, como nos aponta Bauman (2001, p. 170):

Compromissos do tipo “até que a morte nos separe” se transformam em contratos do tipo “enquanto durar a satisfação”, temporais e transitórios por definição, por projeto e por impacto pragmático - e assim passíveis de ruptura unilateral, sempre que um dos parceiros perceba melhores oportunidades e maior valor fora da parceria do que em tentar salvá-la a qualquer — incalculável — custo.

Zygmunt Bauman, proeminente sociólogo polonês, apresenta uma crítica incisiva à metamorfose das relações sociais da juventude, no cerne da família, da escola e do trabalho, sob a égide da *modernidade líquida*. Os vínculos familiares, outrora forjados pela solidez da sociedade industrial, se encontram em um processo de resignificação, ante a fluidez e o individualismo que definem a era contemporânea.

Essa volatilidade se manifesta na fragilização dos laços, que se tornam efêmeros, ecoando a instabilidade do mundo hodierno.

Esse processo carrega profundas implicações, já que, ao mesmo tempo em que oferece uma aparente liberdade e autonomia, pode deflagrar um profundo sentimento de insegurança, culminando na fragilização dos laços afetivos e na precarização das interações humanas.

Os fluidos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”; são “filtrados”, “destilados”; diferentemente dos sólidos, não são facilmente contidos — contornam certos obstáculos, dissolvem outros e invadem ou inundam seu caminho. Do encontro com sólidos emergem intactos, enquanto os sólidos que encontraram, se permanecem sólidos, são alterados — ficam molhados ou encharcados. A extraordinária mobilidade dos fluidos é o que os associa à ideia de “leveza”. Há líquidos que, centímetro cúbico por centímetro cúbico, são mais pesados que muitos sólidos, mas ainda assim tendemos a vê-los como mais leves, menos “pesados” que qualquer sólido. Associamos “leveza” ou “ausência de peso” à mobilidade e à inconstância: sabemos pela prática que quanto mais leves viajamos, com maior facilidade e rapidez nos movemos. Essas são razões para considerar “fluidez” ou “liquidez” como metáforas adequadas quando queremos captar a natureza da presente fase, nova de muitas maneiras, na história da modernidade (Bauman, 2002, p. 8-9).

A *leveza* e a *mobilidade* dos fluidos, que Bauman (2002) associa à modernidade, traduzem-se na vida das juventudes como uma obrigação de estarem sempre em movimento, de *viajarem leves*, sem vínculos fixos que possam pesá-los. Isso se manifesta em empregos por contrato, moradias temporárias e relações interpessoais que, muitas vezes, carecem de profundidade, espelhando a fluidez das interações nas redes sociais. A busca por experiências, mais do que por estabilidade, torna-se a nova bússola. A identidade, antes vista como algo a ser construído e solidificado, torna-se um projeto em constante fluxo, passível de ser alterado a qualquer momento para se adequar a novas circunstâncias ou a novas tendências.

Esse cenário se manifesta de forma ainda mais evidente nas interações mediadas pelas redes digitais, onde a busca por reconhecimento simbólico e afetivo convive com a volatilidade das relações. Castells (1999), ao analisar a sociedade em rede, reforça que essas conexões, embora potencializem a comunicação, frequentemente produzem um sentimento de isolamento e superficialidade. Giddens (2002), por sua vez, observa que a construção da identidade na modernidade tardia se dá em um “projeto reflexivo do eu”, constantemente atualizado, mas também permanentemente vulnerável. Assim, os jovens experimentam simultaneamente a possibilidade de maior visibilidade social e o peso da instabilidade emocional, resultante da fragilidade dos laços e da constante necessidade de reinvenção.

Embora a analogia da modernidade líquida seja perspicaz, ela também exige uma análise crítica, especialmente quando aplicada à vida das juventudes. A fluidez, para muitos, não é uma escolha, mas sim uma imposição. A precarização do trabalho, por exemplo, não é uma *leveza* desejada, mas sim, representa a ausência de direitos trabalhistas e segurança financeira, resultando em ansiedade e incertezas. O fato de os fluidos *dissolverem* os sólidos, pode ser interpretado como o colapso de instituições de apoio social, deixando as juventudes desamparadas, sem as redes de proteção que as gerações anteriores desfrutavam.

Além disso, a fluidez, para uns, pode ser sinônimo de liberdade, enquanto para outros, é uma fonte de vulnerabilidade. Aqueles com maior capital cultural, social e econômico podem de fato se mover com *maior facilidade e rapidez*, usufruindo da mobilidade e da inconstância. Já para as juventudes periféricas, essa *fluidez* se traduz em insegurança, falta de acesso às oportunidades e a um futuro digno. Nesse sentido, a *leveza* do mundo líquido não é universal, mas distribuída de forma desigual, perpetuando e aprofundando as desigualdades sociais. As juventudes, portanto, são um campo de batalha, onde o individualismo e a busca por fluidez coexistem com a necessidade de solidez, segurança e pertencimento, elementos cada vez mais escassos em um mundo que escorre por entre os dedos.

Diante disso, a dialética entre indivíduo e sociedade revela-se como um campo fértil para a análise crítica das dinâmicas sociais contemporâneas, em que a busca por autenticidade e a resistência à opressão coexistem com a fragmentação e a alienação. A partir dessa perspectiva, a análise das relações entre indivíduo e sociedade torna-se fundamental para compreender os desafios e as possibilidades de construção de uma sociedade mais justa e democrática, já que, nas palavras de Horkheimer (2000, p. 140-141), “[...] o individualismo é o próprio coração da teoria e prática do liberalismo burguês, que vê a sociedade como um todo que progride através da interação automática de interesses divergentes num mercado livre”.

Olhar para as juventudes a partir da lente das desigualdades sociais, mostra que a pluralidade juvenil é atravessada por realidades marcadamente distintas. Jovens oriundos de grupos vulnerabilizados enfrentam obstáculos muito mais severos em relação ao acesso à educação, saúde, cultura, lazer, trabalho e segurança, quando comparados a seus pares de contextos mais privilegiados. Fatores como a pobreza, o racismo estrutural, as desigualdades de gênero e as diferenças territoriais conformam cenários desiguais de oportunidades, reforçando a exclusão e limitando os horizontes de futuro de parcelas significativas da juventude. Além disso, a violência urbana e institucional, que recai de forma desproporcional sobre determinados grupos juvenis, sobretudo os jovens negros e periféricos, afeta profundamente a desigualdade entre jovens (Abramovay; Esteves, 2007).

Dessa forma, é fundamental destacar a importância de compreender as juventudes a partir da interseccionalidade, ressaltando que não existe uma única experiência juvenil, mas diferentes formas de ser jovem em sociedades, marcadas pela desigualdade. O reconhecimento dessa diversidade é condição *sine qua non* para a formulação de políticas públicas efetivas e inclusivas.

A compreensão das juventudes como sujeitos de direitos implica, necessariamente, pensar em políticas públicas que

transcendam o caráter meramente compensatório. Para Moll (2012), as políticas voltadas às juventudes devem ser concebidas de forma integrada, articulando educação, cultura, trabalho, saúde e participação social. Essa perspectiva rompe com a fragmentação das ações governamentais e reconhece que a condição juvenil não pode ser reduzida a uma etapa de transição, mas deve ser afirmada como tempo presente de produção de cultura, de inserção social e de participação cidadã.

3 O DESAFIO LÍQUIDO DO EMPREGO: AS JUVENTUDES E A INSTABILIDADE NO MERCADO DE TRABALHO CONTEMPORÂNEO

A modernidade líquida, com sua característica de fluidez e instabilidade, tem reconfigurado profundamente o mundo do trabalho. Os contratos de trabalho por tempo indeterminado, antes considerados a norma, estão sendo substituídos por relações mais flexíveis e precárias, como os trabalhos temporários e os serviços por plataforma. A estabilidade profissional, outrora um ideal a ser perseguido, tornou-se um luxo cada vez mais raro.

A obsolescência acelerada do conhecimento e a constante necessidade de se adaptar a novas tecnologias, impõem aos trabalhadores uma busca incessante por qualificação e atualização, transformando o mercado de trabalho num ambiente altamente competitivo e exigente. A precarização das relações laborais, por sua vez, tem gerado insegurança e ansiedade nos trabalhadores, que se veem obrigados a conciliar múltiplos empregos e a lidar com jornadas de trabalho cada vez mais longas e extenuantes.

[...] “Flexibilidade” é o slogan do dia, e quando aplicado ao mercado de trabalho augura um fim do “emprego como o conhecemos” anunciando em seu lugar o advento do trabalho por contratos de curto prazo, ou sem contratos, posições sem cobertura previdenciária, mas com cláusulas “até nova ordem”. A vida de trabalho está saturada de incertezas (Bauman, 2001, p. 169).

O modelo tradicional de emprego, caracterizado por contratos de longa duração e garantias sociais, desintegra-se, dando lugar a um cenário de instabilidade e insegurança crônicas. A proliferação de vínculos empregatícios temporários, a supressão de direitos trabalhistas e a perene ameaça de desligamento, são fatores que configuram uma nova realidade, em que a incerteza se estabelece como regra. Essa hiperflexibilização, embora enaltecida em nome de um pretenso dinamismo e adaptabilidade, culmina na intensificação do labor, precarizando a qualidade de vida e erodindo as conquistas sociais, o que engendra um sentimento de insegurança e ansiedade no seio das juventudes trabalhadoras.

[...] No mundo do desemprego estrutural ninguém pode se sentir verdadeiramente seguro. Empregos seguros em empresas seguras parecem parte da nostalgia dos avós; nem há muitas habilidades e experiências que, uma vez adquiridas, garantam que o emprego será oferecido e, uma vez oferecido, será durável [...] (Bauman, 2001, p. 178).

Na análise de Bauman (2001) sobre um mundo marcado pelo *desemprego estrutural*, são as juventudes que se encontram no epicentro dessa tempestade de incerteza. Para as novas gerações, a noção de um emprego estável, com estabilidade e previsibilidade, já não passa de uma vaga memória de um passado que nunca viveram. A aquisição de novas habilidades e a acumulação de experiências, que antes prometiam um futuro profissional seguro, perderam seu valor como garantia de emprego ou de uma trajetória sólida.

Leon (2007) acompanha essa linha de reflexão crítica, ao abordar a centralidade que o emprego assume nos projetos de

vida dos jovens e as dificuldades que enfrentam, em um contexto de transformações estruturais no mercado laboral. Mudanças econômicas globais, a flexibilização das relações de trabalho e o avanço da informalidade impactam diretamente a inserção profissional das novas gerações.

É durante essa fase da vida que o indivíduo se constitui como ser autônomo pelo processo de relação com suas redes sociais: com suas famílias, seus grupos e suas comunidades; e pela interação que emerge nos campos da educação e do trabalho. Tudo indica que as experiências adquiridas nesse período podem influenciar toda a trajetória futura do jovem e de forma ainda mais determinante do que em outras faixas etárias (Leon, 2007, p. 270).

Essa tensão entre a busca por autonomia financeira e a realidade da exclusão ou precarização faz emergir um quadro de frustração e de incerteza quanto ao futuro. Em que pese o trabalho seja um elemento estruturante da identidade juvenil, a sua fragilidade no contexto contemporâneo exige que políticas públicas sejam repensadas, a fim de garantir oportunidades reais de inserção digna, articulando educação, formação profissional e mecanismos de proteção social.

A chamada *uberização do trabalho* é um exemplo emblemático dessa lógica. Jovens que atuam em plataformas digitais, como entregadores e motoristas de aplicativos, são frequentemente apresentados como empreendedores de si mesmos, mas na prática vivenciam jornadas longas, ausência de proteção social e instabilidade permanente. Esse fenômeno não é exclusivo do Brasil, já que estudos da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2021) mostram que, em toda a América Latina, as juventudes são os grupos mais expostos à informalidade e à falta de direitos trabalhistas.

Frigotto (2010) alerta que a redução da escola a uma formação voltada apenas à empregabilidade reforça essa condição de vulnerabilidade, transformando a juventude em reserva de mão de obra barata, ao invés de formar sujeitos críticos capazes de intervir no mundo do

trabalho. Em complemento, é fundamental reconhecer que a escola ocupa um papel central na vida juvenil, mas precisa se reinventar para dialogar com as novas demandas sociais e culturais. Como enfatiza Moll (2012), é preciso compreender as juventudes como sujeitos de direitos e produtores de cultura, e não apenas como receptores de conteúdos escolares. Ao valorizar as experiências juvenis e integrá-las ao cotidiano da escola, ampliam-se as possibilidades de pertencimento e de construção de projetos de vida. Essa visão aponta para a necessidade de políticas públicas que articulem educação, cultura, trabalho e cidadania, superando perspectivas fragmentadas e garantindo que as juventudes sejam reconhecidas em sua pluralidade.

A precarização do trabalho subverte a lógica de carreira tradicional, exigindo das juventudes uma adaptação contínua e, por vezes, exaustiva às demandas de um mercado de trabalho volátil. A flexibilidade imposta a esses jovens, frequentemente, se traduz em sobrecarga, condições laborais degradantes e uma ansiedade constante. A citação de Bauman (2000, p. 76), que diz que “hoje o capital viaja leve apenas com a bagagem de mão que inclui nada mais que pasta, telefone celular e computador portátil”, ressoa como um alerta sobre a mobilidade do capital em contraste com a vulnerabilidade da força de trabalho, especialmente a dos jovens, que carregam o fardo mais pesado dessa nova realidade.

As juventudes na contemporaneidade é um tema complexo e multifacetado, que exige uma análise que vá além de generalizações, pois os jovens estão inseridos em realidades diversas, moldadas por uma série de fatores sociais, econômicos e culturais. Carrano e Martins (2011) capturam essa complexidade de forma precisa, destacando como as experiências dos jovens são intrinsecamente ligadas a suas condições de vida:

Os jovens ou grupo de jovens estão inseridos em realidades não homogêneas, ou seja, onde questões como inclusão/exclusão, poder aquisitivo, inserção cultural e social como sujeito de direitos/não direitos, condições

de saúde, moradia, trabalho, escolarização, segurança, gênero, irão influenciar sobremaneira na construção de identidades plurais (Carrano; Martins, 2011, p. 53).

Nesse contexto, as juventudes contemporâneas são marcadas por uma série de contradições. Ao mesmo tempo em que os jovens têm acesso a uma vasta gama de informações e possibilidades, uma parte significativa deles enfrenta barreiras que dificultam sua plena participação na sociedade — falta de acesso a direitos básicos, precariedade no mercado de trabalho, violência urbana, entre outros fatores. Essas realidades impactam a vida de milhões de jovens, moldando suas identidades e limitando suas perspectivas de futuro.

As juventudes se constituem como sujeitos em disputa, e esse campo de disputa é retratado por Frigotto (2001), partindo da compreensão de que o trabalho deve ser entendido não apenas como atividade produtiva ou emprego, mas como uma *categoria fundante da vida social e dimensão constitutiva da formação humana*. O autor defende a concepção do trabalho como princípio educativo, retomando tradições críticas que buscam superar a visão utilitarista da educação, que tem sido voltada (quase que exclusivamente) à empregabilidade. “O trabalho, enquanto atividade vital, não se reduz à dimensão econômica ou à venda da força de trabalho; ele é o fundamento ontológico do ser social” (Frigotto, 2001, p. 75).

Para as juventudes, essa perspectiva implica o direito à formação integral, capaz de articular conhecimentos científicos, técnicos, culturais e políticos, assegurando não apenas a inserção no mundo do trabalho, mas também a compreensão crítica das relações sociais que o estruturam. Assim, a escola não deve se reduzir a espaço de *adestramento* para funções específicas, mas se configurar como lugar de formação de sujeitos autônomos, criativos e capazes de intervir no mundo.

De um lado, os jovens são alvo de políticas e práticas que as reduzem à condição de mão de obra barata e descartável,

especialmente em contextos de flexibilização e precarização do trabalho. De outro, representam uma *potência transformadora*, pois, quando organizadas coletivamente, podem se colocar como protagonistas na luta por direitos e por um projeto de sociedade mais justo. Frigotto (2010, p. 132) alerta que “a juventude, sobretudo a das classes populares, é capturada como contingente de reserva para o mercado precarizado, mas também emerge como força política capaz de questionar a lógica da exclusão”.

Dito isso, a relação entre juventude e trabalho se revela contraditória: ao mesmo tempo em que expressa a exploração imposta pela lógica do capital, abre espaço para a resistência e a construção de alternativas emancipatórias. Nesse sentido, compreender o trabalho como princípio educativo é também reconhecer as juventudes como agentes ativos da história, capazes de tensionar os limites da realidade social e propor novas formas de viver, produzir e conviver (Frigotto, 2010).

Em complemento, ao (re)pensar a participação social e política das juventudes, destaca-se que sua organização nesses espaços, traz à tona pautas ligadas à diversidade, à justiça social, à igualdade de gênero, à luta antirracista, entre outras, indicando um alargamento do campo político. Essa multiplicidade de formas de participação demonstra que os jovens não estão alheios à vida pública, mas sim reinventando as formas de fazer política, ressignificando o espaço da cidadania. Assim, a visão que enxerga as juventudes apenas como apáticas ou desinteressadas, reconhecem-nas como força social ativa e criadora de alternativas de intervenção no presente.

Exemplos recentes confirmam essa dimensão de disputa, como os casos de ocupações de escolas, ocorridas em diversos estados brasileiros a partir de 2015, que mostraram que os jovens são capazes de construir coletivamente formas de resistência que desafiam a lógica da precarização da educação. No plano global, mobilizações como essa revelam como as juventudes se colocam

como protagonistas na formulação de agendas políticas. Esses movimentos apontam que, mesmo em meio à fluidez e à fragmentação social, as juventudes não estão condenadas à apatia, mas podem se constituir como força transformadora, ressignificando a política e ampliando os sentidos da cidadania.

A partir desse ponto, a *juventude líquida*, imersa em um mundo volátil, é convidada a desconstruir o que é dado como certo, a questionar as normas estabelecidas e a enxergar as contradições do sistema. Brecht (2000, p. 31), determina o seguinte: “Não aceitem o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar”. A citação do autor ressoa profundamente com a realidade dessas novas gerações e atua como um manifesto, encorajando-as a não aceitarem passivamente o *status quo* e a reconhecerem que, mesmo em meio ao caos, a mudança é uma possibilidade real.

4 JUVENTUDES, FLUIDEZ E INCERTEZAS: O CONTRAPONTO DAS POSSIBILIDADES DE MUDANÇA

A análise reflexiva desenvolvida ao longo deste texto, busca evidenciar que as juventudes contemporâneas se encontram imersas em um contexto marcado por contradições estruturais próprias da modernidade líquida, conforme conceituada por Bauman (2001). As promessas de progresso vinculadas à educação, ao esforço individual e ao mérito, que outrora se associavam à perspectiva de mobilidade social ascendente, estabilidade profissional e segurança financeira, não se concretizam de maneira efetiva.

Pelo contrário, observa-se a emergência de um cenário de vulnerabilidade, precarização e incerteza que fragiliza os vínculos sociais e compromete a construção de projetos de vida consistentes. Como assinala Bauman (2001, p. 178), “no mundo do desemprego estrutural ninguém pode se sentir verdadeiramente seguro”, o que atinge de forma contundente as juventudes, historicamente situadas no epicentro das transformações sociais e econômicas.

No âmbito das relações sociais, a expansão do ambiente digital inaugura um paradoxo característico: a intensificação das conexões virtuais convive com a solidão e o isolamento, revelando a superficialidade dos laços e a fluidez das identidades (Bauman, 2001). Essa fragilidade relacional, somada à precarização do trabalho, amplia o sentimento de insegurança e instabilidade, exigindo dos jovens uma adaptação constante às exigências de um sistema que impõe flexibilidade como regra, mascarando-a sob a aparência de liberdade. Nesse sentido, como advertem Carrano e Martins (2011, p. 53), os jovens estão inseridos em realidades “não homogêneas”, nas quais fatores como classe, gênero, território, etnia e condições socioeconômicas influenciam de modo decisivo em suas trajetórias.

Constata-se, portanto, que a liquidez vivenciada pelas juventudes não configura uma escolha voluntária, mas uma imposição estrutural que acentua vulnerabilidades e limita a construção de percursos sólidos. A busca por autenticidade, vínculos estáveis e sentido existencial convive, de forma paradoxal, com a precariedade do trabalho, a efemeridade das relações e a ausência de garantias materiais e simbólicas.

Severiano (2001) observa que o narcisismo e o consumo funcionam como mecanismos de defesa diante desse contexto, mas atuam também como sintomas da crise de subjetividade, revelando a fragilidade da construção identitária na contemporaneidade. Ainda assim, as juventudes revelam potencial crítico e transformador.

Ao retomar Brecht (2000, p. 31), quando afirma que “nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar”, compreende-se que os jovens são chamados a questionar as normas estabelecidas e a construir alternativas que possibilitem novos modos de viver, de relacionar-se e de intervir socialmente.

Diante desse quadro, torna-se imprescindível o fortalecimento de políticas públicas que reconheçam a heterogeneidade das juventudes (Leão, 2012) e que, ao mesmo tempo, assegurem direitos, ampliando oportunidades e consolidando mecanismos de proteção social. A compreensão das juventudes no conjunto da modernidade líquida exige, portanto, não apenas um olhar crítico sobre as condições impostas, mas também um compromisso ético e político, em que a fluidez não se restrinja à precarização, mas se converta em possibilidade efetiva de emancipação.

Dessa forma, ao refletir sobre as juventudes no contexto da modernidade líquida, torna-se imprescindível reforçar o seu papel como protagonistas na construção de alternativas sociais, políticas e culturais. Nessa direção, as juventudes precisam ser reconhecidas como tempo presente, sujeito de direitos e protagonistas das transformações necessárias à sociedade (Moll, 2012).

Essa concepção desloca a visão das juventudes como mero *vir a ser* e as afirma como agentes ativos do presente, capazes de *tensionar contradições* e propor novas formas de viver e conviver. Incorporar essa perspectiva significa não apenas analisar as fragilidades e vulnerabilidades que atravessam a condição juvenil, mas também reconhecer sua potência criativa e transformadora como condição fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso reflexivo deste capítulo evidenciou que viver a juventude, na contemporaneidade, significa lidar com um cenário de incertezas e transformações constantes. A fluidez que caracteriza as relações sociais, afetivas e laborais impõe novos modos de existir, nos quais a segurança de vínculos estáveis é substituída por experiências transitórias e, muitas vezes, precárias. Nesse contexto, os jovens se veem diante do desafio de buscar autenticidade e pertencimento em meio a vínculos frágeis e a oportunidades instáveis.

A pluralidade das juventudes reforça que não há uma condição homogênea, mas múltiplas formas de ser jovem atravessadas por classe, gênero, território, raça e condições econômicas. Enquanto alguns experimentam a fluidez como possibilidade de reinvenção e mobilidade, outros a sentem como restrição, marcada pela falta de acesso a direitos básicos e pela insegurança cotidiana. Essa realidade desigual revela que a liquidez não se distribui de forma uniforme, mas acentua vulnerabilidades já existentes.

Mais do que um retrato de fragilidades, compreender as juventudes no interior da modernidade líquida exige reconhecer sua potência crítica e criativa. Em meio às contradições, os jovens produzem formas de resistência, criam redes de solidariedade e reivindicam espaços de participação, mostrando que a instabilidade também pode ser um campo fértil para a invenção de novos caminhos.

Essa condição paradoxal — entre vulnerabilidade e potência — convoca a sociedade a repensar suas estruturas de apoio. Torna-se indispensável fortalecer políticas públicas que assegurem direitos e ampliem oportunidades, garantindo que os jovens não sejam apenas adaptados às exigências do mercado, mas reconhecidos como sujeitos capazes de intervir no presente e projetar futuros alternativos.

Assim, pensar as juventudes hoje não é apenas analisar um grupo etário, mas refletir sobre a própria sociedade que se constrói. Em meio à fluidez de nosso tempo, os jovens se afirmam como protagonistas de possíveis transformações, capazes de tensionar as contradições da modernidade líquida e de apontar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

Em síntese, refletir sobre as juventudes líquidas implica compreender não apenas os limites impostos por um mundo em transformação, mas também as possibilidades de resistência e de reinvenção social que emergem desse mesmo contexto. As contradições vividas pelos jovens, entre fragilidade e potência, revelam que o futuro não está dado, mas em disputa. Nesse horizonte, cabe à sociedade, às instituições e às políticas públicas a responsabilidade de criar condições para que a fluidez não se traduza em precariedade, mas em emancipação. Reconhecer as juventudes como protagonistas de seu tempo é, portanto, condição essencial para pensar novos projetos sociais, políticos e culturais que respondam às demandas do presente e projetem alternativas de futuro.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. *In*: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Orgs.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: UNESCO; MEC, 2007. p. 19-54.

BAUMAN, Zygmunt. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **A modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **La sociedad sitiada**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.

BRECHT, Bertolt. **Poemas e canções**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2000.

CARRANO, Paulo César Rodrigues; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FÁVERO, Osmar [*et al.*] (Org.). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO; MEC; Anped, 2007. (Coleção Educação para Todos)

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2010.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

HORKHEIMER, Max. Ascensão e declínio do indivíduo. *In: Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, 2000. p. 133-165.

LEÃO, Geraldo. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola. *In: DAYRELL, Juarez; MOREIRA, Maria Inês Chagas; STENGEL, Marlene (Orgs.). Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011. p. 93-115.

LEÃO, Renato Zerbini Ribeiro. **Jovens e direitos: legislação comparada em matéria de juventude – Brasil e a Convenção Ibero-Americana**. Brasília: Organização Ibero-Americana de Juventude (OIJ), 2012.

LEON, Alessandro Lutfy Poncede. Juventude, Juventudes: uma análise do trabalho e renda da juventude brasileira. *In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Orgs.). Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: UNESCO; MEC, 2007. p. 268-320.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Perspectivas sociais e de emprego no mundo: o papel das plataformas digitais na transformação do mundo do trabalho**. Genebra: OIT, 2021.

SEVERIANO, Maria de Fátima Vieira. **Narcisismo e publicidade: uma análise psicossocial dos ideais do consumo na contemporaneidade**. São Paulo: Annablume, 2001.

SOARES, Frederico Fonseca. Neoindivíduo: questões sobre a liberdade na modernidade líquida. **Cadernos Zygmunt Bauman**, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2011.

Marilce Zotti

Professora de Educação Básica na Rede Estadual do Mato Grosso (SEDUC/MT).
Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em
Educação da Universidade Regional Integrada e do Alto Uruguai e das Missões
– Câmpus de Frederico Westphalen/RS (PPGEDU/URI).

E-mail: marilce.zotti@edu.mt.gov.br

Dayana Pereira Cordeiro

Professora de Educação Básica na Rede Estadual do Mato Grosso (SEDUC/MT).
Mestranda em Educação pelo PPGEDU/URI.

E-mail: dayana.cordeiro@edu.mt.gov.br

Cleiton Santos da Silva

Técnico administrativo na Rede Estadual de Educação do Mato Grosso (SEDUC/
MT). Mestrando em Educação pelo PPGEDU/URI.

E-mail: cleiton.snva@gmail.com

Chanauana de Azevedo Canci

Professora de Educação Básica na Rede Estadual do Rio Grande do Sul
(SEDUC/RS). Doutora em Educação (PPGEDU/URI).

E-mail: chana.canci@gmail.com

9

*Ana Paula Santos Pereira
Vinicius Vicenzi*

INTERLOCUÇÕES ENTRE A FÍSICA E A FILOSOFIA NA ESCOLA BÁSICA:

**POSSIBILIDADES PARA POTENCIALIZAR
O PENSAMENTO CRÍTICO ATRAVÉS
DA TEMÁTICA AMBIENTAL**

RESUMO:

O ensaio discorre sobre a possibilidade do encontro entre a Física e a Filosofia mediado pela transversalidade da temática ambiental no Ensino Médio. A BNCC prevê que o ensino escolar deve ser mais contextualizado e problematizador, buscando fomentar o pensamento crítico do educando e a sua formação integral. Sob esse viés, o presente trabalho investigou como articulações de saberes escolares da Física e da Filosofia, delimitados pelos currículos, são capazes de promover a formação de um cidadão crítico, atuante e capaz de transformar a sua realidade a partir da problemática ambiental. Quando o professor volta seu olhar para os trabalhos que envolvem temas transversais instiga a curiosidade e permite aos educandos a compreensão mais ampla da Ciência e sua aplicação no cotidiano, sendo essencial especialmente para aqueles que não seguirão carreiras científicas.

Palavras-chave: BNCC. Temas Contemporâneos Transversais. Currículo.

INTRODUÇÃO

Na escola presenciamos a compartimentação do saber através de disciplinas que pouco conversam entre si, o que não permite a alunos e a professores perceberem a integralidade do conhecimento. Nesse mundo fechado sobre si mesmo a disciplinarização pode se fazer entender como mais que um mero recorte de um conhecimento que se estende como uma teia, e que permite a renúncia das necessidades dos alunos, tornando os saberes desconexos e sem sentido. Essa compartimentalização, ou pulverização de saberes, muito contribui para que os estudantes não realizem processos de reflexão crítica sobre a realidade, ficando impossibilitados de perceberem a intercomunicação entre os saberes quando se deparam com problemas que atravessam o cotidiano para além dos muros escolares. Assim, parece que há os saberes que só existem na escola e que pouco podem ser elaborados fora dessa.

Japiassu (Fazenda, 1996) nos lembra de que a sociedade e a escola querem ocupar os cérebros dos alunos pela linguagem, pela instrução, numa palavra, pelo ensino. Como se o processo de educação pudesse ser reduzido ao ensino do já sabido, à transmissão do já conhecido, à conformação com o já adquirido. (Fazenda, p. 17, 1996). Nessa perspectiva, os saberes no interior da escola devem ser depositados nas cabeças dos alunos, como há muito denunciou Paulo Freire (1979). E nestes depósitos algumas disciplinas são postas como mais importantes que outras.

Ao se distanciar da ideia de depósito, este ensaio busca pensar como o encontro da Filosofia e da temática ambiental podem contribuir para que a disciplina de Física na Escola Básica encontre sua dimensão mais crítica e abrangente, como formação humana e cultural, para provocar a construção de conhecimentos em que os educandos se vejam como agentes capazes de mudar a realidade que nos cerca.

O CURRÍCULO E A SUA TEORIZAÇÃO

O currículo está na centralidade do exposto. No interior da escola pouco nos dedicamos a refletir sobre a sua compreensão em maior profundidade. De modo geral, os professores rapidamente associam o currículo com os conteúdos que estão distribuídos na grade escolar, focando em uma região do seu espectro de entendimento, desconsiderando que o seu sentido vai desde

os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; até os processos de avaliação que terminam por influenciar os conteúdos e os procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. (Scheibe, 2009, p. 83).

Ao analisarmos como o currículo se estrutura no interior da escola emergem perspectivas de sentidos que o mesmo assume e que são reveladas no meio educativo. A evidência de dimensões sociais, econômicas, políticas ou culturais são um autorretrato da dimensão teórica que o funda. Silva (2010, p. 14) ressalta que mais importante e mais interessante do que a busca da definição última de "currículo" seja a de saber quais questões uma "teoria" do currículo ou um discurso curricular busca responder. O que se pretende com o currículo de uma escola? Quem a escola formará?

Silva (2010) defende que as teorias que orientam o currículo podem ser classificadas como tradicionais, críticas e pós-críticas. Provavelmente o currículo como campo de pesquisa tenha surgido em trabalhos nos Estados Unidos no início do século XX, concatenado com os processos de industrialização e os movimentos migratórios, que induziram a massificação da escolarização. Para compreendermos as barreiras e brechas que inovações curriculares enfrentam para emergir na escola devemos nos ater à teorização curricular.

As teorias tradicionais de currículo encontraram sustentação na obra de John Franklin Bobbitt (1876-1956), *The Curriculum*, de 1918.

O livro de Bobbitt é escrito num momento crucial da história da educação estadunidense, num momento em que as diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massas de acordo com suas diferentes e particulares visões (Silva, 2010, p. 22).

Também no início do século XX, Frederick Winslow Taylor (1856-1916) cunhou o termo *Scientific Management*, processo que possibilitava maior acumulação de capital e de meios de produção em poucas e velozes mãos. A administração de uma empresa passou a ser assumida como uma ciência. Esse processo provocou uma revolução assombrosa no funcionamento dos sistemas de produção e distribuição empresariais. Destarte, "Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial", como Silva (2010, p. 23) nos apresenta.

O currículo escolar é, todavia, campo de disputas sociais e políticas, para além do contexto escolar. De acordo com Silva (2010, p. 10), "a tradição crítica compreendeu, há muito, que o currículo está no centro da relação educativa, que o currículo corporifica os nexos entre saber, poder e identidade". Escolher o que e como deve ser ensinado é escolha política, uma vez que algo está sendo privilegiado em uma perspectiva do conhecimento.

Na década de 1960 ocorreram grandes transformações, agitações e contestações do *status quo*. Mudanças no comportamento e na música dos jovens propunham uma revolução na própria cultura. Esse é um período marcado pela liberação feminina, pelos movimentos de libertação de colônias europeias, pela luta pelos direitos civis liderados por Martin Luther King (1930-1968) e Malcom X (1925-1965) nos Estados Unidos, pelos protestos contra a Guerra do Vietnã e pelos protestos estudantis franceses e de outras regiões do globo.

O Brasil não fugiu desses ideais de libertação. Nesse contexto de agitações e mudanças começaram as críticas às concepções mais tradicionais e mecanicistas do currículo, de modo que as teorias críticas do currículo celebram a contramão dos fundamentos das teorias tradicionais, centradas em normas a serem seguidas, disciplinas a serem ofertadas e tudo sobre a sua estruturação.

Althusser, Gramsci, Passeron, Apple, Bourdieu e Freire são alguns dos expoentes da produção de um currículo capaz de promover a formação de um cidadão crítico, atuante, participativo, capaz de transformar a sua realidade. Se, por um lado, as teorias críticas do currículo desvelaram a determinação de classes sociais na escola, por outro, as teorias pós-críticas, emergentes a partir da década de 1980, como o multiculturalismo, permitiram uma compreensão do modo como gênero, raça e sexualidade, por exemplo, são fundantes para o espectro de desigualdade na composição da educação e do currículo, por extensão.

Silva (2010, p. 85) apresenta o multiculturalismo como um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas no espaço público, sendo um importante instrumento de luta política, a qual contesta a concepção tradicional do currículo como provedora dos privilégios da cultura branca europeia, masculina e heterossexual.

A pensadora bell hooks (2013) esclarece que seus medos, presentes no seu fazer docente, não a impediram de questionar a dura realidade em que homens e mulheres negros se encontram nos Estados Unidos. Assim, para além da denúncia, hooks buscou anunciar formas de como atuar na realidade a fim de torná-la menos hostil para aqueles que se veem marginalizados, silenciados pelos poucos privilegiados na sociedade.

Foi como professora no contexto da sala de aula que testemunhei o poder de uma pedagogia transformadora e fundada no respeito pelo multiculturalismo. Trabalhando

com uma pedagogia crítica baseada em minha compreensão dos ensinamentos de Freire, entro na sala partindo do princípio de que temos de construir uma comunidade para criar um clima de abertura e rigor intelectual (Hooks, 2013, p. 57).

Assim, não há como em pleno século XXI colaborarmos, enquanto educadores, para perpetuarmos na escola, através de seus currículos, visões machistas, racistas, homofóbicas e classistas, sem pensarmos nos absurdos que tais visões trazem à nossa condição humana. Como nos afirma Silva (2010), currículo é saber, poder e identidade, corporificando as relações sociais no interior da escola.

AS TRANSVERSALIDADES DE SABERES NOS PCN E NA BNCC

Morin (2011) nos lembra que a disciplinarização dos saberes trouxe avanços ao conhecimento durante o século XX. Porém, os mesmos estão dispersos, desunidos, “devido justamente à especialização que muitas vezes fragmenta os contextos, as globalidades e as complexidades”. Também, Gallo (2001) aponta que “se a especialização potencializa o conhecimento do objeto, por outro lado ela acaba por isolar esse objeto, e isso de certa forma o mutila”. Logo,

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência (Morin, 2011, p. 37).

O pensamento de Morin vai ao encontro do apresentado por Gallo (2001) de que a pedagogia moderna se desenvolveu animada por aquela vontade de verdade que levou ao método científico e à

autonomização das ciências. Assim, a pedagogia segue, ainda hoje, balizada por uma vontade de ser ciência, fiel ao mais puro espírito positivo do século XIX, o que inúmeras vezes torna quase impossível transpor as barreiras da disciplinarização escolar, mesmo com a sinalização em documentos oficiais de educação no nosso país.

A escola deve provocar a curiosidade, inerente à fase infantil e, se necessário, resgatá-la quando adormecida na adolescência, mas esse deve ser um projeto que não fique estancado em uma única disciplina, ou àquele professor com ideias mais progressistas sobre o estar na escola. A escola precisa deixar de querer marcar “x” na resposta certa, muito rapidamente.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2000) propunham novos modos de reorganização do currículo do Ensino Médio Brasileiro, pretendendo cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores no encontro com novas metodologias para ensinar. Mas cabe salientar, a partir do destaque de Oliveira e outros (2013), que a reforma educacional dos anos 1990 contou com a forte influência oriunda dos novos processos de trabalho da organização do capital “flexível”, apoiados pela doutrina neoliberal.

Se por um lado, os PCN apresentam uma proposta de currículo para um ensino significativo para o aluno, contextualizado, para evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade e que também incentiva o raciocínio e a capacidade de aprender, como um paralelo aos trabalhadores do setor produtivo, por outro esqueceu de pensar a formação docente e a organização escolar como fatores preponderantes para a efetivação de um currículo, principalmente quando assume a “certeza de contar com a capacidade de nossos mestres e com o seu empenho no aperfeiçoamento da prática educativa” (BRASIL, 2000).

A compartimentalização dos saberes escolares impossibilita que os educandos percebam as relações entre as diferentes disciplinas, dificulta a possibilidade do encontro entre a Física e a Biologia em discussões acerca do controle de temperatura pelo corpo humano, por exemplo, como também engessa as discussões que tornam o aprender vivo, como a vida que vivemos fora da escola, a qual o pobre livro didático não pode dar conta.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB/ Lei 9394/96) estabelece no seu artigo 35 que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação. A BNCC (BRASIL, 2018, p. 25) determina conhecimentos, competências e habilidades, que buscam a formação integral dos educandos, as quais pretendem abrir portas para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Assim, para cada área do conhecimento são definidas competências pela BNCC, que também orientam a construção dos itinerários formativos relativos a essas áreas e para a formação técnica e profissional, não sendo definidos *a priori* quais conteúdos disciplinares para o Ensino Médio que devem ser associados a cada competência, o que implica uma maior autonomia da escola e professores nessas escolhas. Entretanto, por um lado, a escolha dos conteúdos tem implicações políticas, “outros poderiam ser os conteúdos, e conteúdos iguais para diferentes estudantes não leva a uma diminuição das diferenças sociais como anuncia a BNCC”, no destaque de Galiazzi (2018), por outro,

os itinerários formativos, com seus aprofundamentos, necessitam de professores com formação específica em suas respectivas áreas de conhecimento. Entretanto, existe uma escassez de professores com formação específica em certas regiões e escolas, assim, com os aprofundamentos, a tendência é aumentar a falta de docentes especializados. Sem os docentes específicos da área, provavelmente, não haverá professores para lecionar os aprofundamentos ou aqueles que não são especializados

no conteúdo poderão agravar a desigualdade e, consequentemente, diminuir oportunidades no mercado de trabalho para o estudante. (De Oliveira *et al.*, 2024, p. 1567).

Uma crítica comum encontrada sobre a BNCC, também marcada por Galiazzi (2018), é o fato das competências e habilidades serem associadas a um fim do processo de ensino e de aprendizagem. Logo, a própria BNCC foge do conceito de ser uma base, sendo uma forma ultrapassada de entender o currículo, soando mais como um currículo mínimo que determina o que todos devem aprender e que se articula com as avaliações nacionais, internacionais e com os interesses de mercado.

A BNCC retoma o conceito de Temas Transversais, os quais foram recomendados inicialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que na época eram seis: trabalho e consumo, saúde, orientação sexual, pluralidade cultural, meio ambiente e ética. Esses temas foram uma resposta no início do século XXI à compartimentalização dos saberes presentes em currículos fundados na tradição do depósito do conhecimento na cabeça dos estudantes. Os Temas Transversais nutrem-se de abordagens inter e transdisciplinares em direção a uma aprendizagem mais significativa, a qual deve permitir aos educandos a compreensão de fenômenos presentes em demandas sociais contemporâneas. Para Gallo (2001, p. 20), os temas transversais não devem gerar uma nova área curricular, uma vez que abandonariam a flexibilidade pretendida, pois devem trazer para a centralidade temas cotidianos em mutação, inerentes à contemporaneidade, o que pode ser um impeditivo para alterações curriculares demasiadamente lentas.

Na BNCC (Brasil, 2019, p. 13) há os Temas Contemporâneos Transversais, obrigatórios, tomados como eixos estruturadores do currículo. Dessa forma, as disciplinas curriculares devem girar em torno deles, "tornando-se instrumentos de desenvolvimento da capacidade dos estudantes para pensar, compreender e manejar o mundo".

Os Temas Contemporâneos Transversais estão em número de quinze, que compõem macroáreas temáticas: economia, saúde, multiculturalismo, meio ambiente, cidadania e civismo e ciência e tecnologia.

Partindo dessa concepção teórica, os temas transversais são assuntos que ultrapassam os saberes de qualquer disciplina escolar. Possuem fronteiras permeáveis a outros tantos conhecimentos, tornando o que se ensina e se aprende vivos. Por esse viés, a abordagem de uma disciplina em Temas Contemporâneos Transversais busca a compreensão de um fenômeno encharcado na realidade dos educandos e da comunidade em geral.

FILOSOFIA, FÍSICA E MEIO AMBIENTE

Melo e Silva (2019) sinalizam que a abordagem de temas ambientais pode ser realizada, também, pelos professores de Física a partir de um trabalho educativo voltado para temas complexos e controversos, permitindo que essa temática não se restrinja às atividades pedagógicas de professores de Biologia na Educação Básica.

No Brasil, a Lei 6938/81 dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente (BRASIL, 1981) e define uma concepção para Meio Ambiente, a qual corresponde ao conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas. Ainda segundo essa lei, é de interesse nacional a Educação Ambiental a todos os níveis do ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente. Assim, fica demarcada a responsabilidade da escola para discutir a temática ambiental através de seus projetos educativos.

A gravidade e a urgência dos atuais problemas ambientais nos colocam diante de desafios que são inéditos para o conjunto da

sociedade. Assim, torna-se relevante e instigante as reflexões que fomentem questionamentos sobre as origens, as causas, os efeitos e as formas de combater os problemas ambientais, consoante com o posicionamento de Melo e Silva (2019).

Quando pensamos na manutenção da vida no planeta Terra não conseguimos separá-la da água que recobre cerca de 70% da sua superfície. Há muito tempo questões ambientais envolvendo a problemática da água acessível e de qualidade para todos permeiam debates de políticas públicas sobre o seu uso racional. Ao observarmos atentamente o nosso entorno, perceberemos a exaustão, a degradação que a sociedade impõe ao meio ambiente. Temos sociedades cada vez mais

protegidas por um aparato que depende cada vez mais da exaustão das florestas, dos rios, das montanhas, nos colocando num dilema em que parece que a única possibilidade para que comunidades humanas continuem a existir é à custa da exaustão de todas as outras partes da vida (Krenak, 2020, p. 46).

Dentro da temática transversal Meio Ambiente, o estudo da água para além de tópicos no interior das disciplinas poderá ter indicações metodológicas para o desenvolvimento de uma abordagem por um viés experimental e teórico, viabilizado pelo encontro entre as disciplinas em torno de um mesmo projeto. Devemos, como professores, oferecer aos nossos alunos oportunidades de (re)pensar a sua posição como estudante, como ser capaz de mobilizar os seus conhecimentos adquiridos ao longo da sua escolarização e pelo seu viver, fazendo a cada passo perguntas que tragam à reflexão crítica sua postura como estudante e, para além disso, como cidadão socialmente responsável. Desse modo, a

intencionalidade do perguntar se enraíza na aspiração do saber, mas seu traço distintivo é aspirar a um saber sem supostos, por isso o perguntar filosófico nunca se contenta com as primeiras respostas que costumeiramente são oferecidas, que, em geral, interrompem o perguntar pelo aparecimento dos primeiros supostos (Cerletti, 2009, p. 24).

Carvalho e Sasseron (2010, p. 107) argumentam que a escola deve prover habilidades aos alunos de forma que “lhes permitam atuar consciente e racionalmente fora do contexto escolar, estabelecendo julgamentos e opiniões sobre assuntos variados que afetam a sua vida”, o que atravessa a compreensão que estes estarão no e com o mundo mais tempo como cidadãos do que como estudantes.

O encontro da Filosofia e do Tema Transversal Contemporâneo Meio Ambiente recupera, assim, para a disciplina de Física o *ser mais* a que Freire (2020) se referia, que é a missão que ao humano não pode ser negada. O *ser mais* na direção do inacabamento presente na natureza humana e do próprio conhecimento que não pode e não deve caber no arquivamento desse, mas que de outra forma se expande com o perguntar.

Consideremos que o que move o filosofar é o desafio de ter que dar conta, permanentemente, de uma distância ou um vazio que nunca é preenchido, satisfeito. Poderíamos dizer que aqueles que se dedicam à filosofia atualizam, dia a dia, esse desafio, porque tentamos responder cotidianamente àquela pergunta (Cerletti, 2009, p. 27).

A Física, em seu encontro com a Filosofia, corporifica a potência da transversalidade desse campo de saber. A Filosofia, com sua natural dialogicidade, provoca o questionar sobre como estamos no e com o mundo e nos desafia com a sua conceituação elaborada, permitindo a análise, reflexão e união coerente de partes de componentes diferentes para a construção de conhecimento. Se estamos nos propondo à abertura de saberes, por que não nos apoiarmos em conceitos da Filosofia para ampliarmos as nossas discussões sobre a temática ambiental?

Como argumenta Gallo (2004), os conceitos que atravessam a Filosofia é que a tornam dialógica. O pensar filosófico é atravessado por conceitos, mas uma aula de Filosofia tampouco pode se debriçar passivamente sobre os conceitos filosóficos ou mesmo sobre uma história morta da Filosofia. Logo, a transversalidade da temática

ambiental na disciplina de Física, em seu encontro com a Filosofia, possibilitam tornar as disciplinas mais compreensíveis para os educandos e, para além disso, pode transformar ideias em realidade.

Não basta ao educando a conceituação, em Física, do que é uma grandeza e unidade de medida, se em contexto cotidiano não consegue perceber que a sua fatura do consumo mensal de água é apresentada em metros cúbicos, algo que em certa medida causa estranheza num dia a dia em que pagamos gasolina e refrigerantes por litros. Trazer para o foco da atenção dos educandos o Tema Contemporâneo Transversal Meio Ambiente permite não somente ensinar sobre qual é a matriz energética do nosso país, que está assentada em grande parte em energia não-renovável, mas também dialogar acerca da energia hidráulica, difundida como uma energia limpa para insistir na construção de grandes hidrelétricas, o que provoca danos ambientais em grandes extensões territoriais.

Junges e Espinosa (2020) argumentam que o objetivo da ciência escolar é promover uma atitude reflexiva no aluno que favoreça formas de diferenciação entre alegações de conhecimento científico que devem ser postas em dúvida e aquelas em que se pode confiar. Logo, o caminho entre a dúvida e a confiança na educação científica escolar não é tarefa fácil, constituindo um dos aspectos mais desafiadores no ensino de questões socio-científicas complexas.

Como a Física destaca em seus conteúdos as conversões entre energias, essa não pode se furtar de discussões sobre o consumo consciente de produtos manufaturados, uma vez que a produção e a obsolescência têm implicações diretas sobre o meio ambiente, e sobretudo na água que o planeta consome. Trazer para a centralidade que os prazeres da vida não advêm de um consumo exagerado, também é um papel da escola, para ser um contraponto ao que o bombardeamento midiático preconiza. Provêm, em vez disso, como Singer (2002) destaca,

das relações pessoais e sexuais calorosas, da proximidade das crianças e dos amigos, da conversa, de desportos e entretenimentos que estão em harmonia com o nosso ambiente sem o agredirem; da alimentação que não se baseia na exploração de criaturas sencientes nem destrói a Terra; da atividade e do trabalho criativos de todos os tipos; e (com o devido cuidado para não se estragar precisamente o que é mais valioso) da apreciação dos lugares ainda intactos do mundo onde vivemos (Singer, 2002, p. 304).

Sem o encontro necessário com a Filosofia e com a problemática ambiental, a Física perde a oportunidade da análise minuciosa e comprometida com o reinventar o aprendido, que faz o educando levar o conhecimento apropriado da escola a outros contextos. Delizoicov e Angotti (1992) enfatizam que:

as Ciências Naturais, e a Física em particular, enquanto áreas de conhecimento construídas, têm uma história e uma estrutura que, uma vez apreendidas, permitem uma compreensão da natureza e dos processos tecnológicos que permeiam a sociedade. Qualquer cidadão que detenha um mínimo de conhecimento científico pode ter condições de utilizá-lo para as suas interpretações de situações de relevância social, reais, concretas e vividas, bem como aplicá-lo nessas e em outras situações (Delizoicov; Angotti, 1992, p. 17).

Krenak (2020, p. 46) menciona a compreensão de que estamos vivendo uma era identificada como Antropoceno.

O Antropoceno tem um sentido incisivo sobre a nossa existência, a nossa experiência comum, a ideia do que é humano. O nosso apego a uma ideia fixa de paisagem da Terra e de humanidade é a marca mais profunda do Antropoceno (Krenak, 2020, p. 57).

Quando se associa o prazer à mercadoria, aos objetos, às coisas exteriores, há a materialização no que a técnica desenvolveu, no aparato todo que se foi sobrepondo ao corpo da mãe Terra, como

Krenak (Idem, p. 60) afirma. Logo, para que criticidade e consciência? Para nos tornarmos apenas consumidores?

As concepções de Krenak se aproximam do pensamento de Singer (2002, p. 280) de que “as atitudes ocidentais relativamente à natureza surgiram de uma mescla das do povo hebreu, tal como estão representadas nos primeiros livros da Bíblia, e da filosofia dos Gregos antigos, em particular Aristóteles”, o que em certa medida faz com que haja a naturalização da degradação ambiental.

Ao longo da história, os humanos, aliás, esse clube exclusivo da humanidade – que está na declaração universal dos direitos humanos e nos protocolos das instituições –, foram devastando tudo ao seu redor. É como se tivessem elegido uma casta, a humanidade, e todos que estão fora dela são a sub-humanidade. Não são só os caiçaras, quilombolas e povos indígenas, mas toda vida que deliberadamente largamos à margem do caminho. E o caminho é o progresso: essa ideia prospectiva de que estamos indo para algum lugar (Krenak, 2020a, p. 10).

Em um trabalho de integralidade suportado pelo Tema Transversal Contemporâneo Meio Ambiente visa-se que o conhecimento seja algo além do próprio saber disciplinar, que permita trazer criticidade e consciência sobre a forma como estamos no e com o mundo que nos cerca.

OS SABERES QUE SE RECONFIGURAM NA ESCOLA

Em uma proposta integradora há o atravessamento pela aproximação entre docentes que tenham um gosto especial por conhecer e pesquisar, que possuam um comprometimento diferenciado com seus alunos, que sejam capazes de ousar entre metodologias,

ressignificando conteúdos, mas sobretudo que sejam capazes de fazer análises e dosá-las, como Fazenda justifica (2003, p. 31).

Da aproximação planejada entre a Física e a Filosofia com o Tema Transversal Contemporâneo Meio Ambiente há a possibilidade da participação ativa dos educandos no aprender e no ensinar, pois são gerados cenários motivados a partir de situações concretas da realidade, de modo que cada indivíduo, a partir do coletivo de aprendizagem, pode conscientizar-se dessa, questionando-a para construir seu próprio conhecimento e, assim, poder provocar intervenções nessa mesma realidade.

Para Delizoicov (2001) há outros sentidos para a Física buscar concepções integradoras. Muito distante do “contar e calar”, há o encontro com a problematização que se articula e aponta para o planejamento e desenvolvimento de atividades que não se resumem àquelas que tradicionalmente balizam as atividades de resolução de problemas fechados e comuns no Ensino Médio. O currículo escolar deve representar as necessidades sociais presentes no viver, deve provocar nos estudantes a curiosidade necessária ao conhecer, que se assenta em problematizações, contextualizações e discussões sobre o mundo que nos cerca. Não adianta a escola responder perguntas que os educandos não fizeram.

Zitzke e Calixto (2019) apresentam como resultados de seus estudos, realizados em uma escola técnica, que para muitos educandos a Educação Ambiental significa o meio natural, havendo um apartamento dos propósitos da abordagem ambiental para a sua formação enquanto indivíduos, e também como futuros profissionais, o que reforça a presença de abordagens sobre a temática ambiental incapazes de transformar e emancipar o sujeito.

Assim como Delizoicov (2001), Melo e Silva (2019), De-Carvalho e Matei (2019) indicam levantamento de questões comprobatórias para impermeabilidade dos discursos de problematização socioambiental

na disciplina de Física no Ensino Médio, as quais permitiram construir sugestões dadas pelos educandos para que questões socioambientais sejam introduzidas na disciplina de Física, como destaque: o educar para o consumo consciente, a Segunda Sem Carne e a abordagem dessa temática em outros espaços.

Os educandos apresentados no trabalho de De-Carvalho e Matei (2019) mostram pensamentos que amplificam os sentidos vistos até aqui para os contributos que a presença da Filosofia, de forma integrada com a Física, passa a ter ao abordar o Tema Transversal Contemporâneo Meio Ambiente. Desse encontro há a possibilidade de tornar o conhecimento sobre a Física mais abrangente, como formação humana e cultural, de modo que a compreensão sobre o Antropoceno se amplie para o que “a grande maioria está chamando de caos social, desgoverno geral, perda de qualidade no cotidiano, nas relações”, tal como Krenak (2020. p. 72) denuncia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deve-se destacar que a aproximação da disciplina de Física com a Filosofia através de Temas Contemporâneos Transversais, aqui demarcado pela temática do Meio Ambiente, permite apropriação da experiência da escrita, da leitura e do pensar filosófico, dando destaque à reflexão crítica sobre como se aprende e se ensina na escola. Ao trazer para a escola a transversalidade de alguns temas, o professor assume o seu posicionamento em trabalhar assuntos que, em alguma medida, não são comuns ao domínio de sua disciplina, ou seja, aqui uma atitude individual pode ser a sinalização para que um Tema Contemporâneo Transversal, como o Meio Ambiente, seja o mote para um trabalho coletivo entre os professores de diferentes disciplinas e seus alunos.

Sem o encontro entre as disciplinas e, para além disso, sem o encontro entre as pessoas, sobre os quais Fazenda (1996) nos põe a pensar, haverá um grande esforço de cada professor, encerrado na sua disciplina, para tentar trazer para a escola o mundo vivido pelos educandos, esse mundo que não tem como caber em um único livro didático. Quando um tema transversal é submetido à criticidade de um docente o mesmo não permite silêncios. O diálogo começa na busca do conteúdo programático, como nos fala Freire (2020). Assim, o professor permite que sua sala de aula seja um espaço de diálogo e que outras formas de ensinar e aprender se manifestem.

O pensar sobre aplicação de metodologias diversas para a abordagem de um tema transversal acontece de modo muito amplificado e as tomadas de ações, ainda que não estejam delineadas no planejamento, são incluídas ao longo do percurso do ensino e da aprendizagem, encontrando as formas de tornar a aprendizagem mais significativa. Para formar integralmente o educando, a escola deve proporcionar espaços ricos para atividades investigativas nas quais habilidades múltiplas são mobilizadas, possibilitando diálogos, escritas e reescritas do aprendido ao longo do processo. O Tema Transversal Contemporâneo Meio Ambiente é promotor de investigação, potencializa o surgimento de novas perguntas, instiga a curiosidade, que por vezes é adormecida na escola, e que permite o diálogo necessário das ideias com a atividade concreta.

Cumprе salientar que, antes de concluir o Ensino Médio, os estudantes nas disciplinas de Ciências Naturais, mais especificamente na disciplina de Física, devem ter a oportunidade de encontrar temas urgentes na sociedade, que muitas vezes são atravessados pelas questões da problemática ambiental. Se isso não ocorre perderão a chance de ampliar percepções sobre o que é a Ciência e como essa opera. E, sobretudo, perdem a riqueza da aplicação de um repertório teórico próprio das ciências para reinterpretar fenômenos que estão presentes no cotidiano. Essa oportunidade não pode ser negada, dado que muitos alunos não seguirão carreiras ligadas às Ciências e necessitarão de um impulso para ressignificarem continuamente o mundo em que vivem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

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

BRASIL. Lei nº 6.938 de 1981: Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente. 1981.

CARVALHO, A. M. P.; SASSERON, L.H. Abordagens histórico-filosóficas em sala de aula: questões e propostas. *In*: CARVALHO, A. M. P. et al (Orgs.). **Ensino de Física**. São Paulo: Cengage Learning, 2010. p.107-140.

De-CARVALHO, R.; MATEI, A. P. Transversalizando conteúdos de Física no ensino médio: o efeito estufa causado pela pecuária. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 25, n. 1, p. 255-266, 2019.

DE OLIVEIRA, T. M. R.; POLIZELI, R. C. A.; SIMOKOMAKI, K.. O ensino médio: Desafios e possibilidades após a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **LUMEN ET VIRTUS**, [S. l.], v. 15, n. 38, p. 1556-1572, 2024. DOI: 10.56238/levv15n38-101. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/120>. Acesso em: 11 set. 2025.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DELIZOICOV, D. Problemas e Problematizações. *In*: PIETROCOLA, M. (org.). **Ensino de Física - conteúdo, metodologia e epistemologia numa concepção integradora**. Florianópolis: Ed.da UFSC, 2001.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.P. **Física**. São Paulo, Cortez, 1992. - 2a. ed. rev. - (Coleção magistério - 2o. grau. Formação geral).

FAZENDA, I. C. A.. **Integração e interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FAZENDA, I. C. A.. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 11ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

JAPIASSU, H.. Prefácio. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1996.

JUNGLES, L. A. ; ESPINOSA, T. Ensino de ciências e os desafios do século XXI: entre a crítica e a confiança na ciência. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 37, n. 3, p. 1577-1597, dez. 2020.

FREIRE, P.. **Pedagogia do Oprimido**. 74ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P.. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979.

FREIRE, P.. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Morales, 1979a.

GALIAZZI, M.C. (DES)necessária Base Nacional Comum Curricular - BNCC? *In*: **XV Encontro Sobre Investigação na Escola**, 15, Porto Alegre, 2018. Anais . Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2018.

GALLO, S. **A função da filosofia na escola e seu caráter interdisciplinar**. Revista Sul Americana de Filosofia e Educação, v. 2, p. 1-4, 2004.

GALLO, S. **Transversalidade e meio ambiente**. Ciclo de palestras sobre meio ambiente. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC; SEF, 2001. p. 56.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Ed. São Paulo, 2013.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.

MELO, G. ; SILVA, L. F.. (2019). A temática ambiental e o Ensino de Física: um estudo a partir dos trabalhos apresentados nos anais do SNEF. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**. 10. 37-57.10.26843/rencimax10i3.1703, 2019.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, E. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Formação Docente e a Gestão Escolar. /n: **XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. 2013. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/EduardoAugustoMosconOliveira-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 20 ago.2025.

SCHEIBE, L. A reforma educacional dos anos de 1990 e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. In: Ortenila Sopelsa; Joviles Vítório Trevisol. (Org.). **Currículo, Diversidade e Políticas Públicas**. Joaçaba: Ed. UNOESC, 2009, v. 1, p. 83-94.

SINGER, P. **Ética prática**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ZITZKE, V. A.; CALIXTO, P. M.. Percepção dos educandos da educação profissional técnica sobre a educação ambiental: um estudo de caso no IFsul/CAVG. **Revbea**, São Paulo, v. 14, N.3: 307-324, 2019.

Ana Paula Santos Pereira

Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Mestra em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul).

E-mail: ana.pereira@riogrande.ifrs.edu.br

Vinicius Vicenzi

Docente permanente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (PPGE/UNIPLAC). Coordenador adjunto do PPGE/UNIPLAC. Doutor em Filosofia da Educação pela Universidade do Porto/Portugal (DPE - Programa de Doutorado Pleno no Exterior), com intercâmbio à Université Paris IV - Sorbonne (ERASMUS 2013/2014).

E-mail: viniciusvicenzi@gmail.com

10

*Gislayne Bravin Castiglioni de Rezende
Claudení Marques Santos
Tatiana Santos Barroso*

ENSINO DE ANATOMIA E O PAPEL DO MUSEU COMO ESPAÇO NÃO FORMAL DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-368-4.10

RESUMO:

Objetivou-se, neste trabalho, por meio de uma revisão sistemática da literatura, identificar pesquisas sobre o tema da anatomia na educação básica e sua integração com museus de ciências por meio de práticas pedagógicas. A busca foi realizada no Google Acadêmico, localizando um total de 44 trabalhos, dos quais, após a aplicação dos critérios de exclusão, selecionaram-se 7 estudos que apresentavam práticas pedagógicas voltadas para a educação básica e visitas a museus. Apesar de a anatomia constituir um conteúdo fundamental para a compreensão do corpo humano, da saúde e do cotidiano dos estudantes, observa-se uma quantidade reduzida de publicações voltadas à educação básica. Em todos os trabalhos analisados, a satisfação dos alunos ao visitar o museu é evidente, reforçando a importância de explorar cada vez mais esses espaços, que contribuem significativamente para a aprendizagem e para o desenvolvimento de uma compreensão mais concreta e contextualizada da anatomia.

Palavras-chave: Anatomia Humana. Educação Básica. Práticas Pedagógicas. Museus de Ciências. Espaços Não Formais.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a importância do ensino de Ciências Naturais em todos os níveis da educação básica tem sido recorrente em diversos estudos no Brasil. A proposta central é promover a Alfabetização Científica (AC) como uma oportunidade para que o aluno reflita sobre o conhecimento científico, desenvolvendo a capacidade de compreender e interpretar o mundo ao seu redor, em um contexto no qual esse conhecimento se torna cada vez mais essencial (Chassot, 2003).

Uma forma de contribuir para o ensino e a aprendizagem em Ciências Naturais, bem como para a promoção da AC, é a educação não formal, geralmente realizada fora dos espaços tradicionais de sala de aula e idealmente iniciada ainda na infância (Marques; Marandino, 2018). Para as autoras, “a AC tem início no momento em que nascemos e nos inserimos na cultura [...], o que demanda situar o conceito de AC em sua dimensão processual, contemplando a criança em suas formas próprias de ser e estar no mundo” (Marques; Marandino, 2018, p. 15).

A educação não formal é caracterizada como uma atividade educacional organizada e sistemática que ocorre fora do sistema formal de ensino. Nesse modelo, o tempo é flexível e respeita ritmos e capacidades individuais, e seus espaços apresentam grande diversidade, sendo constantemente recriados (Gadotti, 2005). Entre esses espaços, destacam-se museus de ciências, zoológicos, centros de ciências e jardins botânicos, que possuem significativo valor pedagógico ao oferecer ambientes que favorecem o prazer, o lazer e a aprendizagem, tornando o conhecimento acessível a diferentes públicos. Os museus, em especial, promovem interações, diálogos e atividades que ampliam o interesse dos visitantes (Marandino, 2005). Montanari e Borges (2012) enfatizam que sua importância reside na

interatividade e nas “diferentes linguagens usadas (escrita, sonora e visual) e a possibilidade de visualização em representações tridimensionais e animações”, elementos que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem.

O estudo do corpo humano, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998), apresenta grande complexidade, mas é essencial devido às diversas temáticas relacionadas às funções vitais e aos hábitos de saúde. Os PCN destacam que tais conteúdos “comportam a abordagem dos hábitos relacionados com alimentação, locomoção, por exemplo, que promovem a saúde e a prevenção de doenças” (Brasil, 1998, p. 46). Além disso, “discernir as partes do organismo humano é muitas vezes necessário para entender suas particularidades, mas sua abordagem isolada não é suficiente para a compreensão do corpo como um sistema” (Brasil, 1998, p. 45).

Santos, Lanes e Santos (2021) e Lanes *et al.* (2020) corroboram essa problemática ao destacarem a importância de iniciativas interdisciplinares que integrem arte e ciência para o ensino de anatomia no ensino fundamental. As ciências morfológicas – que abrangem anatomia, histologia e embriologia – exigem a compreensão de estruturas e funções que muitas vezes são de difícil visualização, sobretudo quando os estudantes dispõem apenas de imagens bidimensionais de livros didáticos. Nesse sentido, visitas a exposições ou atividades práticas relacionadas ao conteúdo estudado podem facilitar significativamente o entendimento (Montanari; Borges, 2012).

Diante da relevância dos museus como espaços não formais para o ensino de Ciências e, particularmente, para o ensino de anatomia – fundamental para que os estudantes compreendam o funcionamento do corpo humano e desenvolvam consciência sobre ele – este trabalho tem como objetivo, por meio de uma revisão

sistemática de literatura, identificar pesquisas que tratam do ensino de anatomia humana na educação básica e sua integração com museus de ciências por meio de práticas pedagógicas.

ASPECTOS METDOLÓGICOS

A pesquisa caracteriza-se como uma revisão sistemática de literatura. Esse tipo de estudo consiste na análise criteriosa e organizada de produções já publicadas sobre um determinado tema, seguindo protocolos específicos que permitem identificar padrões, tendências e evidências. Por tanto, a revisão sistemática é considerada uma forma de pesquisa estruturada, fundamentada em métodos rigorosos que buscam compreender e estabelecer relações entre um conjunto amplo de documentos, especialmente ao verificar o que é eficaz ou não em um determinado contexto (Galvão; Ricarte, 2020).

Trata-se de um procedimento amplamente utilizado em diversas áreas acadêmicas, como ciências sociais, saúde e educação, sendo uma ferramenta essencial para atualizar pesquisadores, mapear lacunas e embasar novos estudos. As revisões sistemáticas seguem etapas definidas por protocolos metodológicos. Entre essas etapas estão: a definição da questão de pesquisa, a seleção das bases de dados para consulta, a elaboração de estratégias de busca, a coleta e a triagem do material, bem como a sistematização e análise das informações encontradas (Galvão; Ricarte, 2020).

No presente estudo, o objetivo foi localizar publicações relacionadas ao ensino de anatomia humana na educação básica que apresentassem alguma prática pedagógica vinculada a museus de ciências. Para isso, realizou-se uma busca na web utilizando Google Acadêmico, Portal CAPES e SciELO, com as

seguintes palavras-chave: “museu de ciências” AND “educação básica” AND “ensino de ciências” AND “anatomia” AND “proposta pedagógica”. Como os resultados encontrados no Portal CAPES e SciELO se repetiam, optou-se por prosseguir apenas com a busca no Google Acadêmico. A partir da aplicação dos termos de busca, foram identificados 44 trabalhos. Não houve delimitação temporal; portanto, todas as produções publicadas entre 2013 e 2023 que surgiram foram analisadas.

Para a seleção do material, adotaram-se critérios de inclusão e exclusão. Os critérios de inclusão foram: trabalhos publicados em qualquer formato – teses, dissertações, artigos, trabalhos de conclusão de curso, livros ou capítulos de livros – que abordassem conteúdos do ensino de anatomia humana e apresentassem práticas pedagógicas desenvolvidas em museus. Aceitou-se apenas material em língua portuguesa e disponível na íntegra. Como critérios de exclusão, definiram-se: produções voltadas para formação de professores ou monitores de museu; trabalhos que, embora relacionados à temática, não apresentassem práticas pedagógicas; estudos sobre anatomia animal; textos duplicados; resumos de eventos; materiais indisponíveis; e trabalhos escritos em inglês.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dos 44 trabalhos inicialmente identificados com os termos de busca, após a leitura de títulos, resumos e palavras-chave, e considerando os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos, apenas 07 estudos foram selecionados para compor a análise final. Os demais 37 trabalhos foram excluídos por não se enquadrarem nos objetivos da pesquisa. Os sete estudos selecionados, posteriormente analisados de forma aprofundada por meio da interpretação de seus conteúdos, estão apresentados no Quadro 1:

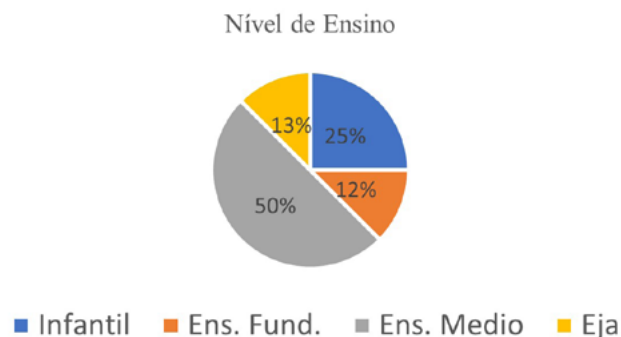
Quadro 1 – trabalhos selecionados sobre práticas pedagógicas sobre o ensino de anatomia humana na educação básica em articulação com museus de ciências

Autor	Ano	Tipo	Título do trabalho	Local/Evento/ Instituição
Diana Schuch Bertoglio	2013	Dissertação	Estratégias pedagógicas para o ensino de ciências na EJA incluindo atividades em um museu interativo	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Esthephania Oliveira Maia Batalha	2017	Artigo	Mas, afinal o que tem dentro do nosso corpo?	IV CONEDU Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Patricia Carla Oliveira Carneiro Silva	2018	Tese	Público escolar no museu de ciências morfológicas da UFMG: uma investigação acerca dessa experiência informacional	Universidade Federal de Minas Gerais
Elisete Gonçalves Fonseca	2020	Dissertação	Ferramenta de conectividade virtual em espaços não formais de aprendizagem: uma experiência no centro de ciências da Universidade Federal de Juiz de Fora	Instituto Federal de Minas Gerais
Eliel Ribeiro do Nascimento	2020	Dissertação	O ensino híbrido suplementar e a aprendizagem móvel de embriologia com o uso de um blog	Universidade Federal de Minas Gerais
Jessica Deisiane Scherer	2023	Dissertação	Teorias de crianças de 5 a 6 anos sobre anatomofisiologia humana: percursos de uma professora de educação física em diálogo com uma professora de educação infantil	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Maria Goreth da Silva Magatão; Euclides; Fontoura da Silva Junio	2023	Capítulo de livro	Educação para a ciência: uma proposta de intervenção diferenciada no ensino de biologia.	Universidade Federal do Paraná

Fonte: As autoras (2023)

A análise revelou a presença de trabalhos voltados à educação infantil (Batalha, 2017; Scherer, 2023), ao ensino fundamental e médio (Silva, 2018; Fonseca, 2020; Nascimento, 2020; Magatão; Silva Junior, 2023) e também à Educação de Jovens e Adultos – EJA (Bertoglio, 2013). Dessa forma, constatou-se que as propostas identificadas contemplam todos os três níveis da educação básica, além da modalidade EJA.

Gráfico 1 – Níveis de ensino dos estudos localizados



Fonte: As autoras (2023)

Outro dado relevante refere-se à inclusão de visitas a museus na maioria das propostas analisadas. Conforme apresentado no Gráfico 2, 71% dos trabalhos (cinco dos sete selecionados) incorporam a visita como parte da atividade pedagógica (Bertoglio, 2013; Silva, 2018; Nascimento, 2020; Scherer, 2023; Magatão; Silva Junior, 2023). Os outros dois estudos (Batalha, 2017; Fonseca, 2020), embora não incluam a visita presencial, mantêm algum tipo de vínculo com o espaço não formal. É o caso, por exemplo, do trabalho de Silva (2018), voltado à educação infantil. Ainda que não tenha realizado uma visita ao museu, houve uma parceria com a instituição: a diretora levou até a escola um coração sintético para que as crianças pudessem manipulá-lo. Essa estratégia possibilitou ampliar significativamente o nível de compreensão das crianças sobre o tema abordado.

Gráfico 2 – Estudos que realizaram e não realizaram visita ao museu

Pesquisas que realizaram visita ao museu

*Fonte: As autoras (2023)*

Após a leitura dos trabalhos selecionados, observou-se que a pesquisa de Bertoglio (2013), primeira listada na tabela, é a única voltada para estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo do estudo foi investigar as contribuições do museu para o ensino de Ciências nesse público. As atividades foram distribuídas em sete aulas de aproximadamente duas horas, sendo cinco realizadas antes da visita ao museu e uma após a visita. Os conteúdos trabalhados incluíram sistema respiratório, fisiologia básica e sistema circulatório, por meio de aulas teóricas, práticas, exercícios e vídeos.

No dia da visita ao Museu de Ciências e Tecnologia da PUCRS, dos 20 estudantes que confirmaram presença, apenas nove compareceram. Durante a visita, os alunos participaram do experimento “Coração”, que apresenta o órgão em três dimensões, ampliado e com veias e artérias identificadas por cores, e do experimento “Circulação”, um modelo humano transparente com indicação luminosa dos trajetos da circulação pulmonar e sistêmica. Os estudantes ainda visitaram o laboratório, manipularam modelos anatômicos e prepararam lâminas utilizando material bucal, além de explorar outras dinâmicas do espaço. A visita foi bem aceita, com participação ativa em todas as atividades. A autora destaca a importância do planejamento prévio, com orientações e roteiro detalhado, e ressalta

a interatividade como característica marcante do museu, capaz de despertar encantamento e interesse pelas temáticas científicas.

Os trabalhos de Batalha (2017) e Scherer (2023) são direcionados à educação infantil. Em Batalha (2017), o projeto envolveu crianças de 3 e 4 anos e surgiu a partir das próprias brincadeiras dos alunos, especialmente a de “médico”, que despertou entusiasmo e questionamentos sobre o corpo humano, como o motivo do coração bater. Após conversas iniciais para identificar curiosidades e conhecimentos prévios, foram elaboradas experiências práticas, como o desenho do corpo por dentro e a montagem do “Tutucaveira”, um esqueleto emborrachado montado em grupo. Embora não tenha ocorrido uma visita ao museu, houve parceria com o Museu de Ciências Morfológicas da UFRN, que levou um coração sintético à escola, permitindo a exploração do material pelas crianças. Outra parceria envolveu a mãe de uma aluna, bióloga, que apresentou conteúdos sobre bactérias. A autora conclui que a articulação entre teoria, prática e espaço não formal – mesmo dentro da própria escola – proporcionou aprendizagens significativas.

A pesquisa de Scherer (2023) foi realizada com crianças de 5 e 6 anos, em parceria com uma professora de Educação Física, e teve como objetivo analisar as explicações infantis sobre anatomo-fisiologia. O estudo desenvolveu sessões investigativas duas a três vezes por semana, com duração média de 40 minutos, em que as próximas atividades eram planejadas com base nas observações da sessão anterior. Os materiais incluíram livros, modelos atômicos, jogos, lâminas de raio X, lupas e demais recursos que ampliavam as teorias iniciais das crianças. Uma das sessões contou com visita ao museu, de onde emergiu o desafio de manter o equilíbrio sobre uma tábua de propriocepção, que orientou atividades posteriores. A autora destaca o potencial da Educação Física para permitir que as crianças percebam mudanças fisiológicas em seu corpo, como variações na frequência cardíaca, respiração e sudorese, e argumenta

que as explicações infantis sobre fenômenos corporais, fundamentadas na experiência cotidiana, revelam conhecimentos que ainda são pouco explorados na literatura da área.

A tese de Silva (2018) envolveu cinco turmas de ensino fundamental e médio em visitas ao Museu de Ciências Morfológicas da UFMG, buscando investigar a percepção dos alunos durante a experiência. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores, monitores e alunos, além do acompanhamento da visita. Inicialmente, os estudantes relataram gostar de Ciências e Biologia, e muitos já haviam visitado museus anteriormente. No espaço museal, após orientações iniciais, os alunos circularam livremente pelas exposições, demonstrando surpresa e curiosidade, especialmente diante das peças anatômicas reais. O papel dos monitores foi fundamental para estimular a participação e esclarecer dúvidas. Os professores acompanharam sem dirigir a visita, permitindo que os alunos explorassem conforme seus interesses, relacionando a exposição aos conteúdos de sala de aula quando necessário. Cinco meses após a visita, a autora retomou as memórias dos estudantes, que citaram diferentes elementos marcantes, como fetos, pulmões, tecidos, o sistema cardíaco e até aspectos espaciais da exposição. A autora conclui que atividades diferenciadas como essa promovem engajamento e ampliam a aprendizagem.

Entre os sete estudos selecionados, observou-se que apenas dois abordam ambientes virtuais: Fonseca (2020) e Nascimento (2020), ambos voltados ao ensino médio. Embora não mencionem explicitamente relação com o ensino remoto decorrente da pandemia, chama atenção o fato de terem sido publicados em 2020, ano marcado pela adoção emergencial do ensino on-line. A pesquisa de Fonseca (2020) poderia, inclusive, ter funcionado como alternativa viável de aprendizagem remota, enquanto o estudo de Nascimento (2020) foi desenvolvido diretamente em contexto pandêmico, adotando intencionalmente o ensino híbrido.

Na pesquisa de Fonseca (2020) foi elaborado um Guia Virtual, com planta baixa, imagens em 360°, descrição dos ambientes, indicação de conteúdos, níveis escolares e ações educativas. O guia tornou-se um website, hoje indisponível para acesso. Os alunos avaliaram o material positivamente: 44% o consideraram muito satisfatório e 52% satisfatório; 100% acreditaram que o projeto contribui para divulgar o espaço, e 96% expressaram desejo de realizar uma visita presencial após explorá-lo. Sobre a relação com conteúdos escolares, 24% relacionaram o guia especificamente à Biologia, enquanto 64% afirmaram que o espaço dialogava com todas as disciplinas, dado o caráter interdisciplinar das exposições.

Já a pesquisa de Nascimento (2020) desenvolveu um blog para auxiliar o ensino de embriologia durante o ensino remoto emergencial, com estudantes do 2º ano do ensino médio. O trabalho envolveu um teste de conhecimentos prévios, criação do blog, elaboração de uma sequência didática híbrida e aplicação de pós-teste. Entre os cinco momentos da sequência, dois incluíram visitas técnicas: uma ao Museu de Ciências Morfológicas e outra ao Núcleo de Educação e Comunicação em Ciências da Vida (NEDUCOM), ambas recebidas com grande interesse pelos alunos. No museu, os estudantes circularam livremente pelas exposições, acompanhados por monitores que esclareceram dúvidas, gerando reações como “inacreditável” e “impressionante”. No NEDUCOM, exploraram morfologia e fisiologia dos sistemas genitais, utilizando peças anatômicas e lâminas histológicas. Ao final, 90,5% dos estudantes consideraram a visita muito importante e afirmaram que ela proporcionou novos conhecimentos, demonstrando o potencial motivador da atividade para o aprendizado da embriologia. O trabalho de Nascimento (2020) conclui ainda:

As visitas para os espaços não formais, como os que foram realizados no Museu de Ciência Morfológicas e no NEDUCOM, ofereceram motivação para perceber o estudo de uma forma diferenciada e promoveram

significado ao conteúdo de embriologia para a vida acadêmica e pessoal da maioria dos alunos participantes (Nascimento, 2020, p. 82).

Quanto ao último trabalho selecionado, Magatão e Silva Júnior (2023) tiveram como objetivo “contribuir na melhoria do ensino da Ciência, em particular da Biologia, através da aplicação de uma metodologia de ensino calcada nos princípios do Método Científico” (p. 22). A pesquisa integra o Programa Ciência Vai à Escola (PCVAE), vinculado ao Museu de Ciências Naturais do Setor de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná. O estudo foi realizado com estudantes do ensino médio e organizado em duas ações principais.

A primeira ação foi estruturada em dois momentos. O primeiro ocorreu ainda no trajeto para o museu, durante aproximadamente uma hora e trinta minutos de percurso. Nesse intervalo, os alunos foram divididos em três grupos e participaram de diferentes oficinas. A oficina de interesse para esta pesquisa foi intitulada “O Homem do Avesso – Anatomia e Fisiologia Humanas”, cuja abordagem se deu por meio de um jogo de cartas científico, desenvolvido para trabalhar conteúdos referentes ao corpo humano:

As cartas foram elaboradas de acordo com os sistemas do corpo humano. Cada aluno recebia 4 cartas, com figuras contendo estruturas do corpo humano, e deveria montar um sistema do corpo, comprando e descartando as cartas. Ao final o ganhador deveria mostrar o sistema que montou, explicando aos colegas as estruturas que tinha em mãos” (Magatão; Silva Júnior, 2023, p. 28).

O segundo momento ocorreu dentro do museu, onde foram realizadas duas atividades: Ciência na Exposição e Oficina da Ciência. Os estudantes visitaram o acervo e interagiram com as atividades com o apoio dos monitores, o que transformou a visita em uma experiência metodológica interativa. O diálogo, o estímulo à curiosidade e o questionamento contribuíram para aprofundar o engajamento dos

alunos com a exposição. A segunda ação do projeto foi desenvolvida no ambiente escolar, com foco no estudo da genética em insetos. Os autores destacam que as ações implementadas demonstraram eficiência ao contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de Ciências. Ressaltam, ainda, que as escolas precisam ir além da mera transmissão de conteúdos, assumindo seu papel de promover processos educativos significativos. Nesse sentido, enfatizam a necessidade de formação docente adequada, capaz de preparar professores para diversificar práticas pedagógicas, dominar o conteúdo e evitar aulas exclusivamente expositivas, frequentemente associadas a desmotivação, evasão escolar e indisciplina. Com relação às percepções dos estudantes sobre as atividades propostas, foi possível identificar que a adoção de estratégias diferenciadas promoveu uma aprendizagem mais significativa, ultrapassando a simples transmissão de informações e incentivando o interesse pela Ciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar se a temática de anatomia humana vem sendo explorada por meio de práticas pedagógicas na educação básica e em espaços não formais de ensino. Apesar de ser um assunto presente desde os primeiros anos de escolarização e recorrente nos currículos da educação básica, constatou-se uma reduzida quantidade de trabalhos publicados que abordem especificamente práticas pedagógicas relacionadas à anatomia humana nesse nível de ensino. A maior parte das produções identificadas está vinculada ao ensino superior, à formação de docentes e à capacitação de monitores, muitas vezes promovida pelos próprios museus.

Ainda que poucos, os trabalhos encontrados revelaram propostas voltadas para todos os segmentos educacionais, incluindo a

Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em todos os estudos analisados, a satisfação dos estudantes ao participar de visitas aos museus destacou-se de forma evidente, reforçando a importância de explorar com maior frequência esses espaços, que se mostram altamente favoráveis à construção de conhecimentos. No entanto, conforme afirmam Paula, Pereira e Coutinho-Silva (2019, p. 4), “a visitação a esses espaços, no entanto, ainda é muito baixa quando comparada à de museus de ciências em países mais desenvolvidos”. Nesse mesmo sentido, dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) revelam que cerca de 70% da população brasileira nunca visitou museus ou centros culturais (Terra, 2010), evidenciando um cenário preocupante no que diz respeito ao acesso da população a equipamentos culturais e científicos.

Entre os trabalhos selecionados, dois não incluíram visitas presenciais ao museu. No artigo de Batalha (2017), embora não tenha ocorrido deslocamento ao espaço museal, a diretora do museu foi convidada à escola e levou parte do acervo, oportunizando aos alunos o contato direto com materiais expositivos. Já no estudo de Fonseca (2020), elaborado durante a pandemia de COVID-19, o objetivo foi desenvolver um guia virtual que possibilitasse acesso ao acervo de forma remota. Em ambos os casos, a ausência da visita presencial não comprometeu o interesse ou a aprendizagem dos estudantes. No caso do guia virtual, observa-se inclusive um aumento da motivação: muitos alunos manifestaram desejo de conhecer o museu pessoalmente após a navegação online. Assim, mesmo sem a realização do passeio, houve integração com o espaço não formal e difusão de conhecimento de maneira significativa.

Embora os trabalhos analisados apresentem metodologias distintas, todos alcançaram seus objetivos, evidenciando a relevância dos espaços não formais para a ampliação e diversificação das práticas educativas. Tal importância também é ressaltada pelas Orientações Curriculares (Brasil, 2006):

O uso de espaços além da sala de aula também é interessante para o aprendizado em Biologia. Desde a visita a um museu ou a uma instituição científica – quando isso é possível – até o uso do pátio, da horta ou do jardim da escola para o desenvolvimento de atividades, todas essas ações podem conduzir a uma maior efetividade do aprendizado. O importante é o professor ter presente que os fenômenos e os processos biológicos não estão ocorrendo em situações distantes de si e de seus alunos. É preciso enfatizar que esses fazem parte da realidade de todos os seres vivos, da vida dos alunos e professores (Brasil, 2006, p. 32).

Reconhece-se, contudo, as diversas dificuldades enfrentadas por professores e escolas públicas, especialmente no que se refere a recursos financeiros e logísticos para a realização de visitas a museus. Nesse sentido, o presente estudo demonstra que é possível desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas e significativas dentro do próprio espaço escolar, diversificando estratégias de ensino e tornando o aprendizado mais atraente e menos monótono.

Por fim, considerando a escassez de publicações sobre o ensino de anatomia humana na educação básica – apesar da relevância e da presença contínua desse tema ao longo da vida escolar –, destaca-se a importância de novas investigações que possam ampliar o diálogo entre a educação formal e os espaços não formais, bem como fortalecer a produção científica nessa área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATALHA, Esthephania Oliveira Maia. Mas, afinal o que tem dentro do nosso corpo? **Centros e museus de ciências do Brasil**. Rio de Janeiro: ABCM: UFRJ, Casa da Ciência.
- BERTOGLIO, Diana Schuch. **Estratégias pedagógicas para o ensino de ciências na EJA incluindo atividades em um museu interativo**. Dissertação (Mestrado em educação em ciências e matemática). Mestrado em educação em ciências e matemática – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 89, 2013.

BRASIL, Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (**Orientações curriculares para o ensino médio**; volume 2), 2006, 140 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC /SEF, 1998. 138 p.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Rev. Bras. Educ.** [online]. n. 22, pp. 89-100, 2003.

FIOCRUZ, **Museu da Vida**, 2005. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA9_ID9785_15102017224147.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.

FONSECA, Elisete Gonçalves. **Ferramenta de conectividade virtual em espaços não formais de aprendizagem**: uma experiência no Centro de Ciências da Universidade Federal de Juiz de Fora. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus Rio Pomba. Minas Gerais, p. 110, 2020.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. **Seminário Direito à educação**: solução para todos os problemas ou problema sem solução? Institut International Des Droits De L'enfant (Ide), Suíça, 2005.

GALVÃO Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion**: Filosofia da informação, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p. 57-73, 2020.

LANES, Daniel Macedo; SANTOS, Rafael Caselato dos; LUVIZETO, João Vitor; SANTOS, José Nunes dos. Iniciativas interdisciplinares: diálogo entre a Ciência e a Arte como potencial nas aulas de Anatomia. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 43, 2020.

MAGATÃO, Maria Goreth da Silva; SILVA JUNIOR, Euclides Fontoura da. **Educação para a ciência: uma proposta de intervenção diferenciada no ensino de biologia**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/350-4.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.

MARANDINO, Martha. Museu e Escola: parceiros na educação científica do cidadão. **Reinventar a escola**, Vozes, p. 189-220, 2005.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; MARANDINO, Martha. Alfabetização científica, criança e espaços de educação não formal: diálogos possíveis. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e170831, 2018.

MONTANARI, Tatiana; BORGES, Eliane de Oliveira. Museu Virtual do Corpo Humano: Ambiente Virtual de Aprendizagem para o Ensino de Ciências Morfológicas. **Rev. Novas Tecnologias da Educação**, v. 10, n. 3, p. 1-11, 2012. DOI: <https://doi.org/10.22456/1679-1916.36401>

NASCIMENTO, Eliel Ribeiro do. **O ensino híbrido suplementar e a aprendizagem móvel de Embriologia com o uso de um blog**. Trabalho de Conclusão de Mestrado (Mestrado em ensino de biologia) – PROFBIO, Instituto de Ciências Biológicas – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 147, 2020.

OLIVEIRA, Priscilla Tayse da Silva. **Ensino do Corpo Humano – Abordagens dos professores de ciências no 8º ano do Ensino Fundamental em escolas estaduais de Planaltina de Goiás**. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura em ciências naturais) – Universidade de Brasília. Brasília, 42 p., 2011.

PAULA, Livia Mascarenhas de; PEREIRA, Grazielle Rodrigues; COUTINHO-SILVA, Robson. A Função social dos museus e centros de ciências: integração com escolas e secretarias de educação. **Ciência. Culto.** v. 2, p. 04-05, 2019.

SANTOS, Rafael Caselato dos; LANES, Daniel Macedo; SANTOS, José Nunes dos. Monitoria de Ciências: Arte como modo prático para o ensino de ossos e músculos nas aulas de Ciências. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 14, 2021.

SCHERER, Jéssica Deisiane. **Teorias de crianças de 5 a 6 anos sobre anatomofisiologia humana**: percursos de uma professora de educação física em diálogo com uma professora de educação infantil. Dissertação (Mestrado em ciências do movimento humano). Escola superior de educação física, fisioterapia e dança – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p.106, 2023.

SILVA, Patricia Carla Oliveira Carneiro. **Público escolar no museu de ciências morfológicas da UFMG**: uma investigação acerca dessa experiência informacional. 2018. Tese (Doutorado em ciência da informação). Escola de Ciência da Informação – Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, p. 226, 2018.

TERRA, 2010. **Ipea**: 70% da população nunca foi a museu ou centro cultural. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/brasil/ipea-70-da-populacao-nunca-foi-a-museu-ou-centro-cultural,2a6c4bc92690b310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>. Acesso em: 20 out 2023.

Gislayne Bravin Castiglioni de Rezende

Licenciada Ciências Biológicas Licenciatura pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Campus de Alegre. Foi bolsista de iniciação à docência do Programa Residência Pedagógica.

E-mail: gislayne.castiglioni@hotmail.com

Claudení Marques Santos

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora Voluntária no Departamento de Biologia na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), campus Alegre.

E-mail: clau.marquess@gmail.com

Tatiana Santos Barroso

Professora adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo no Departamento de Biologia-CCENS, campus Alegre, atuando nas áreas de Biotecnologia, Biologia e Saúde Pública e Ensino de Biologia.

E-mail: tatiana.barroso@ufes.br

11

Robson Marins de Abreu

IMPACTO DA INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA QUALIDADE DOS PROCESSOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

RESUMO:

O presente artigo, intitulado *Impacto da intensificação do trabalho docente na qualidade dos processos de educação inclusiva*, realiza uma análise teórico-crítica sobre como as condições de trabalho influenciam a efetividade da educação inclusiva. Embasado em revisão sistemática da literatura acadêmica e em documentos institucionais, o estudo concentra-se na robustez do referencial teórico, evitando o uso de dados empíricos diretos. A partir do conceito de intensificação do trabalho, explora-se o impacto desse fenômeno na saúde mental dos docentes, nas práticas pedagógicas e na qualidade dos processos inclusivos. A discussão integra diferentes vertentes teóricas, destacando os desafios enfrentados pelos educadores no contexto atual e apontando para a necessidade de revisão das políticas educacionais. A análise revela a tensão entre a crescente demanda profissional e a necessidade de consolidar ambientes verdadeiramente inclusivos. Sugere-se, portanto, a implementação de estratégias institucionais que apoiem e fortaleçam os profissionais da educação em seu papel fundamental na inclusão escolar.

Palavras-chave: Intensificação docente, educação inclusiva, saúde mental, práticas pedagógicas, políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva, ao longo das últimas décadas, emergiu como um dos temas centrais nas discussões educacionais globais, simbolizando uma transformação no entendimento e na prática da educação contemporânea. Este foco reflete um compromisso crescente com a equidade e a justiça social, afirmando que todas as crianças, independentemente de suas características individuais ou circunstâncias sociais, devem ter acesso a uma educação de qualidade em ambientes que respeitem e valorizem suas diferenças. No entanto, essa nobre missão é desafiada por uma série de obstáculos práticos e sistêmicos, entre os quais se destaca a intensificação do trabalho docente.

O conceito de intensificação do trabalho refere-se ao aumento da carga de trabalho dos professores, não somente em termos de quantidade de tarefas, mas também na complexidade e responsabilidade delas. Esse fenômeno se evidencia particularmente impactante no contexto da educação inclusiva, onde as demandas por adaptação curricular, suporte individualizado e atendimento a uma diversidade de necessidades dos alunos impõem desafios adicionais aos educadores. Consequentemente, a intensificação do trabalho docente pode afetar negativamente tanto o bem-estar dos professores quanto a qualidade dos processos educacionais.

As condições precárias de trabalho, frequentemente manifestadas por uma carga horária excessiva, falta de apoio institucional adequado e pressão por resultados, estão correlacionadas com níveis mais altos de estresse e esgotamento entre os docentes. Esses fatores não somente comprometem a saúde mental dos professores, mas também prejudicam sua capacidade de implementar práticas pedagógicas efetivas que promovam a inclusão. O desafio é intensificado pela necessidade de equilibrar a atenção individualizada aos alunos com as exigências administrativas e curriculares rígidas.

A discussão sobre o impacto da intensificação do trabalho docente na educação inclusiva ocorre em um contexto de debates mais amplos sobre políticas educacionais e reformas escolares. Muitos sistemas educacionais têm articulado discursos sobre inclusão enquanto, simultaneamente, implementam políticas que frequentemente acentuam a carga de trabalho dos educadores. A falta de recursos, formação continuada inadequada e a ausência de um suporte sistêmico consistente são somente alguns dos elementos que colocam em risco a implementação efetiva de práticas inclusivas.

Neste artigo, propomos uma análise teórico-crítica que visa compreender as interações complexas entre a intensificação do trabalho docente e a eficiência dos processos de educação inclusiva. Sem recorrer a abordagens empíricas diretas, o trabalho foca na articulação de diferentes perspectivas teóricas e na análise crítica de documentos oficiais e políticas educacionais relevantes. A intenção é fornecer uma compreensão abrangente dos desafios enfrentados pelos educadores e apontar para a necessidade de revisões estruturais nas políticas educacionais.

O trabalho também coloca em evidência a importância de se reconhecer e valorizar o papel dos educadores enquanto agentes centrais na promoção de uma educação inclusiva de qualidade. É necessário haver um esforço coletivo, tanto ao nível de formulação de políticas quanto na prática diária das escolas, direcionado à criação de um ambiente que não só apoie professores em suas funções, mas que também celebre e potencialize suas contribuições para o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Deste modo, esta introdução estabelece as bases para uma discussão aprofundada que visa não só criticar o estado atual das condições de trabalho dos docentes, mas também propor caminhos para a valorização do trabalho educacional como solicite-chave para a inclusão social e educativa. Ao explorar as dinâmicas da intensificação do trabalho e seu impacto nos processos de educação inclusiva,

o artigo espera inspirar mudanças que possam efetivamente apoiar uma prática educacional que acolha e nutra a diversidade como força e não como obstáculo.

REVISÃO DE LITERATURA

A intensificação do trabalho docente, um fenômeno amplamente discutido na literatura educacional, refere-se ao aumento das exigências e responsabilidades enfrentadas pelos professores dentro e fora da sala de aula. Este processo de intensificação é frequentemente associado a políticas de educação que exigem cada vez mais dos educadores, tanto em termos de carga horária quanto de complexidade das tarefas. No contexto da educação inclusiva, essa intensificação adquire novas dimensões, exigindo uma exploração detalhada de suas implicações para a saúde mental dos professores e para a qualidade das práticas pedagógicas.

Um olhar sobre o panorama da intensificação do trabalho revela que essa questão está intrinsecamente ligada a mudanças nas políticas educacionais que enfatizam resultados em detrimento dos meios, colocando assim um peso desproporcional sobre os ombros dos professores. Conforme aponta Antunes (2009), "o cenário educacional contemporâneo é marcado por uma crescente pressão por resultados, muitas vezes traduzida em técnicas de gestão que intensificam a carga de trabalho dos docentes". Esse contexto gera dupla pressão sobre o educador: atender às expectativas administrativas ao mesmo tempo que se faz presente às demandas emocionais e pedagógicas dos alunos.

Adentrando o campo específico da educação inclusiva, a literatura revela um quadro desafiador. A integração de alunos com diferentes necessidades requer que os professores demonstrem habilidades pedagógicas versáteis e criativas, adaptando conteúdos

e metodologias pedagógicas às capacidades individuais de cada estudante. Segundo Rodrigues (2016), “o sucesso da inclusão escolar depende fundamentalmente da capacidade dos profissionais em criar ambientes que apoiem e estimulem o aprendizado de todos”. Porém, a mesma autora alerta que a falta de formação contínua e o suporte inadequado fazem com que muitos professores se sintam despreparados para manter a qualidade dos processos educacionais em um contexto inclusivo.

A saúde mental dos professores emerge como outra questão crítica nas discussões sobre a intensificação do trabalho. A literatura destaca a prevalência de estresse, exaustão emocional e burnout entre os profissionais da educação, condições exacerbadas pelas exigências adicionais de um ambiente inclusivo. Segundo Lima (2011), “os aspectos psicossociais do trabalho docente merecem uma atenção especial, uma vez que afetam diretamente a eficácia das práticas educativas e a qualidade de vida dos professores”. Para compreendermos a relação entre trabalho docente intensificado e saúde mental, é crucial considerar não somente as demandas externas, mas também as percepções internas dos próprios professores sobre suas condições de trabalho e capacidades.

As práticas pedagógicas representam um pilar essencial na discussão sobre inclusão escolar. Enquanto se reconhece que uma pedagogia inclusiva requer flexibilidade e inovação, é igualmente importante reconhecer as limitações impostas pela intensificação do trabalho. De acordo com Cunha (2018), “práticas pedagógicas efetivas na inclusão demandam não somente criatividade, mas também tempo e um ambiente de apoio que, frequentemente, faltam nas escolas”. Este cenário implica uma dicotomia entre a expectativa de atender individualmente às necessidades de cada aluno e as limitações sistêmicas que impedem a realização dessa expectativa.

Por fim, a revisão da literatura também explora as implicações políticas e institucionais desse processo. A criação de políticas que

verdadeiramente sustentem a inclusão requer estratégias que respeitem e apoiem os educadores. A valorização do trabalho docente, por incentivos adequados e reconhecimento formal, deve ser parte integrante do planejamento educacional. Como destaca Silva (2015), “não podemos ignorar que a qualidade da educação inclusiva reflete diretamente a forma como os professores são tratados por políticas públicas e pela administração escolar”.

Portanto, a revisão de literatura aqui apresentada coloca em evidência a complexidade e a criticidade das condições de trabalho dos docentes no contexto de uma educação inclusiva. Estas questões interligadas de intensificação do trabalho, saúde mental e práticas pedagógicas exigem um olhar crítico e a implementação de soluções que vão além do discurso, visando a transformação estrutural das práticas educacionais e a garantia de um ambiente de ensino que verdadeiramente valorize a diversidade e promova a inclusão.

METODOLOGIA

ESTRATÉGIA DE BUSCA E SELEÇÃO DE LITERATURA

A elaboração do presente artigo se apoia em uma metodologia rigorosa de busca e seleção de literatura, com enfoque na construção de um arcabouço teórico consistente que sustente as reflexões propostas sobre o impacto da intensificação do trabalho docente na educação inclusiva. Esta etapa inicial é primordial para garantir que as discussões desenvolvidas estejam fundamentadas em evidências acadêmicas consolidadas e relevantes.

Para a identificação e seleção dos materiais literários, foi estabelecido um protocolo de pesquisa abrangente. Inicialmente,

delimitamos utilizar bases de dados acadêmicas de relevância nacional e internacional, assegurando que as fontes de pesquisa englobassem uma variedade ampla de perspectivas teóricas. A seleção incluiu bases como Scielo, Google Acadêmico e periódicos nacionais especializados em educação e ciências sociais. Pesquisaram-se artigos, livros e capítulos de livros especificamente voltados para assuntos de educação inclusiva, saúde mental de docentes e intensificação do trabalho no contexto educacional.

Os termos de busca foram cuidadosamente selecionados, com foco em palavras-chave relacionadas diretamente aos objetivos do estudo. Utilizaram-se combinações como “intensificação do trabalho docente”, “educação inclusiva”, “saúde mental de professores”, “práticas pedagógicas inclusivas” e “políticas educacionais inclusivas”. Essas combinações permitiram alcançar um espectro amplo de trabalhos, assegurando a abrangência e a profundidade necessárias para uma análise crítica.

No processo de triagem, priorizaram-se estudos publicados nos últimos dez anos, a fim de garantir a atualização e a relevância dos dados. No entanto, trabalhos de relevância histórica ou seminal foram incluídos para fornecer contexto e embasamento teórico mais aprofundado quando necessário. Estudos que apresentavam revisões sistemáticas, análises críticas ou discussões aprofundadas sobre os tópicos em questão receberam prioridade na seleção.

A inclusão de literatura cinza, como teses, dissertações e relatórios de pesquisa, foi considerada mediante análise crítica de sua relevância e contribuição específica ao tema. Segundo Marcial e Grácio (2007), a literatura cinza é frequentemente negligenciada, mas pode oferecer percepções valiosas, especialmente em áreas emergentes ou pouco exploradas. Assim, essa categoria de documentos foi revisada cuidadosamente para evitar duplicidade de informações e garantir sua contribuição original ao estudo.

Além disso, a seleção incluiu documentos oficiais e políticas educacionais publicadas por órgãos reconhecidos, como o Ministério da Educação do Brasil e institutos de pesquisa em educação inclusiva. Estes documentos foram essenciais para compreender o cenário das políticas vigentes e as diretrizes que orientam as práticas de inclusão nas escolas brasileiras. O uso de fontes oficiais garantiu que as análises realizadas tivessem bases concretas na realidade educacional do país.

Após a seleção, cada fonte foi analisada individualmente para determinar sua qualidade, relevância e contribuição potencial ao tema do artigo. Este processo envolveu a elaboração de resumos críticos que avaliaram os argumentos principais, a metodologia empregada e as conclusões de cada estudo, seguindo as recomendações de Boote e Beile (2005) sobre como realizar uma revisão de literatura profunda e eficaz.

Dessa forma, a estratégia de busca e seleção de literatura adotada visou assegurar que o conjunto de informações coletadas oferecesse uma visão abrangente e crítica das questões envolvidas, permitindo avançar na construção de um referencial teórico capaz de fundamentar as discussões e contribuições apresentadas nas seções subsequentes deste artigo. Esta abordagem não somente apoia as reflexões acadêmicas, mas também oferece uma base sólida para propor recomendações práticas e políticas que favoreçam a implementação efetiva da educação inclusiva alinhada à valorização do trabalho docente.

ANÁLISE CRÍTICA DE DOCUMENTOS OFICIAIS E POLÍTICAS

A análise crítica de documentos oficiais e políticas educacionais constitui uma parte fundamental da metodologia deste artigo, permitindo compreender como as diretrizes governamentais e institucionais moldam as práticas de educação inclusiva e impactam

a intensificação do trabalho docente. Esta etapa envolveu a revisão de normas, diretrizes e planos educacionais oficiais para destacar as linhas de ação propostas pelos órgãos responsáveis pela educação no Brasil.

Em primeiro lugar, foram examinadas as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), incluindo as políticas voltadas para a inclusão escolar, como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Este documento define princípios e orientações para a promoção de um sistema educacional que atenda às necessidades de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou culturais. A análise deste documento foi essencial para identificar as intenções e objetivos do governo em relação à inclusão, bem como as possíveis lacunas entre as diretrizes políticas e a prática educativa.

Além do MEC, consideraram-se as contribuições de outras entidades relevantes, como os Conselhos Municipais e Estaduais de Educação, responsáveis por adaptar e implementar as políticas nacionais em diferentes contextos locais. Rodrigo (2017) destaca que “a implementação local das diretrizes nacionais é crítica para o sucesso da educação inclusiva, ao permitir a adaptação às especificidades culturais e sociais de cada região”. Assim, a análise crítica envolveu a comparação das políticas locais com as diretrizes nacionais, identificando variações e adequações feitas para atender às particularidades regionais.

A avaliação dos documentos oficiais também incluiu a investigação de planos de carreira para docentes e as políticas de valorização profissional, que influenciam diretamente as condições de trabalho dos professores. A Lei do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público da Educação Básica, por exemplo, foi revista para entender seus impactos na profissionalização e na qualidade de vida dos docentes em meio a um ambiente de educação inclusiva.

De acordo com Oliveira (2015), “a valorização docente é um pilar fundamental para a implementação eficaz das práticas inclusivas, ao motivar os profissionais e melhorar suas condições de trabalho”.

Adicionalmente, a análise crítica incluiu a revisão de relatórios de monitoramento e avaliação das práticas inclusivas, disponibilizados por instituições educacionais e organizações não governamentais que atuam na defesa e promoção da educação inclusiva no Brasil. Estes relatórios frequentemente trazem visões sobre os desafios enfrentados na implementação das políticas educacionais e oferecem recomendações baseadas em evidências empíricas sobre o que funciona em termos de práticas e condições institucionais.

Na análise dos documentos oficiais, adotou-se uma abordagem crítica que considera não somente o conteúdo explícito dos textos, mas também os contextos em que foram elaborados e suas possíveis implicações não intencionais. Dessa forma, a análise crítica foi guiada por questões como: Quais são os objetivos centrais e os valores implícitos nas políticas revisadas? Quais são as principais barreiras enfrentadas pelos educadores na aplicação destas políticas? De que maneira as diretrizes e normas podem ser pensadas para aliviar a carga de trabalho dos professores e fomentar práticas pedagógicas inclusivas?

Ao integrar essa análise crítica às perspectivas teóricas construídas na revisão de literatura, procurou-se evidenciar as tensões existentes entre as expectativas institucionais e as realidades vivenciadas pelos professores no dia a dia escolar. Essa etapa de análise contribui significativamente para balizar as discussões subsequentes do artigo, ao fornecer uma compreensão aprofundada das responsabilidades e pressões enfrentadas pelos educadores no contexto da educação inclusiva, e ao sinalizar possíveis caminhos para revisões ou inovações nas políticas de modo a mitigar a intensificação do trabalho docente e promover ambientes escolares mais inclusivos e acolhedores.

INTEGRAÇÃO DE TEORIAS E PERSPECTIVAS

A integração de teorias e perspectivas constitui uma dimensão central da metodologia deste estudo, visando combinar diferentes abordagens teóricas para oferecer uma análise crítica e abrangente dos impactos que a intensificação do trabalho docente tem sobre a educação inclusiva. Essa abordagem interdisciplinar é essencial para compreender as complexidades envolvidas nas práticas educacionais contemporâneas e as condições de trabalho dos professores.

Inicialmente, a integração teórica se apoia em duas vertentes principais: a Teoria Crítica da Educação, que busca compreender e desafiar as estruturas de poder e desigualdade presentes nas instituições educacionais, e a Psicologia do Trabalho, que fornece percepções sobre como as condições de trabalho impactam a saúde mental e o bem-estar dos professores. Essas múltiplas perspectivas permitem examinar não somente as condições objetivas de trabalho, mas também as experiências subjetivas dos educadores.

Na aplicação da Teoria Crítica da Educação, analisamos como as estruturas institucionais perpetuam a intensificação do trabalho e como essas estruturas podem ser transformadas para promover uma educação mais equitativa e inclusiva. De acordo com Apple (2006), as instituições educacionais muitas vezes “refletem e reforçam desigualdades sociais”, e a compreensão destes processos é crucial para alterar práticas que limitam a eficácia da inclusão escolar. Assim, a partir dessas perspectivas, buscamos identificar e criticar as normas e práticas que reproduzem isolamento e exclusão no sistema educacional.

Sob o prisma da Psicologia do Trabalho, foi essencial incorporar teorias que explicam como a intensificação do trabalho, a carga excessiva de tarefas e responsabilidades, as pressões por conformidade e desempenho, e a falta de controle sobre o processo de trabalho influenciam a saúde mental dos professores. De acordo

com Ferreira (2014), “os desafios emocionais e psicossociais vivenciados pelos docentes estão intrinsecamente ligados ao ambiente de trabalho e às demandas impostas pelas políticas educacionais”. Esse entendimento permite relacionar, concretamente, a saúde mental dos docentes com suas práticas pedagógicas e os processos inclusivos.

Além das teorias mencionadas, incorporou-se à análise uma perspectiva sociocultural que destaca a importância do contexto local e cultural na formação das práticas inclusivas. Esta abordagem considera que as estratégias de inclusão devem ser sensíveis às especificidades das comunidades escolares, reconhecendo a diversidade como uma força e não simplesmente como um desafio a ser superado. Freire (1996) defende a educação como prática de liberdade, afirmando que “a educação que se nega ao respeito à identidade cultural do educando se fragiliza perante a própria função dinamizadora que é própria dela”. Tal perspectiva é imprescindível para contextualizar o debate sobre inclusão e para articular práticas pedagógicas que atendam à diversidade.

O processo de integração das diferentes teorias não somente enriquece a análise, mas também destaca as interconexões entre o bem-estar dos professores e a qualidade da educação inclusiva. Ao cruzar as visões obtidas, procuramos demonstrar que a melhoria das condições de trabalho dos professores e o fortalecimento de políticas de valorização profissional são essenciais para a eficácia das práticas inclusivas. Esta compreensão integrada é fundamental para delinear propostas de intervenção que considerem tanto o nível macro, das políticas e estruturas institucionais, quanto o nível micro, das práticas pedagógicas e interações diárias em sala de aula.

Dessa forma, ao se valer de um referencial teórico robusto e diverso, o estudo busca contribuir para a construção de um modelo educativo que não só reconheça os desafios impostos pela intensificação do trabalho docente nas práticas inclusivas, mas que também propicie caminhos para a construção de espaços educacionais mais

justos, equitativos e saudáveis. O diálogo entre as múltiplas teorias e perspectivas permite oferecer uma visão mais clara e articulada das necessidades de mudança e inovação no campo da educação inclusiva e no suporte ao trabalho docente.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E SAÚDE MENTAL

A análise dos resultados obtidos por meio da revisão de literatura e da integração teórica evidencia uma relação perturbadora entre a intensificação do trabalho docente e o impacto na saúde mental dos professores. Este vínculo é manifesto na crescente ocorrência de estresse, ansiedade e burnout entre educadores, fenômenos frequentemente catalisados por um ambiente de trabalho que exige cada vez mais em termos de carga horária, complexidade e responsabilidade.

Em primeiro lugar, identificamos que uma das principais consequências da intensificação do trabalho docente é o aumento do estresse ocupacional. Esta situação resulta não somente do volume de tarefas exigidas, mas também do sentimento de falta de controle sobre o próprio trabalho e de pressão por resultados, impostos pelas instituições educacionais e políticas públicas. Freudenberger (1974) descreve o burnout não somente como um colapso emocional, mas também como um esgotamento de energia e recursos emocionais, o que claramente se aplica ao contexto atual enfrentado pelos professores na educação inclusiva.

Além disso, a literatura revisada indica que muitos professores se sentem solitários e desamparados em suas funções, contribuindo

significativamente para o desgaste emocional. A ausência de suporte adequado, tanto em termos de recursos materiais quanto de formação, amplifica a sensação de inadequação e incapacidade que muitos docentes experienciam. Conforme menciona Codo (1999), “a falta de apoio e reconhecimento pode ser tão prejudicial quanto a sobrecarga de trabalho, minando a autoeficácia e a satisfação profissional”.

A análise revela também que as condições de trabalho estressantes estão diretamente ligadas à diminuição da qualidade das práticas pedagógicas, uma vez que o estado psicológico dos professores inevitavelmente afeta sua interação com os alunos e sua capacidade de engajar-se em práticas inclusivas inovadoras e responsivas. Por exemplo, um professor emocionalmente esgotado pode não ter a energia ou a paciência necessária para adaptar suas aulas de maneira eficaz para atender às variadas necessidades dos alunos, uma expectativa central na educação inclusiva.

Outro ponto crítico identificado é a incompatibilidade entre as políticas e as realidades práticas. As diretrizes educacionais enfatizam frequentemente a inclusão sem fornecer os meios ou o apoio necessário para sua implementação eficaz. Isso coloca os professores em uma posição difícil, onde são responsabilizados por resultados que estão além de seu controle direto, exacerbando o estresse e sentimentos de frustração.

A pressão por cumprimento das metas acadêmicas e burocráticas, estabelecidas por padrões educacionais frequentemente alheios às realidades da sala de aula, exacerba essa tensão. Além disso, as práticas de gestão escolar muitas vezes falham em priorizar a saúde e o bem-estar dos educadores, concentrando-se em resultados numéricos em detrimento do desenvolvimento holístico de um ambiente educacional saudável. De acordo com Souza Junior (2016), “um sistema educacional que negligencia a saúde mental de seus professores está fadado a fracassar tanto na inclusão quanto na qualidade educativa”.

Para mitigar esses efeitos, a literatura sugere a necessidade urgente de intervenções que abordem o bem-estar dos professores, promovam o equilíbrio trabalho-vida e forneçam recursos adequados para o cumprimento de suas complicadas tarefas educacionais. Programas de apoio psicológico e de desenvolvimento profissional contínuo, além do reconhecimento formal e informal do trabalho dos professores, despontam como possíveis candidatos a soluções.

Em suma, a análise dos resultados sublinha a necessidade de reconsiderarmos tanto as condições de trabalho dos professores quanto a forma como a saúde mental é tratada no sistema educacional. Compreender e intervir eficazmente nessas questões não é somente uma responsabilidade social, mas também uma condição necessária para a educação inclusiva alcançar seu potencial pleno, garantindo que todos os alunos possam se beneficiar de um ambiente educativo justo e acolhedor.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E QUALIDADE INCLUSIVA

A análise dos resultados voltados para as práticas pedagógicas e a qualidade da educação inclusiva evidencia um paradoxo significativo enfrentado pelos professores: enquanto a educação inclusiva requer inovação, criatividade e adaptação contínua, a intensificação do trabalho limita severamente a capacidade dos docentes de implementar tais práticas eficazmente. Este paradoxo é uma demonstração clara das tensões entre ideais educacionais e realidades institucionais.

Primeiramente, é crucial entender que a educação inclusiva demanda abordagens pedagógicas diferenciadas que respeitem e valorizem a diversidade dos estudantes. Isso envolve a adaptação de currículos, a personalização do ensino e a utilização de recursos didáticos inovadores que atendam a uma gama variada de necessidades educacionais. Como aponta Glat (2007), "o sucesso na

educação inclusiva está profundamente ligado à habilidade dos professores em desenvolver estratégias pedagógicas que respondam à multiplicidade de perfis dos alunos”.

No entanto, muitos docentes enfrentam barreiras substanciais para desenvolver essas práticas. A sobrecarga de responsabilidades e a falta de tempo devido à intensificação do trabalho relegam a inovação pedagógica a um plano secundário. O resultado disso é que, frequentemente, as práticas inclusivas acabam por se tornar superficiais ou padronizadas, em vez de centradas na realidade individual de cada aluno.

As constantes demandas administrativas e a burocracia educacional também colaboram para a erosão da qualidade pedagógica. Estas funções adicionais consomem um tempo valioso que poderia ser dedicado ao planejamento de aulas inclusivas ou à interação mais personalizada com os estudantes. De acordo com Santos (2012), “a burocracia interfere diretamente no tempo que o professor tem para focar em sua prática pedagógica e no atendimento à diversidade em sala de aula”.

Outro aspecto problemático é a formação profissional contínua. Apesar de as políticas afirmarem a importância da educação inclusiva, muitas vezes há uma lacuna significativa entre esse discurso e a disponibilidade de treinamentos adequados para os professores. A literatura sugere que uma formação deficiente está diretamente relacionada à insegurança e à falta de confiança dos professores em implementar práticas pedagógicas sustentáveis e inclusivas.

Além disso, o suporte institucional, em termos de recursos materiais e apoio pedagógico, é frequentemente inadequado ou inacessível. Por exemplo, a ausência de materiais didáticos adaptados e a falta de pessoal de apoio especializado são barreiras comuns encontradas pelos educadores. De acordo com Lima (2014), “não basta somente a boa vontade do professor, é necessário haver também recursos e suporte adequados para que a inclusão se torne efetiva”.

Diante deste cenário, os professores frequentemente encontram-se em um dilema: como proporcionar uma educação de qualidade que respeite a individualidade dos alunos enquanto atendem a uma infinidade de outras demandas? A solução, de acordo com muitos estudiosos, reside em políticas educacionais que priorizem a criação de condições de trabalho realistas e adequadas para o corpo docente, reconhecendo suas dificuldades e oferecendo soluções prontas e práticas.

A análise dos resultados destaca que, para avançar na qualidade da educação inclusiva, é imperativo repensar a estrutura de apoio e de formação oferecida aos docentes. A criação de ambientes colaborativos nas escolas, a alocação de tempo específico para desenvolvimento e reflexão pedagógica, e o reforço das equipes multidisciplinares podem constituir estratégias eficazes para promover práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

Buscando alinhar ideais e realidades, os resultados indicam que somente a partir de um esforço coordenado entre políticas educacionais, gestores escolares e comunidades podemos tornar a educação inclusiva uma prática sustentável, que reconhece e respeita a complexidade do papel do educador e a diversidade dos alunos. Este alinhamento não só beneficiará o sistema educacional todo, mas também contribuirá de maneira significativa para uma sociedade mais equitativa e justa.

DESAFIOS E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os desafios enfrentados pela educação inclusiva no contexto da intensificação do trabalho docente são complexos e têm implicações profundas tanto para os educadores quanto para os alunos. A análise dos resultados neste subcapítulo foca em destacar esses desafios e discutir suas implicações, a fim de iluminar caminhos possíveis para a prática educacional inclusiva sustentável.

A infraestrutura escolar inadequada dificulta práticas inclusivas eficazes. Muitas escolas não possuem os recursos necessários, como materiais adaptados, tecnologia assistiva ou mesmo instalações acessíveis. Segundo Carvalho (2013), a falta de infraestrutura dificulta a inclusão, gerando obstáculos físicos e psicológicos que prejudicam a aceitação e o desempenho de alunos com deficiência.

Adicionalmente, a falta de formação específica e contínua para professores sobre métodos de ensino inclusivos continua sendo uma barreira significativa. Embora muitos professores desejem implementar práticas pedagógicas mais inclusivas, a carência de conhecimento e habilidades específicas pode minar seus esforços. Pereira (2015) argumenta que “a formação inicial dos professores deve incluir componentes obrigatórios sobre educação inclusiva, e esta formação deve ser atualizada e reforçada ao longo da carreira docente”.

Outro desafio notável emergente da análise dos dados é o suporte insuficiente da administração escolar e das políticas governamentais. Esta ausência de suporte prático é evidenciada na falha em incluir claramente as prioridades inclusivas nos planos de desenvolvimento escolar e no insuficiente financiamento para iniciativas inclusivas. Lima (2016) destaca que “os recursos e o compromisso institucional são essenciais para mover práticas inclusivas além do simbolismo, transformando-as em realidades palpáveis que beneficiam todos os alunos”.

A intensificação do trabalho, com suas desvantagens já delineadas, resulta em um ambiente onde os professores estão cada vez menos capazes de dedicar tempo para reflexões pedagógicas críticas e colaborações que promovam a inclusão. A ausência de espaços de diálogo e de colaboração entre colegas é uma carência crucial, pois são nesses espaços que os educadores poderiam partilhar experiências, desenvolver estratégias conjuntas e apoiar-se mutuamente.

Além disso, a sobrecarga emocional experimentada por professores no enfrentamento das complexidades da educação inclusiva gera alto índice de rotatividade docente. Professores sobrecarregados têm maior probabilidade de experimentar burnout e, eventualmente, abandonar a profissão ou evitar escolas com altos índices de inclusão. Esta realidade tem consequências devastadoras, perpetuando ciclos de carência e instabilidade que afetam principalmente aqueles que mais precisam de continuidade e de apoio educacional qualificado.

Dentre as implicações identificadas, a necessidade urgente de políticas governamentais e educacionais que priorizem a saúde mental dos professores e promovam condições de trabalho mais humanizadas é notória. Tais políticas devem contemplar a redução burocrática, o apoio administrativo pleno e o incentivo à formação continuada específica para a inclusão.

Por fim, enquanto a análise dos desafios e implicações destaca barreiras significativas à educação inclusiva, ela também aponta para oportunidades: a possibilidade de repensar o papel da colaboração entre diferentes professores, administradores, formuladores de políticas e a própria comunidade educacional. A promoção de práticas colaborativas que envolvam todos esses atores pode contribuir para o desenvolvimento de ambientes mais equitativos e acolhedores.

Esta compreensão renovada dos desafios e implicações fortalece a argumentação de que, somente por meio de um compromisso coletivo e coordenado, é possível avançar em direção a um sistema educacional verdadeiramente inclusivo e sustentável. As mudanças necessárias para alcançar este objetivo devem ser informadas pelas experiências e pelas vozes daqueles que estão na linha de frente da educação os professores, e refletir um compromisso genuíno com o princípio da inclusão como um direito universal de todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou explorar criticamente o impacto da intensificação do trabalho docente na qualidade dos processos de educação inclusiva, revelando a complexa interseção entre as condições de trabalho dos professores e a eficácia das práticas educacionais que visam acomodar a diversidade de estudantes nas escolas. Ao longo da discussão, constatou-se que a realidade enfrentada pelos docentes é permeada por uma série de desafios que ameaçam tanto o bem-estar dos professores quanto a implementação bem-sucedida de práticas inclusivas.

Destacou-se que a intensificação do trabalho docente resulta de políticas e práticas institucionais que priorizam a quantidade de resultados em vez da qualidade do processo educacional. Neste cenário, os professores encontram-se pressionados não só a cumprir metas administrativas e curriculares exageradamente exigentes, mas também a atender às complexas necessidades emocionais e educacionais de seus alunos. Isso cria um ambiente de estresse constante que mina o potencial de criatividade e inovação indispensável para a educação inclusiva.

As considerações finais deste estudo sugerem que uma transformação fundamental é necessária nos sistemas educacionais para que a prática da inclusão se torne verdadeiramente eficaz e sustentável. Em primeiro lugar, é imperativo que os governos e as políticas educacionais revisem suas abordagens para valorizar efetivamente o papel dos professores, reconhecendo os desafios únicos que eles enfrentam e priorizando condições de trabalho mais justas e saudáveis. Isso deve incluir a implementação de políticas que diminuam a carga burocrática dos professores, permitindo que concentrem suas energias e criatividade diretamente no ensino e no suporte aos alunos.

Adicionalmente, há uma clara necessidade de investimentos significativos em formação continuada especializada, dando suporte aos professores para desenvolverem e aplicarem estratégias pedagógicas que atendam a uma gama diversificada de estudantes. Sem este compromisso com a formação e o desenvolvimento pessoal dos educadores, as políticas inclusivas arriscam permanecer no nível do discurso sem se traduzirem em prática efetiva nas salas de aula.

Outro ponto essencial diz respeito ao fortalecimento dos recursos e apoios institucionais, garantindo infraestruturas que sejam verdadeiramente inclusivas e equipadas para responder às necessidades de todos os alunos. Isto inclui desde materiais didáticos adaptados até a presença de equipes multidisciplinares aptas a assessorar os docentes.

Além disso, as escolas devem fomentar ambientes colaborativos, onde docentes possam compartilhar suas experiências e desenvolver estratégias coletivamente. As redes de apoio e os espaços de colaboração têm potencial para aliviar a sensação de isolamento profissional e criar um ambiente de conhecimento compartilhado, essencial para a inovação pedagógica.

Finalmente, a construção de uma educação inclusiva bem-sucedida requer um compromisso renovado com a ideia de que cada aluno é único e merece um ambiente educacional que não só reconheça suas diferenças, mas que também as celebre como oportunidades de aprendizagem e crescimento para todos. Ao redirecionar o foco das políticas educacionais para um entendimento mais holístico e humano da educação, podemos aspirar não somente à inclusão escolar, mas à construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Neste sentido, espera-se que o presente artigo possa contribuir para o debate contínuo sobre a educação inclusiva e servir de catalisador para mudanças práticas e políticas que apoiem e valorizem verdadeiramente o papel do professor como figura central para a transformação educacional. Avançar nesta direção, com

compromisso e colaboração ampla, é essencial para garantir que a educação inclusiva não seja somente uma meta idealista, mas uma realidade concreta e vivida por todos os estudantes.

REFERÊNCIA

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. 1. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". 5. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CODO, Wanderley (org.). **Educação**: carinho e trabalho. 1. Ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FERREIRA, Maria Neto. **Psicologia do trabalho**: teoria e prática. 3. Ed. São Paulo: Blucher, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 14. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLAT, Rosana. Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: a construção de um novo sentido social. *In*: MENDES, Enicéia Gonçalves (org.). **Educação inclusiva**: construindo sentidos. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

LIMA, Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira. Burnout e suas implicações na educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 105–123, 2012.

LIMA, Sandra Regina Sales de. Políticas de inclusão escolar: tensões e contradições. **Cadernos de Pesquisa**, Vol. 44, p. 30–49, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho e saúde dos professores da educação básica no Brasil: um estudo a partir da pesquisa sobre o perfil dos professores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 88, p. 133–161, jan./mar. 2015.

PEREIRA, Maria Inês. Formação de professores para a educação inclusiva: desafios e possibilidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 395–418, 2015.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Boitempo, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOUZA JUNIOR, José Batista de. A gestão escolar e a inclusão: desafios e estratégias. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 85–102, 2016.

Robson Marins de Abreu

Licenciado em educação especial, posgrado em educação especial,
mestrando em filosofia (Universidad Aberta de Catalunya).

12

*Patrício Freitas de Andrade
Jacirlane Assis Salino
Jarliane da Silva Ferreira
Cristiane da Silva Ferreira
Geovane de Souza Lopes
Diones Lima de Souza
Nazilene Oliveira da Silva
Joicilene de Souza Araújo
João Marcos da Silva Gama
Francisca Batista Batalha*

PRÁTICAS EDUCATIVAS:

**TRILHANDO SABERES EM COMUNIDADE RIBEIRINHA
NA REGIÃO DE TRÍPLICE FRONTEIRA AMAZÔNICA
(BRASIL, PERU E COLÔMBIA)**

RESUMO:

O capítulo apresenta a experiência do projeto de extensão “Trilhando Saberes nas Águas, Terras e Florestas”, realizado na comunidade ribeirinha de Santa Rita, no município de Benjamin Constant, região de tríplice fronteira Amazônica. Inspirado em princípios da Educação do Campo, o projeto buscou construir práticas educativas contextualizadas, dialogadas e enraizadas na vida das crianças ribeirinhas, valorizando os saberes locais e ampliando possibilidades de aprendizagem. As vivências com as crianças marcadas por rodas de conversa, atividades lúdicas, exercícios de alfabetização, desenhos do território, produção de materiais com elementos da própria comunidade e jogos educativos, mostraram que a educação significativa nasce do vínculo, da escuta e do diálogo com a realidade concreta. Ao longo dos encontros, tornou-se evidente que, embora enfrentassem desafios históricos da educação ribeirinha, como dificuldades na leitura e escrita, as crianças possuíam profundo domínio de saberes ambientais, culturais e comunitários. Essa conjugação de fragilidades e potências conduziu a equipe a repensar práticas pedagógicas, reconhecendo que o território amazônico opera como uma verdadeira matriz formadora. Educar na Amazônia exige reconhecer ritmos, histórias e cosmologias próprias, e que iniciativas como essa, mesmo de pequena escala, plantam sementes duradouras no caminho de uma educação mais justa, afetiva e enraizada no território.

Palavras-chave: Educação do Campo; Extensão universitária; comunidades ribeirinhas; Alto Solimões; Saberes locais.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Nas paisagens amazônicas, surgiu um projeto de extensão universitária como resposta a uma questão que há muito tempo permeia os corredores das instituições de ensino superior: como criar conexões entre o conhecimento acadêmico e os saberes presentes nas comunidades tradicionais?

O projeto foi pensado e desenvolvido a partir do Edital nº 004/2023 – DPROEXT/PIBEX, com o objetivo de promover conexões educativas com crianças e jovens ribeirinhos na cidade de Benjamin Constant, no estado do Amazonas. Essa ação foi originada no Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias e do Ambiente em parceria com o Curso de Pedagogia do Instituto de Natureza e Cultura (INC) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), na busca de desenvolver ações de extensão dentro da comunidade, por meio de práticas educativas. Visando valorizar os espaços socioeducativos e integrar escola e os saberes locais, foi na comunidade de Santa Rita às margens do rio Solimões, onde a floresta se encontra com as águas barrentas que atravessam a Amazônia, que nasceu uma experiência educativa singular.

A escolha por trabalhar com uma comunidade ribeirinha não foi casual. Essas populações vivem em região de fronteira. Seja na fronteira internacional (Brasil, Peru e Colômbia) ou entre terra, água e floresta. Carregam consigo um patrimônio cultural e ambiental de riqueza inestimável. Conhecem o pulsar do rio como quem lê um livro aberto, entendem os ciclos da floresta e mantêm vivas tradições que remontam há gerações. Entretanto, quando o assunto é educação, essas comunidades da região enfrentam desafios que parecem tão antigos quanto o próprio rio que as acolhe com currículos mais urbanocêntricos do que aqueles que visem às singularidades locais.

Ao tatar de educação para a população que mora as margens, não podemos deixar de destacar o movimento pela Educação do campo, que ganhou força no Brasil durante a década de 1990, nasceu

justamente da necessidade de romper com modelos educacionais que insistiam em ignorar as especificidades das populações rurais e tradicionais. Taffarel, Santos-Júnior e Escobar (2010) destacam que esse movimento representa mais do que uma simples adaptação curricular; trata-se de uma postura política que recusa a visão mercadológica da educação e defende o direito dessas populações a uma formação que dialogue com suas identidades e realidades.

Mas na realidade, a situação mostra-se mais complexa do que as letras da lei. Avelino, Almeida e Carvalho (2022) apontam para um problema que persiste: mesmo garantida legalmente, a educação do campo ainda patina quando se trata de efetividade. Faltam professores preparados para compreender e trabalhar com as particularidades do contexto rural e ribeirinho. Os investimentos direcionados a essas escolas permanecem insuficientes. E, não raro, o que se vê são modelos urbanos simplesmente transplantados para realidades completamente distintas, como se a educação pudesse ser uma receita aplicável em qualquer contexto, ignorando as especificidades locais. Costa (2021) corrobora ao observar que essa reprodução acrítica de modelos urbanos nas escolas do campo pode limitar o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes e comprometer sua formação cidadã. É como tentar encaixar uma peça quadrada em um espaço circular: pode até caber com algum esforço, mas nunca se ajustará perfeitamente.

Diante desse cenário, este capítulo convida o leitor a conhecer essa experiência extensionista no interior do Amazonas em região de tríplice fronteira. Apresentaremos o contexto específico da comunidade ribeirinha que nos acolheu, detalhando os caminhos metodológicos percorridos. Em seguida compartilharemos as atividades desenvolvidas, reflexões e aprendizados que emergiram dessa experiência, conectando-os com discussões sobre educação e extensão universitária. E finalizando com as considerações sobre a experiência. O que se busca aqui não é apenas relatar o que foi feito, mas compreender que essa experiência nos ensina sobre as possibilidades de uma educação verdadeiramente comprometida com a transformação social.

MERGULHANDO NA REALIDADE RIBEIRINHA

Benjamin Constant, município localizado no extremo oeste do Amazonas, na tríplice fronteira entre Brasil, Peru e Colômbia, é marcado pela forte presença indígena e ribeirinha e por uma intensa circulação de saberes entre rios e florestas. A comunidade de Santa Rita, onde o projeto se desenvolveu, situa-se às margens do rio Solimões e organiza sua vida ao ritmo das águas: quando o rio sobe, as famílias buscam cultivar nas partes mais altas; quando desce, surgem praias, abrindo espaço para novas plantações e outras formas de convívio.

A vida cotidiana é profundamente marcada pelo rio. É dele que vem o peixe que alimenta as famílias, é por ele que se chega à cidade para comercializar produtos da roça ou adquirir o que não se produz localmente. As crianças aprendem a lidar com a correnteza e a remar a canoa antes mesmo de dominar a leitura e a escrita; conhecem igarapés, paranás, igapós e pontos de pesca como referências vivas, transmitidas de geração em geração. Esse conjunto de saberes compõe um campo educativo complexo que extrapola a escola e revela práticas de educação não escolares que acontecem no cotidiano.

Foi nesse cenário que o projeto Trilhando Saberes nas Águas, Terras e Florestas estruturou sua metodologia, buscando não “levar” conhecimento pronto à comunidade, mas mergulhar na realidade ribeirinha para construir, em diálogo, caminhos educativos.

PREPARAÇÃO E APROXIMAÇÃO COM A COMUNIDADE

Antes da primeira atividade com as crianças, houve um período de preparação que envolveu:

- Reuniões internas da equipe, na universidade, para discutir o edital, elaborar a proposta de extensão, definir objetivos, cronograma e responsabilidades de cada integrante (professor coordenador, bolsistas, voluntários).
- Visitas exploratórias à comunidade de Santa Rita, ainda antes da aprovação do projeto, com duas finalidades:
 - a. dialogar sobre a ideia deste projeto com às lideranças locais, professores e famílias;
 - b. ouvir demandas, percepções e expectativas sobre a educação das crianças e jovens.

Essas visitas iniciais foram fundamentais para construir o projeto, bem como fortalecer a confiança mútua. Não se tratava de chegar com um pacote pronto de atividades, mas de abrir conversas: o que preocupa os pais em relação à escola? Que dificuldades eles percebem na aprendizagem dos filhos? Que temas consideram importantes? Essas escutas foram sendo anotadas em diários de campo pelos membros da equipe, compondo o primeiro movimento metodológico de aproximação.

Após a submissão e aprovação do projeto no Edital nº 004/2023 – DPROEXT/PIBEX, retomaram-se as reuniões com a comunidade para alinhar expectativas, combinar horários e acertar detalhes práticos (uso da escola, apoio na mobilização das crianças, organização de lanches etc.). Só então se iniciou o calendário de ações.

A metodologia adotada foi explicitamente participativa, inspirada nos princípios da pesquisa-ação e da pedagogia freiriana. Isso significa que: o projeto não foi pensado como uma intervenção “sobre” a comunidade, mas como um processo “com” a comunidade, em que todos são, ao mesmo tempo, sujeitos de conhecimento.

Cada ciclo de atividades envolvia as etapas clássicas da pesquisa-ação: i) Diagnóstico (escuta e observação do contexto,

dificuldades, interesses); ii) Planejamento coletivo (definição das próximas ações com base no diagnóstico); iii) Ação (realização das oficinas, rodas de leitura, jogos, experiências etc.); iv) Avaliação e reflexão (conversas ao final de cada encontro, registros em diário de campo, ajustes para o encontro seguinte).

O caráter freiriano se expressou especialmente em três aspectos: i) Diálogo como método: em vez de aulas expositivas, priorizaram-se rodas de conversa, perguntas abertas, escuta ativa das crianças e dos jovens, valorizando suas leituras de mundo. ii) Temas geradores: vários conteúdos surgiram a partir de situações concretas do cotidiano como, o movimento do rio, as enchentes, a pesca, as brincadeiras, a escola, a família, transformados em eixos temáticos das atividades.

Na prática, o planejamento das atividades não foi feito exclusivamente pela equipe universitária. A cada visita, os retornos da comunidade e das crianças orientavam o próximo passo.

ORGANIZAÇÃO DOS ENCONTROS E LOGÍSTICA DAS AÇÕES

As visitas à comunidade aconteceram quinzenalmente, aos sábados, dia escolhido em conjunto com os pais, por ser momento em que as crianças não tinham aulas regulares. Cada encontro tinha, em média, quatro horas de duração pela manhã. A dinâmica básica de um sábado do projeto seguia, em geral, a seguinte estrutura:

Deslocamento e chegada - a equipe se deslocava de barco ou moto (dependendo do regime do rio e das condições de acesso) até a comunidade. Apenas esse trajeto já constituía um momento de observação da paisagem, das variações do rio, das roças e das casas às margens, alimentando as conversas e registros nos diários de campo.

Acolhida e roda inicial - na chegada, a equipe era recebida na escola ou na frente da comunidade. Iniciava-se o encontro com uma

roda de apresentação, músicas de boas-vindas, pequenas dinâmicas para “quebrar o gelo” e um momento de diálogo sobre o dia, o clima, o rio, a semana das crianças, entre outras.

Atividades centrais - em seguida, desenvolviam-se as atividades planejadas para aquele sábado, oficinas de leitura e escrita, cartografia social, jogos cooperativos, experiências de ciências, trilhas ecológicas, criação de brinquedos com materiais locais, entre outras. As crianças eram organizadas em grupos por faixa etária aproximada ou por afinidade, dependendo dos objetivos de cada atividade.

REGISTRO E AVALIAÇÃO

Enquanto as atividades aconteciam, bolsistas e voluntários faziam registros escritos e fotográficos, anotando falas, reações, dificuldades, descobertas e situações emblemáticas. Ao final, uma nova roda de conversa fechava o encontro: as crianças eram convidadas a dizer do que mais gostaram, o que acharam difícil, o que gostariam de fazer na próxima visita. Esses retornos alimentavam a avaliação interna da equipe, feita depois, já na universidade.

Após o lanche e despedida das crianças, a equipe permanecia um tempo na escola ou na comunidade para limpeza do local de realização da atividade.

SUJEITOS PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Participaram diretamente das atividades em média 25 crianças e jovens ao longo do período, com idades aproximadas entre 7 e 15 anos, matriculados na escola da comunidade ou próximas. Indiretamente, o projeto envolveu: Pais, mães e responsáveis, que acompanhavam as crianças e dialogavam com a equipe;

Lideranças comunitárias, responsáveis pela mediação institucional (como o presidente da comunidade era a pessoa que cuidava das chaves da escola);

Do ponto de vista metodológico, os principais instrumentos de produção de dados foram:

- III. Diários de campo da equipe, com descrições das atividades, falas significativas, percepções e reflexões;
- IV. Registros fotográficos e, em alguns momentos, pequenos registros audiovisuais das atividades (sempre com autorização prévia da comunidade);
- V. Produtos das crianças: desenhos, mapas, textos, jogos e brinquedos produzidos ao longo dos encontros;

Esses materiais não foram coletados com a lógica de uma pesquisa quantitativa, mas como parte de uma sistematização qualitativa da experiência, permitindo compreender melhor os sentidos que as atividades assumiram para os diferentes sujeitos.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS: SABERES EM MOVIMENTO

DIAGNÓSTICO INICIAL E ENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

A experiência em Santa Rita iniciou-se bem antes da primeira atividade formal. Desde as conversas preliminares com lideranças e famílias, já era possível perceber que qualquer ação educativa ali teria de começar pela escuta. Reforçar que fizemos o máximo para ser uma escuta que reconhecesse o território, as histórias que circulam

entre casas e roçados, os atravessamentos do rio e a presença marcante da cultura ribeirinha. Como lembra Freire (1996), “não há educação sem investigação do mundo vivido”, e foi justamente essa investigação sensível que guiou os passos iniciais do projeto.

Em Santa Rita, nada parecia se desvincular do rio Solimões; a própria linguagem das crianças e dos adultos mostrava a naturalidade com que compreendiam suas variações, suas cheias e vazantes, seus perigos e suas dádivas. Esse conhecimento ecológico, transmitido por gerações, operava como uma verdadeira pedagogia da vida cotidiana.

O primeiro encontro evidenciou que há desafios estruturantes da educação em comunidades ribeirinhas na Amazônia, em região de tríplice fronteira. Vale ressaltar que ao chegar, a equipe não encontrou as crianças reunidas na escola, um espaço que, nas cidades, costuma concentrar os alunos por rotina formal. Na comunidade de Santa Rita, a dinâmica se mostrava diferente: as crianças estavam dispersas em suas casas, quintais e beira do rio e uma grande quantidade nos aguardava em outro ponto distante da escola.

Como não sabíamos onde estavam as crianças, saímos pela comunidade, conversando com mães, pais, avós e lembrando que aquele dia seria o início das atividades. Esse movimento é revelador: ele marca a primeira dimensão da educação no campo, aquela que só acontece quando a escola vai ao encontro da vida, e não o contrário. Avelino, Almeida e Carvalho (2022) lembram que a Educação do Campo falha quando tenta impor à realidade rural os mesmos padrões urbanos, sem considerar que os tempos, ritmos e espaços da aprendizagem são outros.

A entrada do projeto, portanto, já mostrava que o processo educativo ali dependeria tanto do diálogo quanto da presença contínua. Ao se reunirem na escola, as crianças demonstraram uma mistura de timidez e curiosidade. Algumas se aproximavam rapidamente,

buscando contato; outras observavam à distância, como quem testa o terreno. Uma vez acomodadas, depois do diálogo e explicação de como ocorreriam às ações, passamos para as primeiras atividades do dia, centradas em desenhos, leitura de imagens e conversa espontânea. Ao mesmo tempo, o olhar da equipe era aguçado, chegando a conclusão de que o panorama educacional local era complexo.

Os desenhos produzidos mostravam domínio afetivo sobre o território: casas posicionadas com precisão, árvores frutíferas distribuídas conforme a lógica da comunidade, o rio sempre presente como linha orientadora. Entretanto, quando as propostas envolviam escrita e leitura, emergiam dificuldades significativas: insegurança ao escrever o próprio nome, desconhecimento de letras, traços interrompidos, frases incompletas.

Tais achados dialogam com pesquisas recentes que apontam defasagens históricas nos processos de alfabetização em escolas multisseriadas da Amazônia, causadas pela falta de continuidade pedagógica, ausência de materiais didáticos e rotatividade de docentes (Molina, 2021; Hage, 2018).

Após essa primeira atividade, a equipe em reunião chegou à conclusão, que não se tratava, de uma “deficiência” das crianças, termo que seria injusto e epistemologicamente inadequado, mas sim da expressão concreta de um sistema escolar que há décadas não responde às singularidades dos povos ribeirinhos. Como destaca Costa (2021), escolas que reproduzem modelos urbanos tendem a negligenciar os saberes ambientais, linguísticos e culturais que estruturam a vida na Amazônia.

Em Santa Rita, enquanto a escrita tropeçava, os saberes orais fluíam com força: as crianças relatavam enches passadas, descreviam pontos de pesca, identificavam árvores medicinais, comentavam histórias contadas pelos avós. Esses conhecimentos, ainda que pouco valorizados pelos currículos tradicionais, são parte essencial de um modo de vida amazônico que atravessa gerações.

Esse contraste entre fragilidades escolares e potências culturais exigiu uma reflexão metodológica profunda da equipe. Que tipo de educação faz sentido para crianças cuja vida está diretamente conectada à natureza, e cujos saberes não cabem nas paredes da escola? Como promover a alfabetização sem descontextualizá-la, sem apagá-la de sua raiz territorial? Porto e Silva (2023) argumentam que processos de educação não formal são capazes de articular práticas pedagógicas que reconhecem o território como primeira sala de aula e a cultura como ponto de partida para o conhecimento.

Foi com esse sentimento, que essa primeira atividade buscou o diagnóstico, não como função avaliativa; mas como um ato político e pedagógico, no qual a equipe compreendeu que a alfabetização, o desenho, a leitura do ambiente e a brincadeira precisariam caminhar juntos e, sobretudo, que a escuta deveria guiar todas as escolhas didáticas.

À medida que a equipe observava e registrava tais dinâmicas, um segundo movimento tornava-se evidente: as crianças sentiam prazer em participar das atividades, aproximavam-se com entusiasmo crescente, e mesmo aquelas mais tímidas passaram a buscar apoio individualizado. Isso revelou algo essencial: antes de qualquer conteúdo, a extensão precisava criar vínculo e pertencimento. As rodas de conversa, o acolhimento inicial com músicas e perguntas simples ("como foi à semana?"; "o que vocês viram no rio hoje?"), e as atividades de cooperação passaram a constituir um ambiente afetivo necessário para que a aprendizagem acontecesse. Freire (1992) já anunciava essa premissa quando afirmava que a educação é um ato de amor e coragem, sempre mediado pelo diálogo.

Assim, o diagnóstico não foi um momento isolado, percebemos a necessidade de desdobrá-lo em todo o processo. Cada encontro alimentava uma leitura contínua da comunidade, (re)interpretada à luz dos registros nos diários de campo da equipe. O que se observou, em síntese, foi um grupo de crianças com grande capacidade criativa,

forte vínculo com o território, dificuldades significativas na escrita e leitura, mas enorme disposição para aprender quando o ambiente lhes era acolhedor, lúdico e conectado à sua vida real. Esse entendimento refinado orientaria todo o percurso seguinte.

O subcapítulo que se segue “Vivências Educativas e Processos de Aprendizagem”, aprofunda a análise das intervenções realizadas a partir desse diagnóstico inicial, revelando como saberes locais, práticas pedagógicas e experiências lúdicas se entrelaçaram em uma proposta de educação contextualizada, afetiva e transformadora.

VIVÊNCIAS EDUCATIVAS, APRENDIZAGENS E TRANSFORMAÇÕES

As vivências educativas realizadas em Santa Rita após o diagnóstico inicial constituíram um processo contínuo de descobertas, aprendizagens e transformações mútuas entre crianças, comunidade e universidade por meio da extensão. A cada encontro foram sendo tecidas relações mais densas, capazes de sustentar uma proposta formativa ancorada no território e atravessada pela sensibilidade do cotidiano ribeirinho. Trata-se de um movimento pedagógico dinâmico, como defende Freire (1992), se consolida quando quem ensina aprende e quem aprende ensina, dissolvendo a rigidez tradicional entre educador e educando.

Os encontros passaram a ocorrer semanalmente, sempre aos sábados, momento em que as crianças estavam disponíveis e circulavam pela comunidade. A frequência das crianças foi gradualmente aumentando, assim como o vínculo criado com a equipe. Antes das atividades formais, as rodas de conversa tornaram-se um ritual afetivo que marcava o início de cada encontro.

As atividades eram realizadas em diversos espaços, ora na escola, ora embaixo das árvores, ora no campo de futebol da escola. Sempre na chegada da equipe os relatos revelavam elementos

essenciais da cultura local e permitiam compreender como as crianças constroem sentidos sobre o mundo. Como observa Carvalho e Sousa (2022), a oralidade não é apenas instrumento, mas território epistêmico nas infâncias amazônicas, devendo ser reconhecida como dimensão legítima do aprender.

A partir dessas rodas, emergiam direcionamentos espontâneos para as atividades. No campo da alfabetização, foco recorrente do projeto realizaram-se exercícios que envolviam desde a escrita do próprio nome até a composição de frases simples, leitura compartilhada de pequenos textos, identificação de letras e sílabas, bem como práticas de coordenação motora fina. As crianças demonstravam dificuldades na formação de letras e palavras, o que exigia paciência e acompanhamento individualizado. Esses dados de certa forma divergem dos achados recentes de Molina e Hage (2021) sobre alfabetização em áreas ribeirinhas, pois encontraram que havia irregularidade das crianças na frequência escolar, escassez de materiais e a falta de continuidade pedagógica.

Mesmo diante dessas dificuldades, percebeu-se que as crianças apresentavam forte motivação para participar das atividades e desenvolver suas habilidades, especialmente quando o processo se conectava ao cotidiano deles. Palavras como "rio", "peixe", "árvore", "chuva", "canoa" ou "açaí" eram mais facilmente reconhecidas, escritas e ilustradas. Isso reforça o argumento de Kleiman (2020) de que práticas de letramento ganham significado quando dialogam com repertórios culturais dos educandos, aproximando a escola da vida real. O desenho, constantemente utilizado nas atividades, cumpriu papel importante nesse processo: ao ilustrar cenas da comunidade, as crianças construíam pontes entre imagem e palavra, ampliando seu vocabulário e seu repertório expressivo.

No âmbito da matemática, as atividades priorizaram exercícios práticos e desafios graduais, com problemas simples, continhas no quadro, uso de materiais concretos e momentos lúdicos que

estimulavam cálculo mental. As crianças respondiam melhor quando as situações eram transformadas em brincadeira ou competição saudável. Essas práticas se aproximam da etnomatemática proposta por D'Ambrosio (2018), ao reconhecer que a matemática não se limita à abstração, mas pode emergir de elementos concretos do ambiente como contar objetos, ordenar elementos da natureza, resolver problemas imaginários ligados ao cotidiano.

Outro aspecto importante foi o uso de materiais encontrados na própria comunidade ou levados pela equipe para estimular criatividade e motricidade. As crianças confeccionaram quadros decorativos com folhas e flores, produziram enfeites simples, recortes e colagens, montaram objetos com tampinhas de garrafa pet e criaram desenhos detalhados do território. Embora não tenham sido realizadas oficinas formais de arte amazônica, tintas naturais ou trilhas ecológicas, a presença de materiais naturais nas atividades demonstrou uma valorização da relação entre natureza e aprendizagem. Loureiro (2021) argumenta que práticas educativas que utilizam elementos do ambiente promovem uma compreensão sensível da floresta e fortalecem laços ecológicos nas infâncias amazônicas.

As brincadeiras, por sua vez, estiveram presentes em praticamente todos os encontros. Pois, sempre após os exercícios, as crianças já diziam, "qual a brincadeira de hoje". Parece que já aguardavam o sábado para estudar e brincar. Assim, a equipe sempre se preparava com jogos didáticos, desafios de perguntas e respostas, atividades com tampinhas para montar palavras, dinâmicas de correr, pular, imitar gestos e pequenas gincanas. Para Kishimoto (2017), o brincar é uma forma de conhecimento, e não um intervalo entre conteúdo. Os relatos mostram que, em Santa Rita, brincar foi caminho para aprender, socializar e criar confiança. As crianças, inclusive, passaram a solicitar determinadas brincadeiras, demonstrando apropriação do processo educativo.

À medida que as atividades avançavam, foi possível observar transformações importantes, como avanço na melhoria da escrita,

maior segurança ao formar letras, mais rapidez em resolver pequenas operações matemáticas e maior envolvimento durante as leituras. Também foram registradas mudanças comportamentais: as crianças passaram a aguardar a equipe no porto, perguntavam sobre o que fariam na semana seguinte, chamando a equipe de “professor ou professora”. Isso não estava nos scripts e via-se no semblante dos bolsistas e voluntários a emoção e o orgulho de ser tratado como tal, principalmente porque ainda estavam em processo de formação docente.

Esse movimento evidencia o que Arroyo (2020) chama de “experiência formadora”: quando a extensão universitária abre espaço para relações mais humanas, a aprendizagem emerge de forma orgânica, e o próprio território transforma-se em espaço de produção de saberes. Essa dimensão afetiva revela o que Freire (1992) chama de “alegria necessária ao ato educativo”: um ambiente acolhedor favorece não apenas a aprendizagem, mas a construção da autonomia e da autoconfiança.

Outro ponto relevante foi o impacto formativo sobre a equipe universitária. Ficou evidente que a equipe ao longo de todo o processo foi desafiada a repensar concepções de ensino, ajustar estratégias, lidar com ritmos diversos e reconhecer a potência dos saberes tradicionais das crianças. Molina (2021) afirma que projetos de extensão em territórios do campo atuam como dispositivos formativos que tencionam a universidade, provocando estudantes a lidar com desigualdades históricas e a valorizar conhecimentos não hegemônicos. Em Santa Rita, essa formação se deu na prática, na escuta, no imprevisto e no diálogo constante com a comunidade.

Por fim, as vivências em Santa Rita demonstraram que a educação, quando situada no território e mediada pela sensibilidade das relações, tem potencial transformador. As atividades não romperam com todas as limitações estruturais da escola, mas ofereceram um espaço de aprendizagem significativo, afetivo e culturalmente enraizado. Mais do que levar conteúdo, o projeto possibilitou encontros,

despertou curiosidades, animou a criatividade e fortaleceu vínculos que ultrapassam o cronograma de um edital.

Em síntese, as vivências realizadas revelam que, em comunidades ribeirinhas amazônicas, aprender é também pertencer ao território, às histórias, ao grupo, ao rio e ao tempo da floresta. E é justamente essa compreensão ampliada de educação que o projeto possibilitou aos participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: TRILHAS QUE CONTINUAM

A experiência desenvolvida na comunidade ribeirinha de Santa Rita evidencia que a educação, quando enraizada no território e orientada pelo diálogo, assume uma dimensão transformadora que ultrapassa os limites formais da escola. Ao longo do processo, foi possível perceber que a aprendizagem não emerge apenas de conteúdos organizados, mas, sobretudo do encontro entre pessoas, ritmos, histórias e modos de vida. As crianças, com sua espontaneidade e curiosidade, mostraram que a Amazônia não é apenas cenário é também matriz de conhecimento, referência simbólica e ponto de partida para qualquer prática pedagógica que deseje ser significativa.

Os resultados alcançados, ainda que não resolvam as desigualdades estruturais enfrentadas pela comunidade, revelam avanços importantes: melhora gradual na escrita e na leitura, maior segurança na resolução de problemas matemáticos, desenvolvimento da coordenação motora e, principalmente, fortalecimento da autoestima das crianças. A motivação demonstrada a cada encontro, seja ao correr para receber a equipe no porto, seja ao pedir que determinada brincadeira fosse repetida, mostra que a aprendizagem

só floresce quando o ambiente educativo se constitui como espaço de afeto, pertencimento e confiança.

Do ponto de vista pedagógico, a experiência reafirma a necessidade de práticas contextualizadas e sensíveis às especificidades da vida ribeirinha. Para a equipe a vivência em Santa Rita representou um processo formativo igualmente profundo. O contato com as desigualdades, com os desafios logísticos, com a potência dos saberes locais e com a necessidade constante de adaptar as estratégias pedagógicas proporcionou aprendizagens que dificilmente seriam alcançadas dentro da universidade. A extensão, nesse sentido, cumpriu sua função social e epistemológica: aproximar a universidade da realidade concreta e provocar deslocamentos éticos e intelectuais nos estudantes envolvidos.

Por fim, o projeto reafirma a importância da continuidade de ações educativas em comunidades tradicionais da Amazônia. Ainda que iniciativas como esta não substituam políticas públicas estruturantes, elas contribuem para fortalecer vínculos, ampliar repertórios culturais e promover experiências educativas que fazem sentido para as crianças e suas famílias.

A experiência vivida em Santa Rita ensina que educar na Amazônia é aceitar a complexidade de um território pulsante, onde rio, floresta e gente se entrelaçam em uma pedagogia própria. É compreender que a aprendizagem nasce do cotidiano, da cultura e da coletividade. E, sobretudo, é reconhecer que cada encontro, por mais simples que seja, deixa marcas que seguem ecoando muito depois do fim das atividades.

Encerrar este capítulo é, portanto, reconhecer que não há ponto final para experiências como esta. Há continuidade, memória e movimento. Há saberes que permanecem e sementes que seguem germinando no tempo lento e profundo da vida ribeirinha.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Educandos e Educadores**: seus direitos e o direito à educação. Petrópolis: Vozes, 2020.
- AVELINO, W. F.; ALMEIDA, E. M. A. de; CARVALHO, K. de M. Educação do campo: reflexões acerca dos fundamentos históricos e sociológicos. **Inter-Ação**, v.47, n.3, p.1046-1063, set./dez. 2022.
- CARVALHO, Maira; SOUSA, Eliane. Infâncias amazônicas e práticas de letramento: oralidade, território e formação leitora. **Educação & Sociedade**, v. 43, e257144, 2022.
- COSTA, E. M. C. Escolas ribeirinhas e seus desafios: facas da educação do campo na Amazônia marajoara. **Revista Teias**, v.22, n.66, p.142-160, jul./set. 2021.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- HAGE, S. A. M. **Trabalho, natureza e cultura como referência para a construção da escola pública do campo na Amazônia**. Projeto Universal CNPq, 2018.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- KLEIMAN, Ângela B. Práticas de letramento e o ensino escolar: novos caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e250001, 2020.
- LOUREIRO, Carlos Frederico. **Educação Ambiental Crítica**: bases filosóficas e políticas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e práxis formativa: desafios contemporâneos. **Educação e Pesquisa**, v. 47, e247863, 2021.
- MOLINA, Mônica; HAGE, Salomão. Formação docente e multissitorialidade na Amazônia. **Revista Retratos da Escola**, v. 15, n. 31, p. 64–82, 2021.

PORTO, Ana Lúcia; SILVA, Tatiane. Território e práticas educativas na Amazônia: desafios da educação não formal. **Revista Práxis Educacional**, v. 19, n. 3, p. 174–197, 2023.

TAFFAREL, C.; SANTOS-JÚNIOR, A.; ESCOBAR, O. Por uma educação do campo: traçando caminhos. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 15-54.

Patrício Freitas de Andrade

Doutorando no Curso de Pós graduação em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Professor do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias e do Ambiente, no Instituto de Natureza e Cultura (INC) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Jacirlane Assis Salino

Graduanda no Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias e do Ambiente, no Instituto de Natureza e Cultura (INC) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Jarlaine da Silva Ferreira

Doutora pelo Programa Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora no Curso de Pedagogia no Instituto de Natureza e Cultura (INC) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Cristiane da Silva Ferreira

Graduanda no Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias e do Ambiente, no Instituto de Natureza e Cultura (INC) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Geovane de Souza Lopes

Graduanda no Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias e do Ambiente, no Instituto de Natureza e Cultura (INC) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Diones Lima de Souza

Mestre em Agricultura no Trópico Úmido pelo Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA). Professor do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias e do Ambiente, no Instituto de Natureza e Cultura (INC) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Nazilene Oliveira da Silva

Graduanda no Curso de Licenciatura em Pedagogia, no Instituto de Natureza e Cultura (INC) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Joicilene de Souza Araújo

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade Neotropical pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana.

João Marcos da Silva Gama

Graduando no Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias e do Ambiente, no Instituto de Natureza e Cultura (INC) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Francisca Batista Batalha

Graduada no Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias e do Ambiente, no Instituto de Natureza e Cultura (INC) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

13

Vítor Hugo da Silva

ITINERÁRIO PERCORRIDO POR MANUEL BANDEIRA

RESUMO:

O presente trabalho propõe analisar o estudo da memória em Manuel Bandeira, a fim de mostrar a possibilidade de recuperação e de recriação de sua poética. Percebe-se, assim, que os temas da memória estão intimamente ligados no resgate ao passado, assim como *Itinerário de Pasárgada*, autobiografia literária em que Bandeira demonstra o seu aprendizado e o seu fazer poético e que a poesia é um processo de releitura permanente que vai do *eu* ao outro, para retornar, repleta de significado. A obra foi impulsionada de um chamado dos companheiros escritores a fim de que o poeta fizesse a sua biografia, entretanto o tísico escreve uma autobiografia que vai da infância ao arcabouço poético, uma experiência adquirida ao longo da vida.

Palavras-chave: Itinerário de Pasárgada. Bandeira. Memória. Autobiografia

INTRODUÇÃO

Itinerário de Pasárgada teve início em escritas remissivas de Bandeira quando três de seus amigos, Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos e João Condé, pediram-lhe insistentemente para que o escrevesse, e, assim, com a ajuda substancial de João Condé, o *Itinerário* se iniciou com sua publicação em capítulos. Depois de construída sua autobiografia, Bandeira, então, dedica a obra aos três grandes poetas.

Trata-se de um livro de memórias – especialmente de memórias poéticas, levando-se em consideração mais a historicidade da poesia de Bandeira do que da sua vida propriamente dita. Não se trata aqui, basicamente, de um livro de biografia, mas sim de uma biografia literária. Para Paulo Mendes Campos:

Seguimos com Manuel Bandeira neste livro todo o caminho de sua experiência literária, até a sua tomada de contato com os maiores espíritos das letras internacionais. O livro nos mostra um homem que sente primeiramente as suas emoções, e vive-as, mesmo as que lhe chegaram através da literatura, e só depois as transformou em palavras (BANDEIRA, 1984).

Manuel Bandeira traça seus momentos de infância no Recife e juventude na cidade de Petrópolis (Rio de Janeiro) e no Rio de Janeiro propriamente dito, como também sua vivência marcante com a família e amigos da família: pais, irmãos, tios, avós, Rosa, Totônio Rodrigues, Tomásia e outros que ficaram na sua vida para sempre, assim como os amigos da juventude e da maturidade encontrados nas agremiações literárias do Rio de Janeiro.

Apresenta, assim, o contato íntimo com a poesia que tanto lhe incentivara o pai. Bandeira percorre os caminhos da Pasárgada tão sonhada, tão almejada, levando em frente “uma vida que poderia ter sido e que não foi” (BANDEIRA, 1984), contudo levou adiante através da evasão e do escapismo.

Em Pasárgada viveu tudo aquilo a que tinha direito, pois lá encontrou o seu paraíso preferido, inesquecível, diante do não realizado que “a vida madrasta não lhe ofereceu” (BANDEIRA, 1984): andou de bicicleta, tomou banho de mar, fez ginástica e teve a cama que preferiu, sendo assim um homem feliz.

Analisa-se, dessa maneira, a obra de Manuel Bandeira, procurando identificar a influência dos fatos reais na sua produção poética. Nesta pesquisa fez-se necessária a análise, através de certo conhecimento científico, da crítica biográfica que relata a vida do autor, a infância e fatos importantes, como também relatos dos seus familiares, enfim, sobre o seu cotidiano.

A fim de fundamentar o presente estudo, procura-se relembrar de um Bandeira, menino do Recife, e que por lá viveu a sua primeira infância; a mudança para o Rio de Janeiro, quando tinha seis anos; o retorno para Recife e, mais uma vez o Rio de Janeiro. A infância do poeta é marcada por inesquecíveis momentos como os vividos com Totônio Rodrigues, Rosa, sua ama de leite, seus avós, a negra Tomásia dentre outros.

ITINERÁRIO DE PASÁRGADA: UM ESTUDO DA ESCRITA CONFESSIONAL

*“Ontem, hoje, amanhã: a vida inteira,
teu nome é para nós, Manuel, Bandeira.”*

Carlos Drummond de Andrade

Segundo Maroso (2000), a autobiografia admite que sejam as mesmas identidades do autor, do narrador e do personagem a que se refere. Tal identidade se instaura de duas formas: na primeira, de maneira explícita, o título não deixa dúvida sobre o fato de que a

primeira pessoa recai sobre o autor; já na segunda, de forma implícita, é quando o narrador, no ponto introdutório, marca compromisso com o leitor, ao conduzi-lo a tomar consciência de que o *eu* reporta-se ao nome colocado na capa, ainda que não se reproduza no texto.

Assim, Lejeune (2008, p. 259) define autobiografia na perspectiva daquele que a lê como um contrato social, cuja identidade é selada pelo nome próprio, sendo verdade também para aquele que a escreve. Esse conceito será utilizado neste trabalho para distinguir a autobiografia de outros gêneros.

As reminiscências, fenômeno de natureza subjetiva, constituem-se nas interações entre os sujeitos, com formas de produção dos meios materiais da vida, fazendo com que o sujeito submeta seu olhar ao passado, à psicodinâmica social que lhe indica o objeto, o ângulo, a maneira, a finalidade e os motivos para lembrá-las. Elaboradas nas trocas entre subjetividades, essas determinações presidem à elaboração de lembranças e a sua contraparte, o esquecimento.

O que se percebe se arquiva e se resgata do vivido – assim como o que se projeta para o futuro são os próprios modos de realizar essas operações mentais – está definido pela natureza social do homem, por suas formas de vida material e simbólica, produzidas nas práticas grupais e institucionais.

ITINERÁRIO DE PASÁRGADA: UM ESTUDO REFLEXIVO

Ao evocar a sua infância e juventude em **Itinerário de Pasárgada**, Manuel Bandeira procura expor suas memórias de forma autobiográfica e biográfica, encaminhando-se para o relato de seu conhecimento sobre as formas técnicas da poesia, o desenvolvimento

de sua aprendizagem como literato e as diversas formas de se “fazer poesia”.

Em seus estudos, deixa evidente a importância da experiência pessoal, da vida e da arte em sua vivência poética. Essa “memória” reproduz um autor que tenta inserir a sua obra no panorama da literatura brasileira, contemplando o campo da poesia e a vivência nos seus conteúdos, fonte de inesgotável emoção.

Dessa forma, entende-se que **Itinerário de Pasárgada** é um exercício de metalinguagem, em que o *eu lírico* explica o seu fazer poético, discorrendo sobre a sua técnica de expressão, o aproveitamento que faz das técnicas tradicionais e a influência que sua obra exerceu sobre o Modernismo. Suas memórias poéticas se tornarão de fundamental importância para o estudo de sua obra, das fontes literárias e humanas da sua poesia, trazendo-nos depoimento sobre sua gênese e evolução.

Assim, o neologismo aos poucos vai sendo construído num jogo de palavras “Teodoro, Teodora”, para além do jogo verbal, procurando, numa “intenção musical”, expressar os seus versos:

Beijo pouco, falo menos ainda.
Mas invento palavras
Que traduzem a ternura mais funda
E mais cotidiana.
Inventei, por exemplo, o verbo teorar.
Intransitivo:
Teodoro, Teodora (BANDEIRA, 2007, p. 223).

Pode-se perceber, em **Itinerário**, que a intertextualidade deixa de ser um recurso literário para constituir-se na própria essência da obra; inteligência poética e não apenas relato de uma vida de poeta. **Itinerário de Pasárgada**, com efeito, é um repositório de um sem-número de artistas – arquitetos, músicos, pintores e escritores que entraram na formação poética e literária de Manuel Bandeira:

As influências literárias que fui recebendo são incontáveis. Foram sucessivas, não simultâneas. Me lembro de uma fase Musset, de uma fase Verhaeren... Villon... Eugênio de Castro... Lenau... Heine... Charles Guérin... Sully Prudhomme (BANDEIRA, 1984, p. 35).

Dessa maneira perpassam a obra textos inteiros, ou fragmentos, em inglês, italiano, alemão, espanhol e, sobretudo, em francês.

Embora poeta modernista, cultor do *ritmo dissoluto* e da *liber-tinagem poética*, Manuel Bandeira, como se vê, achava fundamental a disciplina clássica na formação poética, como recomendava a seus alunos que lhe traziam poemas modernistas para apreciar. Mandava-lhes, também, que primeiro compusessem poemas clássicos, segundo as mais exigentes disciplinas de rimas e de ritmo. Só depois de se mostrarem capazes de disciplina teriam direito à liberdade.

O **Itinerário**, apesar de organizado em 21 partes bem distintas, é construído de forma meio desorganizada, em que as lembranças vão aflorando de acordo com a performance da memória. Assuntos diversos se misturam, em grande parte, no mesmo parágrafo, porque uma lembrança leva a outra. Nesse sentido, estão igualmente as frases nominais, obra de poeta que escreve em prosa, que são frequentes em Itinerário.

O *eu lírico*, movido pelas recordações que vêm sendo trazidas e pelo receio de escrever coisa que possa ser insignificante, se atém rigorosamente aos elementos pessoais ou literários que talvez, nele, possam explicar a natureza do fenômeno poético.

Assim, ao se tentar estabelecer uma correspondência entre a obra literária e a pessoa física que a produziu, é importante analisar a obra em uma dimensão social afastada de sua produção. Seria por demais sugerir que determinada obra foi escrita obedecendo a determinadas conveniências sociais vivenciadas pelo autor, incluindo certos espaços de projeção de sua figura.

Sabe-se que o autor se distingue do *eu lírico*, por produzir de acordo com certas conveniências que supõe dominar. Em alguns momentos, em certos lugares e espaços, o autor impera. Em outros, ele não consegue definir o que o conduz. Esse pensamento, essa forma de encarar o “escrever literário”, parece ser o caso de Manuel Bandeira, em seu **Itinerário de Pasárgada**, no qual ele confere o amadurecimento de sua poesia à opinião de outros escritores como, por exemplo, a Rachel de Queiroz: “Uma tarde voltei para casa impressionado de ter ouvido, na livraria José Olímpio, Rachel de Queiroz dizer: ‘você não sabe o que a sua poesia representa para nós’” (BANDEIRA, 1984, p. 131).

Esse posicionamento de Bandeira em relação à sua produção literária, certamente, levou-o a afirmar: “Não faço poesia quando quero e sim quando ela, a poesia, quer” (BANDEIRA, 1984, p. 118). E, também, daí, tenha surgido a sua necessidade de procurar apoio em textos já existentes na literatura, inclusive de poetas estrangeiros e, obviamente, os poemas que ele escrevia em francês.

Na parte inicial de seu **Itinerário**, Manuel Bandeira imprime um tom autobiográfico, ao relembrar episódios de sua infância, evocando passagens que marcaram sua existência não só como figura física, mas como poeta. São lembranças que afloram num poeta já adulto, fazendo-o retornar ao Recife, Petrópolis, São Paulo, Suíça, à Rua do Curvelo, às histórias infantis, à influência de seu pai.

Natural de Recife, viveu a maior parte da sua infância em Petrópolis, pois saiu do Recife aos três anos de idade, lugar de onde emergem as suas mais antigas reminiscências. O poeta demonstra ser um mau memorialista, mencionando de forma breve, como breve é o livro e seus capítulos, a sua realidade cotidiana e seu primeiro interesse pela poesia, o culto aos seus, também primeiros heróis, especialmente o pai, com quem aprendeu a enxergar a poesia em tudo: “na companhia paterna ia-me eu embebendo dessa ideia que

a poesia está em tudo – tanto nos amores como nos chinelos, tanto nas coisas lógicas como nas disparatadas” (BANDEIRA, 1984, p. 19).

Esse período, fonte de poesia que se tornaria inesgotável, será evocado na forma de poesia – “Evocação do Recife”, “Profundamente” – como um tempo de felicidade e vida intensa ao lado dos seus familiares.

Do Recife à casa de Laranjeiras transcorrem-se quatro anos e, daí, uma nova realidade. A vida difícil, o contato com “o realismo da gente do povo”, os professores do Colégio Pedro II, onde é aluno de José Veríssimo e de João Ribeiro, dois nomes importantes para a literatura brasileira do fim do século XIX e começo do século XX. Nesse mesmo tempo, é colega e amigo de dois estudiosos de nossa língua: Antenor Nascentes e Sousa da Silveira, descobre os autores clássicos, especialmente Camões, e os poetas parnasianos e simbolistas, produz os primeiros versos e publica o primeiro soneto. Paralelamente, descobre, também, ser portador de inexorável doença: a tuberculose.

Embora não fosse sua “ambição ser poeta e sim arquiteto”, Manuel Bandeira ia desenvolvendo o gosto pela literatura e chegou, inclusive, a “experimentar o desejo de publicidade”:

Pouco tempo depois partia eu para São Paulo, onde ia matricular-me no curso de engenheiro-arquiteto da Escola Politécnica. Pensava que a idade dos versos estava definitivamente encerrada. Ia começar para mim outra vida. Começou de fato, mas durou pouco. No fim do ano letivo adoeci e tive que abandonar os estudos, sem saber que seria para sempre. Sem saber que os versos, que eu fizera em menino por divertimento, principiaria então a fazê-los por necessidade, por fatalidade (BANDEIRA, 1984, p. 28).

O poeta se declara, no **Itinerário**, arrependido de haver cedido às pressões de Fernando Sabino e Paulo Sérgio Mendes Campos, arrependimento este causado, principalmente, pela necessidade de

evocar um período – de 1904 a 1917 – que, segundo o poeta, respira “mediocridade” e o faz reconhecer as suas limitações.

Já em São Paulo e, consciente tanto de suas limitações no tocante ao conceito clássico de poesia, que deveria ser elaborada de forma racional, “composta com toda lucidez”, como também de que jamais chegaria às formas grandiosas da literatura tradicional, o poeta reconhece sua condição de “poeta menor”:

Tomei consciência de que era um poeta menor; que me estaria para sempre fechado o mundo das grandes abstrações generosas; que não havia em mim aquela espécie de cadinho onde, pelo calor do sentimento, as emoções morais se transmudam em emoções estéticas: o metal precioso eu teria que sacá-lo a duras penas, ou melhor, a duras esperas, do pobre minério das minhas pequenas dores e ainda menores alegrias (BANDEIRA, 1984, p. 30).

Dessa forma, o poeta convenceu-se de que “a poesia está nas palavras” e, mediante tal comprovação, entendeu que elas deveriam ser trabalhadas nas suas potencialidades polissêmicas e fônicas. Ao estudar as técnicas de outros autores como Castro Alves, Raimundo Corrêa e Olavo Bilac, o poeta reitera: “a poesia é feita de pequeninos nadas e que, por exemplo, uma dental em vez de uma labial pode estragar um verso” (BANDEIRA, 1984, p. 33).

Ele destaca, em seguida, as grandes influências literárias que recebeu e que marcaram a sua trajetória poética, principalmente dos autores franceses, e passa a discorrer sobre os recursos métricos, especialmente a sinalefa, que une duas sílabas numa só, e, o hiato, que separa vogais em duas sílabas. Especificamente sobre o hiato, faz críticas à rigidez da metrificação parnasiana – que condenava o hiato, e aludindo aos versos de Camões que contrariava as formas parnasianas:

Suponho que era pensando nesses hiatos que Afonso Lopes de Almeida me observou um dia: “Você já reparou como são fortes os versos fracos de Camões”? Camões

me conciliou com os hiatos. A tal ponto que resolvi celebrar o acontecimento como num poema que intitulei “Hiato” e incluí depois em *Carnaval* (BANDEIRA, 1984, p. 38).

Durante a fase de sua produção poética, as grandes influências recebidas por Bandeira vieram do simbolismo francês, principalmente verlainianas, assim como as de Banville e Laforgue, do belga Maeterlinck, do português Eugênio de Castro, de um certo romantismo alemão – Heine e Lenau – e também do lirismo quinhentista português, que inclui não apenas Camões e Sá de Miranda, mas também o verso do cancionero popular, pelos quais Manuel Bandeira desenvolveu o gosto dos octossílabos e das redondilhas que utilizou em **A Cinzas das horas** e **Carnaval**.

Os primeiros poemas de Bandeira podem ser entendidos como elementos do processo literário da reação simbolista contra a rigidez métrica e o preciosismo vocabular do parnasianismo e essa reação é perceptível em poemas tidos como parnasianos. Pode-se perceber, ainda, em alguns esquemas métricos adotados inicialmente por Manuel Bandeira, a influência da polimetria de Verhaeren, Guérin. (BANDEIRA, 1984, p. 41). Cabe aqui ressaltar que as consideradas contribuições de Manuel Bandeira à poesia brasileira vêm desde o seu livro **Carnaval**. Assim, o poeta refluía-se cada vez mais à simplicidade e ao coloquial, retirando da poesia oficial sua retórica que ecoava, sua marca elitista e sua dicção anacrônica, com grandes momentos de fascinante criação. (LOPEZ, 1987, p. 6).

Bandeira continua a discorrer sobre os recursos métricos, em especial a acentuação dos octossílabos, enfocando as rimas e outros elementos musicais da poesia, confessando que uma das coisas que aprendeu, durante a sua formação “foi não desdenhar das chamadas rimas pobres” (BANDEIRA, 1984, p. 40).

Na mesma seção, o poeta destaca, um concurso de poesia promovido pela Academia Brasileira de Letras, do qual participou com outros cinco concorrentes. Ao final, gerou-se uma grande

polêmica, pois em alguns poemas surgiam determinadas novidades com pretensão de versos livres. Segundo a Comissão Julgadora: “nenhuma das poesias apresentadas preenchia as condições exigidas, por vícios de forma ou defeitos de ideia” (BANDEIRA, 1984, p. 41).

O poema “**Carinho triste**” foi a primeira tentativa de Bandeira de utilizar o verso livre, longe ainda do ideal, segundo declaração do próprio poeta, “o verso verdadeiramente livre foi para mim uma conquista difícil. O hábito do ritmo metrificado, da construção redonda foi-se-me corrigindo lentamente” (BANDEIRA, 1984, p. 44).

O *eu lírico* busca uma expressão ideal, reconhece que, além das influências literárias, contou com duas outras de natureza extraliterária, que foram o desenho e a música, ambas decisivas para a sua formação poética. Em relação à pintura, Bandeira, assim, se manifestou:

Sempre fui mais sensível ao desenho do que à pintura, lembro-me ainda de certos momentos de minha meninice em que me quedava maravilhado diante de certos desenhos dos grandes mestres do renascimento, especialmente de Leonardo (BANDEIRA, 1984, p. 49).

Quanto à importância da música para o seu “fazer poético”, o autor disse: “Maior ainda foi em mim a influência da música. Não há nada no mundo de que eu goste mais do que de música. Sinto que na música é que conseguiria exprimir-me completamente” (BANDEIRA, 1984, p. 49).

Resultaram dessas “veleidades musicais” alguns poemas de **Carnaval** e de **A Cinza das horas**, como também o jogo vocálico de “Capibaribe” e “Capiberibe”, presente em “Evocação do Recife”. Reflete uma certa intenção musical, como dizia o próprio Bandeira: “Capiberibe a primeira vez com ‘e’, e a segunda com ‘a’ me dava uma impressão de um acidente, como se a palavra fosse uma frase melódica dita da segunda vez com bemol na terceira nota” (BANDEIRA, 1984, p. 50-51).

Além da influência recebida, o autor escreve letras para as músicas de Villa-Lobos, Francisco Mignone, Jaime Ovalle, Lorenzo Fernandez – entre outros – todos de primeira categoria no cenário da moderna música brasileira. O próprio Manuel Bandeira, no **Itinerário de Pasárgada**, aborda com bastante lucidez a relação entre a música e a palavra, afirmando que:

O bom fraseado não é o fraseado redondo, mas aquele em que cada palavra tem uma função precisa, de caráter intelectual ou puramente musical e não serve senão a palavra cujos fonemas fazem vibrar cada parcela da frase por suas ressonâncias anteriores e posteriores (BANDEIRA, 1984, p. 49).

Bandeira insiste em afirmar que a palavra nunca “cantou por si”, acrescentando ainda que “só com a música pode ele cantar verdadeiramente” (BANDEIRA, 1984, p. 80).

Admitia, entretanto, que na estrutura do poema podiam atuar o “ritmo, literalmente, e figuradamente aqueles efeitos que correspondem desse modo a orquestração na música”. Essa orquestração, muitas vezes obtida a partir do paralelismo dos versos, somente acontece mediante o recurso da palavra, ou seja, de uma sequência inteligível de alguns signos expressivos, e não que valessem a pena por si sós.

Trata-se de um ritmo semântico que confere às palavras sons e sentidos, como o que aconteceu no poema “Berimbau”, em que Bandeira utilizou uma sucessão de elementos fônicos, articulando-se independentemente e aparecendo como uma onomatopeia. Graças à formação literária do poeta, ao seu senso mítico, à sua sensibilidade musical e às raízes líricas de sua emoção, passou ao largo do engodo onomatopaico, sendo, “Berimbau” uma exceção à regra.

Em Bandeira, a música vem da palavra, do uso adequado da palavra, de linguagem poética presente na maioria quase absoluta dos seus poemas, onde tudo é poesia. O seu crescimento

como mestre da poesia segue o seu curso na Suíça, no sanatório de Clavadel, época em que conheceu dois poetas que marcaram sua vida e sua poesia: Paul Éluard – grande poeta da França e do mundo, e Charles Picker, poeta húngaro, este vencido pela doença. Foi durante a sua estadia em Clavadel que o poeta pensou, pela primeira vez, em publicar um livro de versos, segundo ele, “sob a mesma forma de Eugênio de Castro, ao qual enviou alguns poemas para serem analisados. Jamais obteve resposta ao seu pedido” (BANDEIRA, 1984, p. 56).

A emoção social surge, pela primeira vez, na poesia de Manuel Bandeira, em “*Chanson des petits esclaves*” e “Trucidaram o rio”, tema que seria retornado em outros poemas como “O martelo”, “Testamento”, “No vosso e em meu coração” e “Lira do Brigadeiro”. Entretanto, o poeta reconhece a sua pequenez diante de um valor mais alto que surgia em Minas Gerais – Carlos Drummond de Andrade, autor de *Sentimento do mundo* e *Rosa do povo*:

Não se deve julgar por essas poucas e breves notas a minha carga emocional dessa espécie: intenso é o meu desejo de participação, mas sei, de ciência certa, que sou um poeta menor. Em tais altas paragens só respira à vontade entre nós, atualmente, o poeta que escreveu o *Sentimento do mundo* e a *Rosa do povo* (BANDEIRA, 1984, p. 102).

Ao completar cinquenta anos, em meio à “Homenagem a Manuel Bandeira”, o poeta lamentou ainda não ter público que lhe proporcionasse editor para os versos de *Estrela da manhã*. Esta “saiu do lume em papel doado por meu amigo Luís Camilo de Oliveira Neto, e a sua impressão foi custeada por subscritores. Declarou-se uma tiragem de 57 exemplares, mas na verdade é que o papel só deu para 50” (BANDEIRA, 1984, p. 103).

O poeta confessa que não faz poesia quando quer e, sim, quando ela quer, explicando a agonia para a elaboração de “Última canção do beco”. Quanto às traduções, afirma que gosta de fazê-las,

mas apenas do que já se encontrava dentro de si, porém ainda não formulado.

Referindo-se à geração de 1945, que surgiu, conforme revela Bandeira “roncando bravura”, o poeta afirma, ainda, a aversão que essa geração neoparnasiana tinha pelos modernistas de 22: “há nela uma meia dúzia de talentos que não me toleram nem como poeta nem como homem” (BANDEIRA, 1984, p. 130).

Distante, agora, da agitação da semana Paulista, o poeta maduro e sereno, segue o seu caminho. Olha para trás, para o tempo em que caiu doente, certo de que iria morrer. Nessa expectativa, “esperando a morte para qualquer momento, vivendo sempre como que provisoriamente” (BANDEIRA, 1984, p. 130), o poeta passou a vida inteira e acabou dando a volta por cima.

Enfim, “a vida inteira que poderia ter sido e que não foi”, “acabou ficando cada vez mais cheia de tudo”, como ele diz em “Canção do vento e da minha vida” (BANDEIRA, 1984, p. 132). Sem dúvida, em cultuar a cidade mágica de Pasárgada, o poeta se sentiu útil e realizado, encontrando a paz de que fala no final de seu “Itinerário”: Agora a morte pode vir – “essa morte que espero desde os dezoito anos: tenho a impressão que ela encontrará, como em “Consoada” está dito, “a casa limpa, a mesa posta, com cada coisa em seu lugar” (BANDEIRA, 1984, p. 132).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em *Itinerário de Pasárgada* é evidente a preocupação do poeta com a métrica. Bandeira soube valorizar, como ele mesmo afirmava, “pequenos nada” da microestrutura do poema e passar do velho ao novo através do verso, através de muitas experiências.

Nesse livro, Bandeira preocupa-se não apenas em produzir uma obra baseada em sua vida, mas em registrar o seu aprendizado, os ensinamentos que adquiriu, certo de poder contribuir para o aprofundamento da consciência poética daqueles que se entregassem ao fazer poético.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Bandeira, a vida inteira**. Brasília: INL; Rio de Janeiro: Alumbamento, 1986.

BANDEIRA, Manuel. **Berimbau e outros poemas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

_____. **Estrela da vida inteira/ Manuel Bandeira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

_____. **Itinerário de Pasárgada**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

_____. **Poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1993.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico**: de Rosseau à Internet. NORONHA, Jovita Maria Gerheim (org.) Trad. Jovita Maria Gerheim Noronha, Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

LOPEZ, Telê Porto Ancona. (Org.) **Manuel Bandeira**: verso e reverso. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

MAROSO, Luís. **Autobiografia em Manuel Bandeira**: o outro itinerário de Pasárgada. 2007. 100f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2007. Disponível em: <www.ppgletras.furg.br/disserta/luismarozo.pdf> Acesso em 10 mar. 2009.

Vítor Hugo da Silva

Dr. em Literaturas de Língua Portuguesa pela PUC Minas e Mestre em
Literatura Brasileira -Tradição e Ruptura (CES- Juiz de Fora – MG).

E-mail: vilinteratura@gmail.com

14

Cássio Michel dos Santos Camargo

AS TIC'S COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA:

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS
NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL**

RESUMO:

A presente pesquisa tem como objetivo compreender as potencialidades dos usos das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) como ferramenta de promoção da aprendizagem significativa no contexto contemporâneo, marcado pela emergência da Inteligência Artificial e pela consolidação da cultura digital. Reflete-se sobre o uso dos mapas conceituais e das tecnologias digitais para desenvolver o saber científico e a autonomia dos alunos frente ao conhecimento, considerando as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seu complemento de Computação. Para realizar a presente pesquisa, utilizou-se como metodologia a revisão bibliográfica que reflete sobre os desafios da educação frente aos avanços das tecnologias empregadas ao ensino, em especial quando seu foco é a pesquisa/produção do conhecimento e o desenvolvimento de multiletramentos. Os resultados obtidos apontam para o grande potencial do uso das TICs para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem com foco na educação significativa, desde que mediados por práticas pedagógicas críticas e humanizadoras que priorizem o desenvolvimento de habilidades subjetivas, pensamento crítico e competências éticas.

Palavras-chave: Tecnologias da informação e comunicação, Mapas conceituais, Aprendizagem significativa, Inteligência Artificial. Letramento digital.

INTRODUÇÃO

No início dos anos dois mil, a grande maioria das escolas das redes pública e particular possuíam computadores (INEP, 2003), entretanto, os conhecimentos ligados à computação ainda não chegaram de maneira completa a todas as escolas brasileiras. Tendo em vista as dimensões continentais de nosso país e seus problemas de infraestrutura, isto é natural, mas não aceitável. Passadas mais de duas décadas, vivenciamos uma transformação ainda mais profunda: a consolidação da Inteligência Artificial (IA) como ferramenta educacional e a institucionalização do letramento digital como competência essencial, conforme estabelecido pela Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533/2023) e pelo complemento de Computação da BNCC (Brasil, 2022).

Assim, este artigo levanta reflexões sobre o trabalho do professor e como ele pode orientar e direcionar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) dentro do espaço escolar, visando à construção da aprendizagem significativa através do uso de mapas conceituais e ferramentas digitais contemporâneas. Com o advento da internet, das redes sociais e, mais recentemente, da Inteligência Artificial Generativa (IAGen), como o ChatGPT. Ressalta-se que muitos professores se viram perdidos e não conseguiram se adaptar ao uso das tecnologias da informação nos espaços escolares de maneira plena (Ilha; Librelotto, 2012), antes mesmo do advento das Inteligências Artificiais Generativas. Logo, este trabalho busca lançar um olhar sobre as possibilidades do uso das TICs e sua relação direta com as concepções voltadas à educação. Nesse contexto, as TICs surgem no horizonte como uma possibilidade para auxiliar no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem visando à construção de aprendizagens significativas. Para catalisar essa aprendizagem, uma dessas ferramentas são os mapas conceituais, os quais, segundo Silva *et al.* (2025, p. 678), “podem conectar novos

conceitos a conhecimentos prévios de forma visual e auditiva, facilitando a compreensão e retenção dos conteúdos”. Pensando nessa possibilidade, neste trabalho realiza-se uma revisão bibliográfica atualizada, buscando mapear artigos e livros que abordam as possibilidades de uso das TICs, apontando para o uso de softwares gratuitos como o CMAPs Tool e ferramentas de IA como mecanismos de desenvolvimento de aprendizagens significativas, sempre sob a perspectiva da mediação pedagógica crítica.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Para elaborar o presente artigo, foram realizados estudos acerca da crise da aprendizagem contemporânea, os desafios do mundo em rede e dos saberes em rede, ressaltando as possibilidades do uso das TICs, em específico o uso de mapas conceituais e ferramentas de Inteligência Artificial. Abordamos o conceito de mapa conceitual e de multiletramentos, visando à construção de aprendizagem significativa no contexto da cultura digital. Outro foco analítico é a mudança que ocorreu frente à função docente quanto ao conhecimento no âmbito escolar; nesse sentido, o docente deixa de ser centro do saber, tornando-se um mediador do conhecimento, como propõem Azambuja e Silva (2024, p. 7): “os educadores humanos manterão papéis cruciais, atuando principalmente como mentores e facilitadores do aprendizado dos alunos” quanto ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação.

A investigação utilizou como base metodológica a pesquisa bibliográfica, que se manteve fixa a livros e artigos científicos sobre o tema publicados no Brasil e internacionalmente. Segundo Tozoni-Reis (2009, p. 25), “a pesquisa bibliográfica tem como principal característica o fato que o campo onde será feita a coleta de dados é a própria bibliografia sobre o tema e o objeto, uma busca

de conhecimentos sobre o tema ou objeto que se pretende investigar”. Os resultados foram construídos seguindo uma lógica; primeiramente, a partir do referencial apontado pelas leituras realizadas, em especial as que versam sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação, Inteligência Artificial na educação, letramento digital e multiletramentos.

As leituras realizadas foram organizadas buscando construir uma compreensão acerca dos desafios do saber no mundo contemporâneo, com o objetivo principal de refletir sobre os pressupostos inerentes à educação através da pesquisa. De forma secundária, compreender as potencialidades do uso das tecnologias da informação e da comunicação interligadas à pesquisa, a fim de desenvolver a construção de aprendizagens significativas. Para tanto, utilizou-se a leitura das obras de Morin (2001; 2004), Delors (1998), Demo (2003), Lévy (2009), Azambuja e Silva (2024), UNESCO (2024), Neves e Spósito (2025), Silva *et al.* (2025) e documentos oficiais como a BNCC e seu complemento de Computação (BRASIL, 2022), dentre outros autores que discorrem sobre esses desafios. Quanto às questões ligadas à aprendizagem significativa e mapas conceituais, a pesquisa utilizou-se de Moreira (2013) e Novak e Godwin (1995).

EDUCAÇÃO E O MUNDO EM REDE: DA CIBERCULTURA À INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Vivemos em um cenário de inovação tecnológica acelerada. Não são incomuns notícias e artigos que questionam os motivos da ineficiência das aprendizagens do aluno em idade escolar e os maus usos dessas tecnologias. Alguns questionamentos emergem mensalmente ou trimestralmente nos meios de comunicação sobre os desafios da educação no contexto da ascensão das tecnologias

digitais tocadas pelas AIs. Entretanto, há muitas dúvidas para as quais, apesar da formação educativa dos professores, ainda não foram encontradas respostas aceitáveis ou conclusivas na área da educação, pois a formação e atualidade da formação tecnológica dos professores demandam ampla atenção.

Contudo, devemos ressaltar que o objetivo da educação contemporânea brasileira está centrado no aluno e em seu processo de aprendizagem, buscando a formação integral e cidadã, como se pode comprovar verificando as leis brasileiras referentes à educação (Brasil, 1988, 1996). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao estabelecer, em sua quinta competência geral, que os estudantes devem “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética” (Brasil, 2018, p. 9). Hoje, não se pode pensar em uma formação integral sem as tecnologias que tornaram-se parte do cotidiano dos alunos; exemplo disso é o fato de os alunos estarem conectados com seus amigos de forma constante via smartphones, tablets e *i-phones*, utilizando para isso os mais diversos softwares e aplicativos dentro dos espaços escolares. Entretanto, o descontrole desse uso levou a sua limitação do uso dos celulares nos espaços escolares, primeiramente, por leis estaduais e nesse ano através da lei federal 15.100 de 2025 que impede o livre uso dos celulares na escola por parte dos alunos.

Esses recursos tecnológicos (como os celulares são riquíssimas ferramentas de aprendizagem) podem ser usados para ampliar a capacidade de construção do conhecimento junto aos alunos, mas tal uso deve ser orientado. Atualmente, o conhecimento é construído através de interações e relações de troca em meios digitais, que podem ou não ampliar a capacidade de aprendizagem dos alunos. Como afirma Silva *et al.* (2025, p. 684), “as tecnologias digitais se apresentam como um grande motivador para a aprendizagem, gerando engajamento, por conseguinte: a superaprendizagem”. Quando essas relações e interações ocorrem dentro do espaço

escolar, cabe ao professor buscar, sempre que possível, dar auxílio ao aluno nesse processo, para que o aluno realize a apropriação dos conceitos e, assim, os utilize para melhor compreender as suas vivências no mundo.

Desta forma, “à educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Dellor, 1998, p. 89). Para Delors (1998, p. 39), “as novas tecnologias fizeram a humanidade entrar na era da comunicação universal; abolindo as distâncias, concorrem muitíssimo para moldar a sociedade do futuro, que não corresponderá, por isso mesmo, a nenhum modelo do passado”. No mundo contemporâneo, as fronteiras foram rompidas e a comunicação é contínua, pois todos podem saber o que ocorre do outro lado do mundo. Contudo, será que os alunos têm a capacidade de utilizar essas informações em seu proveito ou para o melhor proveito de todos que o cercam? “O desenvolvimento da inteligência geral requer que seu exercício seja ligado à dúvida, fermento de toda atividade crítica” (Morin, 2001, p. 22). A dúvida, que é o fermento do saber e do conhecimento, parece cada vez mais escassa da “receita” escolar contemporânea, na qual os questionamentos parecem estar em extinção.

Cruz (2008, p. 1205), na primeira década dos anos dois mil destacava que “a avalanche informacional dificulta, por exemplo, a aprendizagem do aluno, pois o acesso a muitos conteúdos associado à falta de tempo para processá-los ou para digerir-los pode deixar o discente na superficialidade do saber”. Apesar de os alunos terem acesso à informação, isso não significa compreensão, sabendo que inúmeras vezes estes não possuem o aparato conceitual para entender a fundo as informações com as quais estão em contato. Sabendo que os alunos estão em contato com múltiplas formas de saber, o professor deve utilizá-las para a sua prática docente, incentivando os alunos a integrarem aos seus projetos escolares os seus interesses cotidianos. A internet, as tecnologias digitais não são maléficas;

porém, o seu uso deve ser qualificado por meio do conhecimento, que é uma bula para o seu uso adequado.

As afirmações de Morin (2004) se fazem presentes nas salas de aula, onde se vive o desafio de realizar não uma cabeça “bem cheia”, mas, como ele prega, uma cabeça “bem feita”, na qual as aptidões críticas e interpretativas sejam construídas para que os alunos possam utilizar o conhecimento adquirido para analisar as informações que lhes são jogadas pelas mídias. O conhecimento disperso e fragmentado é fruto da superespecialização do saber; este fenômeno ocorreu dentro da própria escola. “O conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita” (Morin, 2004, p. 15). Entretanto, não se pode esquecer que o conhecimento está no mundo, debaixo de uma pedra, na própria pedra ou, melhor, na rocha há conhecimento escondido que só será perceptível se tivermos em mãos as ferramentas adequadas, que podem pertencer a um geólogo ou químico, por exemplo. Morin (2004, p. 24) destaca que “uma cabeça bem-feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril”.

Para pensar o contexto contemporâneo, no qual cada vez mais ocorre o compartilhamento de saberes, o pensador francês Lévy (2009) cunhou o termo cibercultura, utilizado para definir as interações sociais e trocas dentro dos ambientes virtuais nos quais os indivíduos formam comunidades. Essas comunidades englobam diversos aspectos culturais e relacionam-se socialmente, filosoficamente, economicamente e politicamente. Desta forma, conclui-se que os sujeitos que interagem via internet estão fisicamente distantes, mas, ao mesmo tempo, estão unificados em um espaço virtual, no qual o contato é possível, como também o compartilhamento de filmes, músicas, fotos, comentários, informações e, por fim, uma forma de conhecimento codificado. Preparar o aluno para esses desafios é dever da escola.

Assim, segundo Weiss e Cruz (2001, p. 60), “a entrada da informática educativa no ambiente escolar é mais uma oportunidade de gerar aprendizagens mais significativas; a sua implementação pode favorecer o grupo como um todo, abrindo espaço para novas possibilidades de criação, trazendo novos sentidos à prática docente”. A escola tem como função tornar os profissionais de educação sensíveis à informática como ferramenta educativa, buscando um envolvimento pleno destes e de seus alunos em projetos que visem à integração da tecnologia às práticas de ensino dentro do espaço escolar.

A EMERGÊNCIA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E SEUS DESAFIOS EDUCACIONAIS

A chegada da Inteligência Artificial Generativa (IAGen), como o ChatGPT, trouxe novos desafios e possibilidades para o campo educacional. Como destacam Azambuja e Silva (2024, p. 3), “tudo aquilo que é passível de ser transformado em conhecimento explícito pode ser utilizado pela IA”, o que força uma reavaliação fundamental do papel da universidade e da escola na transmissão do conhecimento. Se, tradicionalmente, a função do professor era transmitir conhecimento explícito técnico e científico, a IA democratizou esse acesso de forma inédita, permitindo que estudantes obtenham informações, explicações e até mesmo tutoria personalizada através de sistemas como o ChatGPT. Entretanto, tais jovens também podem ser vítimas da manipulação das empresas privadas do algoritmo.

Entretanto, essa transformação não deve ser vista como uma ameaça à profissão docente, mas sim como uma oportunidade de redefinição de papéis que tem o desafio de formar indivíduos capazes de ver e prever essas manipulação algorítmicas. Segundo Azambuja

e Silva (2024, p. 5), “a formação acadêmica deverá voltar-se prioritariamente para o desenvolvimento de habilidades subjetivas de criatividade, de pensamento crítico e reflexivo - e competências éticas, do que propriamente técnicas”. Nesse cenário, o professor deixa de ser o transmissor central de informações e passa a atuar como mentor e facilitador, concentrando-se em orientar o aluno no vasto universo do conhecimento, atuando como mediador para esclarecer dúvidas e, sobretudo, para desenvolver o pensamento crítico necessário para avaliar as informações geradas pela IA.

A UNESCO, em seu guia sobre IA Generativa na educação e pesquisa (UNESCO, 2024, p. 7), alerta para os riscos dessa tecnologia, incluindo preocupações com trapaça, plágio, segurança, privacidade de dados e a possibilidade de que estudantes aceitem sem engajamento crítico resultados superficiais ou imprecisos da IAGen. Por outro lado, o documento também reconhece potenciais positivos, como a automação de habilidades de pensamento de nível inferior, a personalização do aprendizado e a possibilidade de a IA fornecer “produtos de conhecimento semiacabados” que sirvam como ponto de partida para o trabalho intelectual mais sofisticado dos estudantes.

Nesse contexto, surge o conceito de “engenharia de prompts” como uma nova habilidade educacional crucial. Como aponta a UNESCO (2024), compor comandos eficazes para obter resultados desejados da IA torna-se uma competência em demanda, exigindo várias iterações e a intervenção de pessoas qualificadas. Azambuja e Silva (2024, p. 14) destacam que, na filosofia e em outras áreas do conhecimento, o desafio passa de coibir a IA para potencializá-la, focado em “aprender e ensinar a fazer as perguntas certas aos sistemas de IA, ou seja, como criar os melhores prompts para obter as melhores respostas”.

É fundamental ressaltar que a IA, apesar de suas capacidades impressionantes, não compreende objetos ou relações sociais do mundo real e, portanto, “não pode gerar novas ideias ou soluções para

desafios do mundo real” (UNESCO, 2024, p. 10). Sua precisão não é confiável e frequentemente comete erros, “frauda” dados ou “alucina” fatos, sendo necessária a revisão humana para evitar fraudes. Assim, o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes torna-se ainda mais essencial para que possam avaliar criticamente o conteúdo gerado pela IA, identificando vieses, imprecisões e limitações.

MULTILETRAMENTOS E A POTENCIALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

A integração dos multiletramentos com a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) pode representar um avanço importante na compreensão de como as TICs podem potencializar a aprendizagem. Silva *et al.* (2025, p. 684) demonstram que “as tecnologias digitais se apresentam como um grande motivador para a aprendizagem, gerando engajamento, por conseguinte: a superaprendizagem”. Essa motivação é fundamental, pois a TAS enfatiza a necessidade da motivação do aprendiz para que a aprendizagem seja realmente significativa (Ausebel, 2003).

A diversidade de linguagens dos multiletramentos permite a personalização do ensino, adaptando o conteúdo às diferentes estruturas cognitivas e preferências de aprendizagem dos alunos (imagéticos, auditivos, textuais). Como explicam Silva *et al.* (2025, p. 678), a exposição ao mesmo objeto de conhecimento por meio de diferentes contextos e linguagens (recursos multimodais) tende a consolidar a ideia mais efetivamente na memória semântica, maximizando a aprendizagem. Essa abordagem se alinha perfeitamente com o conceito de subsunções de Ausubel, pois permite que diferentes alunos,

com diferentes conhecimentos prévios, encontrem pontos de ancoragem para novos saberes.

Outro aspecto crucial é a contextualização, Silva *et al.* (2025, p. 684) argumentam que os estudantes, por serem nativos digitais ou usuários diários das TICs, já possuem subsunçores relacionados a redes sociais, celulares e sites de busca. Aproveitar esses “subsunçores da atualidade” é um meio eficaz de ancorar novos conceitos e gerar a superaprendizagem. Isso significa que o professor deve reconhecer e valorizar os conhecimentos digitais que os alunos trazem de suas experiências cotidianas, utilizando-os como ponto de partida para construir aprendizagens mais complexas e significativas.

A UNESCO, em seu guia sobre IA Generativa na educação e pesquisa (UNESCO, 2024, p. 7), alerta para os riscos dessa tecnologia, incluindo preocupações com trapaça, plágio, segurança, privacidade de dados e a possibilidade de que estudantes aceitem sem engajamento crítico resultados superficiais ou imprecisos da IAGen. Por outro lado, o documento também reconhece potenciais positivos, como a automação de habilidades de pensamento de nível inferior, a personalização do aprendizado e a possibilidade de a IA fornecer “produtos de conhecimento semiacabados” que sirvam como ponto de partida para o trabalho intelectual mais sofisticado dos estudantes. Todavia, a ação de lapidar tais resultados deve ser feita pela mão humana, ou melhor, pelo cérebro/inteligência humana.

Nesse contexto, surge o conceito de “engenharia de prompts” como uma nova habilidade educacional crucial. Como aponta a UNESCO (2024), pois compor comandos eficazes para obter resultados desejados da IA torna-se uma competência em demanda, exigindo várias iterações e a intervenção de pessoas qualificadas. Para tanto, os alunos devem ser amplamente letrados. Azambuja e Silva (2024, p. 14) destacam que, na filosofia e em outras áreas do conhecimento, o desafio passa de coibir a IA para potencializá-la, focado em “aprender e ensinar a fazer as perguntas certas aos sistemas de

IA, ou seja, como criar os melhores prompts para obter as melhores respostas.” Perguntas novas dependem de novas formas de pensar e organizar saberes.

É fundamental ressaltar que a IA, apesar de suas capacidades impressionantes, não compreende objetos ou relações sociais do mundo real e, portanto, “não pode gerar novas ideias ou soluções para desafios do mundo real” (UNESCO, 2024, p. 10). Sua precisão não é confiável e frequentemente comete erros ou “alucina” fatos, sendo necessária a revisão humana. Assim, o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes torna-se ainda mais essencial para que possam avaliar criticamente o conteúdo gerado pela IA, identificando vieses, imprecisões e limitações.

LETRAMENTO DIGITAL E MULTILETRAMENTOS NA ERA DIGITAL

A integração das TICs na educação demanda não apenas o acesso às tecnologias, mas o desenvolvimento de competências específicas para seu uso crítico e significativo. Nesse contexto, o conceito de letramento digital torna-se central. O letramento digital vai além do mero domínio técnico de hardwares e softwares, constituindo-se como “o uso social das linguagens em ambientes digitais, abrangendo a leitura, a escrita, a produção, a reprodução e a difusão da escrita no ciberespaço” (Neves; Spósito, 2025, p. 4).

A Política Nacional de Educação Digital (PNED), instituída pela Lei nº 14.533/2023, representa um marco institucional importante ao estabelecer princípios e objetivos para a inserção da educação digital no sistema educacional brasileiro. A PNED está

estruturada em quatro eixos: Inclusão Digital, Educação Digital Escolar, Capacitação e Especialização Digital, e Pesquisa e Desenvolvimento em TICs (Brasil, 2023). O eixo de Educação Digital Escolar é particularmente relevante, pois visa “garantir a inserção da educação digital nos ambientes escolares, estimulando o letramento digital e informacional” e incluindo conceitos como pensamento computacional, cultura digital e direitos digitais (Neves; Spósito, 2025, p. 3). Neves e Spósito (2025, p. 12), alertam que “a implementação da PNED, por si só, não garante essa formação integral, pois o caminho para uma educação politécnica e omnilateral depende principalmente da ação do professor”. Os autores destacam que é fundamental que o professor, mesmo enfrentando suas próprias inseguranças com o modelo digital, adote uma práxis pedagógica libertadora e dialógica, que reconheça a educação como uma intervenção no mundo e que esteja alinhada com a cultura digital. Entretanto, se faz necessário, manter-se epistemologicamente vigilante para não cairmos em uma produção de textos regurgitados de máquinas por máquinas, em um ciclo constante em AI produz e reproduz as falhas humanas e a suas próprias.

Complementar ao conceito de letramento digital, os multiletramentos emergem como resposta à multiplicidade semiótica e diversidade cultural da sociedade contemporânea. Conforme Silva *et al.*, o conceito de (multi) letramentos foi proposto pelo Grupo de Nova Londres em 1996, expandindo o conceito de letramento para “abarcando múltiplas linguagens (áudios, imagens, vídeos, aplicativos, jogos, textos), reconhecendo que a comunicação atual se dá por meio de diversos signos intersubjetivos. Essa natureza multisemiótica possibilita que vídeos educacionais, por exemplo, conectem novos conceitos a conhecimentos prévios de forma visual e auditiva, facilitando a compreensão e retenção dos conteúdos (Silva *et al.*, 2025, p. 678).

A BNCC, em suas competências gerais, reconhece a importância dos multiletramentos ao estabelecer que os estudantes devem

ser capazes de “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (Brasil, 2018, p. 9).

O complemento de Computação da BNCC (Brasil, 2022) aprofunda essa perspectiva ao estabelecer sete competências específicas para a área de Computação, incluindo a compreensão crítica da Computação como ciência que explica e transforma o mundo, o reconhecimento de impactos sociais e ambientais dos artefatos computacionais, o uso da Computação para expressão e comunicação criativa, a aplicação de princípios computacionais para criar soluções, a avaliação crítica de processos e produtos, o desenvolvimento de projetos éticos baseados em problemas reais e a capacidade de agir pessoal e coletivamente de forma consciente e responsável (Brasil, 2022, p. 4-5).

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO CONTEXTO DA CULTURA DIGITAL

Para pensar em aprendizagem significativa, deve-se ter claro o significado da palavra aprendizagem, que, no dicionário Aurélio (Ferreira, 2010, p. 85), é definida como “ato ou efeito de aprender” ou “a experiência que se tem quando aprendeu”. Logo, aprendizagem é tudo aquilo que fica, que marca. Assim, aprendizagem ocorre quando se guarda algo como experiência, que pode ser usado para a construção de um saber a posteriori. Logo, o sujeito poderá usar ou não as suas experiências (aprendizagens) para ações práticas necessárias à sua vida cotidiana, ou apenas manter tais aprendizagens

para a sua ação reflexiva. A teoria que recobre o processo de aprendizagem significativa visa construir, mesmo que obviamente, algo que tenha um significado para quem aprende, mesmo que não seja usado na sua prática corriqueira.

No contexto contemporâneo, ocorreu uma mudança nas formas de aprender porque as experiências significativas se transformaram no cotidiano dos alunos; logo, devido a isso, há uma ocorrência maior das dificuldades de aprendizagem. A aprendizagem propriamente dita ocorre quando o aluno é capaz de (re)construir o saber baseado em conceitos de mundo já experimentados pela vivência. Assim, a aprendizagem significativa, teoria educacional desenvolvida pelo médico americano David Ausubel, pressupõe duas condições para a sua ocorrência: a primeira é que o aluno tenha o desejo de aprender; a segunda é que o conteúdo a ser ensinado tem como dever ser significativo para o aluno (Moreira, 2013). A aprendizagem significativa busca estabelecer ligações estruturais entre as formas já estabelecidas de conhecimento pelo aluno e as novas formas ofertadas durante o processo de ensino.

Segundo Moreira (2013, p. 5), também é necessário, para o desenvolvimento da aprendizagem significativa, “a existência de conhecimentos prévios adequados, especificamente relevantes, os chamados subsunçores, e materiais potencialmente significativos”. Silva *et al.* (2025, p. 678) explicam que “um subsunçor, dentro da literatura ausubeliana, é um conceito ou ideia mais inclusiva e abrangente que já existe na estrutura cognitiva do aluno e que serve como base para a assimilação de novas informações”. Esses conhecimentos prévios mínimos serão alicerces para a produção de novos saberes que ressaltem os saberes pré-existentes que possibilitem à construção da aprendizagem subordinada, que se relaciona com os conhecimentos prévios.

Deve-se pensar que todo saber levado ao aluno só tem significado, se ele têm capacidades prévias para entender o que lê

ou o que lhe é mostrado. O aluno deve conseguir estabelecer intersecções entre dois saberes, mesmo que distintos aos seus centros de interesse, buscando compor direcionamentos para os assuntos pautados em aula ou no ambiente escolar. A aprendizagem significativa ocorre quando o sujeito assume o que é, assim afirmando fraquezas e qualidades de seus conhecimentos existentes e desejando ampliá-los.

No processo de construção da aprendizagem significativa, o professor deve assumir uma função mediadora, aconselhando e ampliando possibilidades de construção de saberes dos seus alunos, mudando o eixo do centro de saber, que sai do docente e passa para o aluno. Quando essa relação se estabelece, ocorre a aprendizagem subordinada (um processo cognitivo em que um novo conhecimento liga-se a um conhecimento prévio já adquirido pelo aprendiz). Dessa forma, o aluno passa a acreditar que sabe, e esse processo de reconhecimento do saber desencadeará o desenvolvimento da aprendizagem superordenada, que se baseia, segundo Moreira (2013, p. 8), no apontamento de semelhanças visando estabelecer relações complexas que nem sempre são percebidas. A aprendizagem faz-se significativa quando consegue ser usada para fazer generalizações, comparações, e seus usos podem ser aplicados no cotidiano, relacionados aos conhecimentos já experimentados.

Outra forma de construção da aprendizagem significativa é a combinatória; assim, "o significado é captado, construído, não pela interação do novo conhecimento com algum conhecimento específico já existente na estrutura cognitiva de quem aprende, mas sim com uma ampla combinação" (Moreira, 2013, p. 10). Para Santos (2008a, p. 12), o desenvolvimento da aprendizagem significativa e seus processos de reconstrução do conhecimento ocorrem através das relações entre o saber prévio do aluno e os novos saberes, e, segundo ele, ocorrem a partir de sete passos: sentir, o perceber, compreender, definir, o argumentar, discutir e transformar.

Estes passos, desenhados por Santos (2008a), criam um caminho a ser alcançado pela instituição escolar e seus colaboradores em busca da ruptura com os métodos de ensino mecanizados que têm como base a repetição. O grande desafio, nesse caso, é a criação de projetos que tenham como foco o abandono das posturas tradicionais de ensino focadas no professor e não no aluno. Para tanto, faz-se necessária uma nova organização pedagógica que objetive a construção de momentos de aprendizagem significativa. O desenvolvimento de espaços da aprendizagem significativa não nega a aprendizagem mecânica; segundo Santos (2008a, p. 55), esta compõe o processo de construção de conhecimentos prévios dos alunos; estes só serão úteis aos alunos quando se tornarem significativos, sendo possível a ligação e a construção de novos saberes relacionados a esses já existentes. Uma das ferramentas conceituais e práticas que podem auxiliar na aplicação e desenvolvimento são os mapas conceituais, que servem para a construção e organização de saberes a partir de conhecimentos prévios ou subsunçores.

MAPAS CONCEITUAIS: VISUALIZANDO A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA ERA DIGITAL

Os mapas conceituais podem ser usados para ampliar o desenvolvimento da aprendizagem significativa, visando atingir as suas três etapas: a construção da aprendizagem subordinada, superordenada e combinatória (Moreira, 2013). Para o uso dos mapas conceituais como ferramenta para a aprendizagem significativa, é necessário compreender “o que são”, “como usá-los” e “para que usá-los”. Primeiramente, pode-se refletir sobre a pergunta “o que são

mapas conceituais?”. O conceito de mapa conceitual foi desenvolvido por Joseph Novak e seus colaboradores na Universidade de Cornell, nos Estados Unidos, em meados dos anos de 1960. Cumpre lembrar que a teoria de Ausubel acerca da Aprendizagem Significativa não versava especificamente sobre mapas conceituais.

Para Novak e Godwin (1995, p. 31), “um mapa conceitual é um recurso esquemático para representar um conjunto de significados conceituais incluídos numa estrutura de proposições”. Assim, os mapas conceituais assumem o propósito de elucidar conhecimentos em forma de proposições. As variações mais simplistas de mapa conceitual são compostas por dois conceitos-chave ligados por uma palavra e assumem como forma básica a junção de três elementos: “conceito, proposição e ‘palavra(s) de enlace’” (Souza; Boruchovitch, 2010, p. 800). Pode-se pensá-los como diagramas relacionais compostos por conceitos e palavras que se relacionam para representar novos conceitos. Na elaboração dos mapas conceituais, os conceitos com maior capacidade de aquisição de significado ocupam lugares-chave que possibilitam a ampliação do seu valor como parte da estrutura de um novo conceito.

A partir da definição do que é um mapa conceitual, refletimos como se pode usá-lo na prática educativa. Os mapas conceituais têm utilidade, segundo Moreira (2013), para ampliar o reconhecimento dos significados dados a conceitos e suas múltiplas relações dentro de uma disciplina ou área do saber. Pode-se compreender que os mapas conceituais podem ser utilizados como estratégias de ensino, sendo uma forma facilitadora do entendimento dos conteúdos, e isso só é possível porque os alunos podem visualizar os conceitos que estão aprendendo.

Para responder à última questão do enunciado deste tópico, que é “para que podemos usar os mapas conceituais?”, é necessário retomar a reflexão do primeiro parágrafo, no qual se deixou claro que os mapas conceituais constituem-se como ferramentas

para o desenvolvimento das aprendizagens (subordinada, combinatória, superordenada) que levam ao desenvolvimento da aprendizagem significativa. Os mapas conceituais desenham-se como uma ferramenta de ampla flexibilidade, servindo como instrumento de análise do currículo, técnica didática, recurso de aprendizagem e meio de avaliação.

Com o advento da internet e da construção do saber colaborativo, os mapas conceituais se estabelecem como uma ferramenta de compartilhamento de saberes. Contudo, para que esse uso exista, há a necessidade de que a instituição escolar esteja apta para o trabalho com as TICs, tendo em vista a existência de software para a criação de mapas conceituais digitais. Esse programa chama-se CMAPs Tool, é usado para o desenvolvimento de pesquisas escolares e acadêmicas. O programa é fruto das pesquisas realizadas pela Universidade West Florida, sob a supervisão de Alberto Cañas, e cria a possibilidade de construir e representar o conhecimento através de mapas conceituais (Sabio; Goedert, 2010, p. 5). Esse software é gratuito, estando assim seu uso disponível para qualquer espaço educacional. Dentro dele existe a possibilidade do compartilhamento e divulgação dos mapas conceituais já construídos.

Além do CMAPs Tool, outras ferramentas digitais contemporâneas ampliam as possibilidades de criação de mapas conceituais e diagramas de conhecimento. Plataformas como Canva, MindMeister, Coggle e até mesmo ferramentas de IA podem auxiliar na construção colaborativa de mapas conceituais, permitindo que estudantes trabalhem de forma síncrona ou assíncrona na organização e visualização de seus conhecimentos. Essas ferramentas, ao incorporarem elementos multimidiáticos (imagens, vídeos, links), potencializam ainda mais a aprendizagem significativa, pois permitem que diferentes tipos de subsunçores sejam ativados através de múltiplas linguagens.

MAPAS CONCEITUAIS E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: NOVAS POSSIBILIDADES

A integração da Inteligência Artificial com a criação de mapas conceituais abre novas perspectivas para a aprendizagem significativa. Ferramentas de IA podem auxiliar estudantes na identificação de conceitos-chave em textos complexos, na sugestão de relações entre conceitos e na expansão de mapas conceituais existentes. Por exemplo, um estudante pode solicitar a uma IA que identifique os principais conceitos de um artigo científico e sugira possíveis conexões com conhecimentos prévios, facilitando o processo de ancoragem necessário para a aprendizagem significativa.

Entretanto, é fundamental que o professor atue como mediador crítico nesse processo. Como alertam Azambuja e Silva (2024, p. 14), o desafio é “aprender e ensinar a fazer as perguntas certas aos sistemas de IA, ou seja, como criar as melhores *prompts* para obter as melhores respostas”. No contexto da criação de mapas conceituais, isso significa que o professor deve orientar os estudantes a não apenas aceitar passivamente as sugestões da IA, mas a questioná-las, treiná-las e personalizá-las com base em sua própria estrutura cognitiva e conhecimentos prévios.

A UNESCO (2024, p. 37) alerta para os riscos relacionados à propriedade intelectual e à originalidade do conhecimento gerado com auxílio da IA. No caso dos mapas conceituais, é essencial que os estudantes compreendam que a ferramenta de IA é apenas um apoio para organizar seus próprios pensamentos e conhecimentos, não um substituto para o processo cognitivo de construção de significados. O mapa conceitual final deve refletir a compreensão genuína do estudante sobre o tema, e não apenas uma reprodução automática de conexões sugeridas pela máquina.

O USO DOS MAPAS CONCEITUAIS COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

Este trabalho tem como um dos seus objetivos desenhar ou elucidar uma proposta elementar sobre as possibilidades do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como elemento auxiliar no desenvolvimento do processo de aprendizagem dentro do espaço escolar, especificamente software de elaboração de mapas conceituais e ferramentas de IA, visando à construção de aprendizagens significativas. Para isso, foi necessária uma reflexão sobre as tecnologias que são usadas atualmente em vários contextos de ensino. Pode-se exemplificar o uso das TICs como ferramentas de reabilitação de pessoas com as mais ímpares dificuldades físicas e mentais que impedem a sua plena aprendizagem. Tais ferramentas, para muitas pessoas, tornaram-se janelas de contato com o mundo, como no caso de pessoas com quadros graves de paralisia física. Para as pessoas não portadoras de necessidades especiais, o uso das tecnologias tornou-se algo cotidiano, que já está integrado ao seu dia a dia, mas que nem sempre está integrado no espaço escolar como deveria.

Cabe aos professores enfrentarem o desafio do mundo globalizado e utilizarem o crescente número de TICs que compõem o cotidiano dos alunos dentro do espaço escolar. Para ampliar as possibilidades de uso, o professor deve agir como um mediador, auxiliando na melhoria dessa relação, estabelecendo estratégias de aprendizagem que melhor contemplem as demandas do mundo globalizado e tecnológico. O uso dos mapas conceituais surge como uma possibilidade de aprendizagem no espaço escolar que pressupõe duas pressuposições fundamentais: a primeira é a mudança da postura do professor, que passa de uma postura central para outra mediadora; a segunda é a aceitação de que o aluno possui um conhecimento prévio, que deve ser valorizado pela escola e pelo professor.

Neste caso, os mapas conceituais servem como um meio para alcançar a aprendizagem significativa. Segundo Souza e Boruchovitch (2010), a adoção do uso dos mapas conceituais move a ação de ensino-aprendizagem do professor para o aluno, rompendo com uma postura do conhecimento focado no saber mecânico; este uso busca o desenvolvimento social e intelectual harmonioso. Como destacam Novak e Godwin (1995, p. 33), “a aprendizagem, que é singularmente humana, é a notável capacidade de usar símbolos escritos ou falados para representar as regularidades de que nos apercebemos nos acontecimentos e objetos que nos rodeiam”. Desenvolver essa capacidade é objetivo central da escola e de seus colaboradores; o desenvolvimento dessas aprendizagens tem como ponto inicial o aluno, pois estas estabelecem uma ligação profícua com o saber escolar e o saber cotidiano.

Quando a escola tem sucesso, essas estratégias se estabelecem junto aos alunos, transpondo o saber cotidiano e o acadêmico em um saber escolar, próprio do aluno. Assim, “quando uma aprendizagem é significativa, ela tem o poder de gerar alterações na estrutura cognitiva daquele que aprende, mudando os conceitos preexistentes e formando novas ligações entre eles” (Souza; Boruchovitch, 2010, p. 797). Não se pode esquecer que as crianças, jovens e adultos que estão inseridos no meio escolar sempre trazem algo para compartilhar; na escola não há vazios, apenas pontos cegos; logo, a mediação desses saberes é um desafio para os professores.

O PAPEL DO PROFESSOR NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Como enfatizam Azambuja e Silva (2024, p. 5), “a formação acadêmica deverá voltar-se prioritariamente para o desenvolvimento de habilidades subjetivas - de criatividade, de pensamento crítico

e reflexivo - e competências éticas, do que propriamente técnicas". Essa transformação redefine fundamentalmente o papel docente. O professor não é substituído pela IA, mas é empoderado para tarefas de nível superior. Suas funções se deslocam das tarefas tediosas (transmissão mecânica, correção repetitiva, avaliação padronizada) para as essenciais: mentoria, facilitação do conhecimento, desenvolvimento da inteligência emocional, formação do caráter e dos valores, e, sobretudo, o fomento do pensamento crítico.

Neves e Spósito (2025, p. 12) reforçam essa perspectiva ao afirmarem que "o professor, apesar de sentir insegurança e enfrentar um modelo de educação alienante, é o agente transformador crucial". Os autores destacam que a práxis pedagógica docente deve ir além do treinamento técnico, baseando-se no ideário ético-político progressista, libertador e dialógico proposto por Paulo Freire. Isso significa que o professor deve usar o letramento digital e as TICs como ferramentas para fomentar a leitura crítica do mundo, ensinando o aluno a decodificar o ciberespaço, distinguir entre informação científica e fake news, e desenvolver autonomia intelectual.

A BNCC-Computação (Brasil, 2022, p. 4) estabelece competências que reforçam esse papel docente mediador. A primeira competência específica da área de Computação determina que os estudantes devem "compreender o papel da Computação no mundo, sua importância na sociedade e sua relevância no desenvolvimento tecnológico, de modo a analisar e avaliar criticamente os impactos sociais, culturais, éticos e ambientais dessa área do conhecimento". Para que os estudantes desenvolvam essa competência, é imprescindível que o professor atue como mediador crítico, problematizando o uso das tecnologias e promovendo reflexões sobre suas implicações éticas e sociais.

Essa atuação docente deve considerar também a necessidade de constante atualização. Como sugerem Azambuja e Silva (2024, p. 11), no contexto da era da IA surge a necessidade de uma permanente "technotização" (um neologismo que designa o pro-

cesso contínuo de “alfabetização tecnológica”). Professores e alunos precisam estar constantemente se atualizando e “imersos no mundo da tecnologia” para dominar as novas ferramentas de pesquisa, ensino e aprendizagem que surgem em uma velocidade impressionante. Entretanto, essa alfabetização tecnológica não pode se limitar ao domínio técnico; deve ser sempre acompanhada de uma perspectiva crítica e humanista.

MAPAS CONCEITUAIS COMO POSSIBILIDADE PARA IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETOS DE APRENDIZAGEM

Para o fechamento da discussão teórica, desenvolvemos uma proposta de intervenção que objetiva a prevenção de problemas de aprendizagem e a criação de mecanismos para o desenvolvimento e melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. Assim, esta proposta de intervenção pedagógica objetiva proporcionar o desenvolvimento junto aos alunos da capacidade de aquisição de saberes, a partir da capacidade de pesquisa ligada ao uso sistemático do programa CMAPs Tool e de outras ferramentas digitais contemporâneas, incluindo a IA, que servem para a criação de mapas conceituais e facilitam a apropriação dos saberes escolares. Estes devem ser desenvolvidos a partir de projetos de aprendizagem visando à aprendizagem significativa, sempre mediados criticamente pelo professor.

Os projetos de aprendizagem nascem do desejo da diversidade, do interesse e do múltiplo; estes possibilitam a divulgação das aprendizagens e das muitas maneiras de aprender. Nesse contexto, o conhecimento é constituído por meio da mediação entre a informação trazida pelo aluno e a reflexão proposta é direcionada pelo professor. Segundo Costa e Magdalena (2012, p. 3):

Os projetos de aprendizagem (PA) fazem parte desse grupo de ações que se caracterizam por partirem sempre da formulação de questões pelo autor do projeto, sujeito que vai construir conhecimento. São questões provenientes de sua história de vida, de seus interesses, seus valores e condições pessoais, que se desvelam quando são colocados em situações pedagogicamente planejadas, para se constituírem em um campo rico e desafiador da curiosidade dos mesmos.

Assim, é importante refletir sobre a afirmação de Costa e Magdalena (2012, p. 6): "só buscamos respostas quando temos uma pergunta, só procuramos alguma coisa quando sentimos necessidade e temos uma ideia acerca do que queremos encontrar". O professor que realiza projetos de aprendizagem dá um caminho inicial para os seus alunos que, posteriormente, passam a ladrilhar o caminho da construção do conhecimento a partir dos seus saberes prévios, passando a ampliar os seus conhecimentos através da pesquisa mediada pelos professores.

A pesquisa em sala de aula constitui-se numa viagem sem mapa; é um navegar por mares nunca antes navegados; neste contexto, o professor precisa saber assumir novos papéis; de algum modo é apenas um dos participantes da viagem que não tem inteiramente definidos nem o percurso nem o ponto de chegada; o caminho e o mapa precisam ser construídos durante a caminhada. (MORAES, 2002, p. 141)

Com base nesses pressupostos, algumas orientações devem ser observadas para o desenvolvimento de projetos de aprendizagem refletindo sobre as possibilidades do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, em especial os Mapas Conceituais e a Inteligência Artificial, como elementos auxiliares no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Primeiramente, o professor deve ser capaz de analisar a realidade escolar contemporânea, tendo em vista os desafios do desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem na era digital. Além disso, o docente deve estabelecer como meta para implementação da pesquisa como forma de

iniciação científica para aprendizagem significativa a compreensão do ciclo dialético da “Educação pela Pesquisa”, que é composto por três premissas: questionamento, construção de argumentos comunicativos e avaliação (Moraes, 2002).

Com essas premissas, naturalmente, o processo de ensino-aprendizagem levará à ruptura com as posições tradicionais de ensino baseadas na transmissão mecânica e arbitrária de saberes, para que, assim, o professor “pare de dar aula” e o aluno torne-se protagonista da produção do saber escolar (Santos, 2008). Para desenvolver uma abordagem sistematizada sobre um tema por todas as áreas do conhecimento escolar, o professor deverá atuar como mediador, orientando os alunos na escolha de um objeto ou item de sua preferência para ser tema das aulas. Outro desafio ao docente é auxiliar o aluno a perceber a relação interdisciplinar que existe entre o objeto e todas as áreas do conhecimento, visando à construção da aprendizagem significativa, que dá sentido e valor ao que o discente já sabe.

O principal desafio é desenvolver junto aos alunos uma análise sistemática do objeto, levantando indagações e questões sobre ele; logo, cabe ao professor, em sua condição de mediador do conhecimento, construir junto ao aluno a compreensão da contribuição de cada área do conhecimento escolar frente às questões acerca desse objeto. A pesquisa como ferramenta pedagógica deve auxiliar o aluno no desenvolvimento de uma posição questionadora sobre as coisas que compõem o seu domínio cotidiano.

INTEGRANDO IA, MAPAS CONCEITUAIS E PENSAMENTO COMPUTACIONAL

Para ampliar a capacidade de pesquisa dos alunos, indicamos a elaboração de microprojetos de pesquisa a partir de assuntos

escolhidos pelos alunos. O professor deve auxiliá-los a lançar nos bancos de dados do programa CMAPs ou outras ferramentas digitais os temas ligados ao objeto que foram expostos em suas aulas, possibilitando que o aluno também crie novas questões e busque suas respostas. Nesse processo, ferramentas de IA podem ser utilizadas de forma complementar e crítica.

Entretanto, é fundamental que o professor oriente os estudantes sobre as limitações da IA. Como alerta a UNESCO (2024, p. 10), a IA “não compreende objetos ou relações sociais do mundo real; portanto, não pode gerar novas ideias ou soluções para desafios do mundo real”. Sua precisão não é confiável e frequentemente comete erros ou “alucina” fatos, sendo necessária a revisão humana. Assim, toda informação obtida através da IA deve ser: verificada em fontes confiáveis e acadêmicas; questionada criticamente quanto a possíveis vieses ou imprecisões; complementada com pesquisa aprofundada em bases de dados científicas; personalizada de acordo com a estrutura cognitiva e conhecimentos prévios do estudante.

A BNCC-Computação (Brasil, 2022, p. 5) estabelece que os estudantes devem “avaliar soluções e processos, por meio de raciocínio lógico e algorítmico, construindo argumentações coerentes com base em fatos e informações confiáveis da Computação”. Essa competência se alinha perfeitamente com a proposta de uso crítico da IA na construção de mapas conceituais e projetos de aprendizagem. O estudante deve desenvolver a capacidade de avaliar as sugestões da IA utilizando raciocínio lógico, comparando-as com informações de fontes confiáveis e construindo seus próprios argumentos.

Essa ação possibilita a apropriação pelos alunos de habilidades ligadas às competências linguísticas através da escrita e da alfabetização científica. A produção de mapas conceituais favorece a evolução e qualificação dos processos de ensino-aprendizagem através da pesquisa escolar, de forma coletiva ou individual. Nesse contexto, Demo (2003) defende que a pesquisa auxilia o aluno a

organizar seu processo de ensino e aprendizagem; entretanto, em cenário de implementação de tais princípios educacionais, cabe ao professor mediar essas ações que são de responsabilidade do aluno.

Para Demo (2003), o desafio da educação através da pesquisa é a construção do conceito de “questionamento reconstrutivo”, no qual teoria e prática são aspectos interligados e mutuamente influentes entre si. Na abordagem educacional de Demo, o educar pela pesquisa pressupõe que a construção do conhecimento ocorre através de uma reformulação de teorias e conhecimentos existentes. Assim, questionamento reconstrutivo elabora um novo modelo de construtivismo, dando destaque à reconstrução do conhecimento. Dessa forma, Demo altera o entendimento da palavra aprender, que perde a sua ligação com a ação de memorizar e ganha a função de reconstrução dialética do conhecimento (Demo, 2003).

Entretanto, para o bom andamento de uma proposta de projeto educativo voltado à educação científica, faz-se necessário que o professor se considere um pesquisador, tendo em vista que a pesquisa deve ser uma ação naturalizada em seu cotidiano. Nas orientações que elaboramos até o presente momento deste texto para o uso de softwares como CMAPs e ferramentas de IA como suporte à iniciação científica, entendemos que o professor/pesquisador deve estar apto a aceitar que a pesquisa, mesmo que em menor escala por meio de buscadores (Google, Bing e outros) e assistentes de IA, é parte do dia a dia dos seus alunos. Tal premissa deve-se à consolidação e ampliação do acesso à internet no país (IBGE, 2018) e à popularização de ferramentas de IA generativa.

Nesse sentido, o professor/pesquisador assume o risco de trabalhar em sala de aula com temáticas que ele não possui amplo domínio intelectual e que pertencem a áreas de conhecimento já conhecidas pelos seus alunos. Em tal proposta, o docente é mediador e provocador, indo para além da mera função de reprodução e transmissão do saber (Moraes, 2007, p. 2). Com isso, adota uma postura

reconstrutiva frente aos saberes e conhecimentos encaminhados e buscados pelos alunos; tal ação visa a superação e consolidação dos esforços em torno de uma aprendizagem significativa.

O uso dos mapas conceituais possibilita ampliar o uso de Projetos de Aprendizagem; nesse sentido, fortalece a implementação da educação através de pesquisa, pois estabelece uma aproximação dos saberes de domínio dos professores e dos alunos. Dentro desta lógica, a produção intelectual através de mapas conceituais mostra-se infundável, porque as suas relações e implicações podem ser ampliadas ao infinito dentro dos processos de ensino-aprendizagem, podendo ser usados nas mais diversas áreas do conhecimento escolar.

DESAFIOS E CONSIDERAÇÕES ÉTICAS NO USO DAS TICs E DA IA NA EDUCAÇÃO

Apesar do grande potencial das TICs e da IA para a educação, é fundamental reconhecer e enfrentar os desafios e riscos associados a essas tecnologias. A UNESCO, em seu Consenso de Beijing (2019) e em seu guia sobre IA Generativa (UNESCO, 2024), estabelece diretrizes e alertas importantes que devem orientar o uso educacional dessas ferramentas. Um dos principais desafios identificados é a questão da equidade e da inclusão digital. Neves e Spósito (2025, p. 8) alertam que “a disparidade no acesso à tecnologia de IA pode levar a desigualdades no ensino e aprendizagem”. A pandemia de Covid-19 exacerbou essa dualidade estrutural, evidenciando que enquanto estudantes de classes mais favorecidas tinham acesso a computadores, internet de qualidade e suporte familiar, estudantes de classes populares enfrentam enormes dificuldades para participar do ensino remoto.

Como questiona Jara (*apud* Ciavatta, 2014, p. 188): “Como formar cidadãos críticos e capazes de influenciar e promover mudanças[?] Como fazer isso num país como o Brasil, onde grande parte da população tem preocupações mais urgentes que aprender, como comer e morar?”. Essa reflexão é fundamental para compreender que a mera implementação de políticas como a PNED não resolve, por si só, as barreiras estruturais que excluem milhões de brasileiros do acesso e do uso qualificado das TICs.

O Consenso de Beijing da UNESCO (2019) estabelece que “a IA deve promover oportunidades de alta qualidade para todos, independentemente de gênero, deficiência, status socioeconômico ou localização” e que “o uso da IA não deve aprofundar o hiato digital e não deve exibir viés contra grupos minoritários ou vulneráveis”. Para que isso se concretize, é necessário investimento público massivo em infraestrutura tecnológica nas escolas, formação docente adequada e políticas de acesso que garantam que todos os estudantes tenham condições reais de utilizar as TICs de forma significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo estabelecer reflexões sobre o uso das TICs como ferramenta para o desenvolvimento do processo educativo através da pesquisa, visando destacar os desafios da ação docente na mediação de saberes em prol de um ensino favorável à consolidação de aprendizagens significativas. Levamos em consideração os novos desafios do uso dessas tecnologias, particularmente a emergência da Inteligência Artificial Generativa, sabendo que elas assumem uma posição central no desenvolvimento das aprendizagens no mundo contemporâneo, no qual o conhecimento é móvel, mutável, não cristalino.

Nesse sentido, afirmamos que a construção cooperativa (entre professor e alunos) do saber tornou-se algo não apenas possível, mas necessário. Como observam Silva *et al.* (2025, p. 684), “as tecnologias digitais se apresentam como um grande motivador para a aprendizagem, gerando engajamento”. Os jovens pesquisam sobre os mais diversos temas horas a fio através de seus dispositivos móveis e da internet; entretanto, frequentemente mostram um rendimento escolar insatisfatório do ponto de vista das avaliações tradicionais. Logo, novas formas de avaliação e desenvolvimento de saberes estão no horizonte das metas educativas atuais.

Compreendemos que o uso de mapas conceituais como ferramenta de aprendizagem se correlaciona perfeitamente com a proposta de educação pela pesquisa e com a Teoria da Aprendizagem Significativa, pois considera o entendimento primário dos alunos, partindo do saber já adquirido (subsunçores) como base para análise dos novos conhecimentos ofertados pelo professor e dos descobertos pelos alunos através da pesquisa. Como demonstram Silva *et al.* (2025), a integração dos multiletramentos na cultura digital potencializa a aprendizagem significativa ao permitir que diferentes alunos, com diferentes estruturas cognitivas, encontrem pontos de ancoragem através de múltiplas linguagens (texto, imagem, vídeo, áudio).

É fundamental reconhecer que a mera disponibilização de tecnologias não garante transformações pedagógicas profundas. Como alertam Neves e Spósito (2025, p. 12), “a implementação da PNED, por si só, não garante essa formação integral, pois o caminho para uma educação politécnica e omnilateral depende principalmente da ação do professor”. O docente permanece como elemento central e insubstituível do processo educativo, não como transmissor de conhecimentos explícitos (função que pode ser parcialmente assumida pela IA), mas como mentor, mediador, facilitador do pensamento crítico e formador de valores éticos e competências socioemocionais.

A emergência da Inteligência Artificial na educação traz tanto oportunidades quanto riscos significativos. Como destacam Azambuja e Silva (2024, p. 5), “a formação acadêmica deverá voltar-se prioritariamente para o desenvolvimento de habilidades subjetivas - de criatividade, de pensamento crítico e reflexivo - e competências éticas, do que propriamente técnicas”. Isso significa que o professor deve aprender a utilizar a IA como ferramenta pedagógica, sempre de forma mediada e crítica, ensinando os estudantes a fazerem as perguntas certas (constituindo proposta de ensino que possibilitem formas autônomas de pensar que facilitem a constituição de perguntas que podem ser transmutadas em *prompts*), a avaliarem criticamente os resultados gerados e a reconhecerem as limitações dessas ferramentas.

A UNESCO (2024) estabelece diretrizes claras para o uso ético e responsável da IA na educação, enfatizando a necessidade de proteção da privacidade dos dados, combate a vieses e discriminação, promoção da equidade e inclusão, e garantia de que a tecnologia amplie as capacidades humanas, e não as substitua. Essas diretrizes devem orientar toda implementação de ferramentas de IA no contexto educacional brasileiro, em conformidade com a PNED e a BNCC-Computação.

O complemento de Computação da BNCC (BRASIL, 2022) representa um avanço importante ao estabelecer competências e habilidades específicas para o desenvolvimento do Pensamento Computacional e do Letramento Digital em todos os níveis da Educação Básica. Essas competências se articulam perfeitamente com a proposta de uso de mapas conceituais e projetos de aprendizagem para a construção de aprendizagens significativas junto aos estudantes, essas exigem o desenvolvimento de capacidades de decomposição de problemas, reconhecimento de padrões, abstração, avaliação crítica e criação de soluções, sempre sob uma perspectiva ética e socialmente responsável.

Para que essas transformações se concretizem, é imprescindível investimento massivo na formação inicial e continuada de professores. Os cursos de licenciatura precisam incorporar de forma transversal o letramento digital, o pensamento computacional e a reflexão crítica sobre os impactos das tecnologias, preparando os futuros professores para atuarem em um contexto de aprendizagem híbrida e mediada por tecnologias. Essa formação não pode se limitar ao domínio técnico, mas deve fundamentar-se em uma práxis pedagógica libertadora, dialógica e humanizadora, conforme proposto por Paulo Freire e retomado por Neves e Spósito (2025).

As Tecnologias da Informação e Comunicação, incluindo os mapas conceituais digitais e as ferramentas de Inteligência Artificial, representam potencialidades significativas para a educação contemporânea. Entretanto, essas potencialidades só se concretizarão plenamente quando mediadas por professores críticos, reflexivos e comprometidos com a formação integral dos estudantes; quando sustentadas por políticas públicas que garantam equidade no acesso; e quando orientadas por princípios éticos que priorizem a agência humana, a diversidade cultural, o pensamento crítico e a formação de cidadãos autônomos, conscientes e capazes de utilizar as tecnologias de forma responsável e criativa para transformar a si mesmos e a sociedade.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

AZAMBUJA, Celso Candido de; SILVA, Gabriel Ferreira da. Novos desafios para a educação na Era da Inteligência Artificial. **Filosofia Unisinos: Unisinos Journal of Philosophy**, São Leopoldo, v. 25, n. 1, p. 1-16, 2024.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC Computação - Complemento à Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2022.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a **Política Nacional de Educação Digital** e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

COSTA, E. T.; MAGDALENA, B. C. **Revisitando os projetos de aprendizagem, em tempos de web 2.0**. Faculdade de Educação/PEAD – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2012.

CRUZ, José Marcos de Oliveira. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1023-1042, set./dez. 2008.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 68. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

IBGE. **PNAD contínua TIC 2016**: 94,2% das pessoas que utilizaram a internet o fizeram para trocar mensagens. Brasília: IBGE, 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/20073-pnad-continua-tic-2016-94-2-das-pessoas-que-utilizaram-a-internet-o-fizeram-para-trocar-mensagens>. Acesso em: 28 jan. 2019.

ILHA, Darieli Daltrozo; LIBRELOTTO, Giovani Rubert. A escola no meio digital: novos desafios do ensinar e do aprender. **VIDYA**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 65-81, jul./dez. 2012.

INEP. **Aumenta acesso de estudantes a novas tecnologias**. Brasília: MEC, 2003.
Disponível em: http://portal.inep.gov.br/rss_censo-escolar/-asset_publisher/oVOH/content/id/11059. Acesso em: 27 jan. 2019.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 1-18, 2016.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2009.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1999.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORAES, Roque. Educar pela pesquisa: exercício de aprender a aprender. *In*: MORAES, R.; LIMA, V. M. R. (Orgs.). **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 129-157.

MORAES, Roque. **Aprender ciências**: reconstruindo e ampliando saberes. *In*: GALIAZZI, Maria do Carmo; AUTH, Milton; MORAES, Roque; MANCUSO, Ronaldo (Orgs.). Construção curricular em rede na Educação em Ciências: uma aposta de pesquisa na sala de aula. Ijuí: Unijuí, 2007. p. 1-15.

MOREIRA, Marco Antonio. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. *In*: Textos de Apoio ao Professor de Física, PPGEnFis/IFUFRGS, v. 24, n. 6, p. 1-55, 2013.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NEVES, Ogaciano dos S.; SPÓSITO, Marília A. F. Política Nacional de Educação Digital: letramento e cidadania para educação integral. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e273572, p. 1-18, 2025.

NOVAK, Joseph D.; GODWIN, D. Bob. **Aprender a aprender**. Portugal/Lisboa: Paralelo, 1995.

SABIO, Aida Rosa Dieguez; GOEDERT, Elciana. **Cmaps Tools Versão 4.16 Mapas Conceituais**. Curitiba: SEED-PR, 2010. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/multimeios>. Acesso em: 22 nov. 2014.

SANTOS, Júlio C. F. O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa. **Revista UNIABEU** – Centro Universitário, ano I, n. 1, p. 9-15, jan./jun. 2008a.

SANTOS, Júlio C. F. **Aprendizagem significativa**: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008b.

SILVA, Wennington Dias dos Santos; MACÊDO, Michela Caroline; BARBOSA, Paulo Filipe Cândido; MOURA, Carla Saturnina Ramos de; MAGALHÃES, José Hugo Gonçalves. Tecnologias digitais e aprendizagem significativa: impactos por meio dos multiletramentos. **RENOTE**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 676-687, 2025.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOUZA, Nadia; BORUCHOVITCH, Evely. Mapas conceituais e avaliação formativa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 795-810, set./dez. 2010.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia de pesquisa**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Consenso de Beijing sobre Inteligência Artificial e Educação**. Paris: UNESCO, 2019.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Guia para a IA generativa na educação e na pesquisa**. Autores: Fengchun Miao; Holmes, Wayne. Paris: UNESCO, 2024.

WEISS, M. L. L.; CRUZ, M. R. **A informática e os problemas escolares de aprendizagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

15

Cleiton Santos da Silva
Jaqueline Moll

A BIBLIOTECA ESCOLAR COMO TERRITÓRIO DE FORMAÇÃO, MEDIAÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO SABER

RESUMO:

O capítulo discute a biblioteca escolar como espaço formativo, político e de democratização do saber, articulando seus objetivos, funções e serviços às práticas educativas e às políticas públicas de leitura. A partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão de literatura e análise documental, são mobilizados referenciais teóricos e documentos institucionais, como o Manifesto da IFLA/UNESCO e as pesquisas do Instituto Pró-Livro, para compreender o papel da biblioteca na formação leitora, no desenvolvimento das competências informacionais e na ampliação do repertório cultural dos estudantes. São analisados também os desafios impostos pela cultura digital, os impactos das desigualdades de acesso ao livro e à informação e o papel de professores e bibliotecários como mediadores críticos da cultura. O texto enfatiza a biblioteca escolar como território de mediação simbólica, resistência cultural e promoção da cidadania, reafirmando sua função estratégica na democratização do conhecimento e na efetivação de direitos educacionais.

Palavras-chave: Biblioteca escolar. Espaço formativo. Democratização do saber. Políticas públicas de leitura.

INTRODUÇÃO

A biblioteca escolar tem se consolidado como um espaço central na formação leitora e no desenvolvimento das competências informacionais, articulando alfabetização, letramento e acesso ao conhecimento como dimensões essenciais do processo educativo. Em um cenário marcado por disputas simbólicas, transformações culturais e avanço da cultura digital, compreender suas funções torna-se fundamental para pensar a democratização do saber e o fortalecimento da cidadania.

Do ponto de vista metodológico, este capítulo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão de literatura e análise documental. São mobilizados referenciais teóricos clássicos e contemporâneos, bem como documentos institucionais e marcos legais que orientam a função social das bibliotecas escolares, com destaque para o Manifesto da IFLA/UNESCO e para os levantamentos do Instituto Pró-Livro. Essa metodologia permite compreender o papel da biblioteca escolar a partir de múltiplas dimensões (pedagógica, cultural, política e informacional) evidenciando tanto sua potencialidade formativa quanto os desafios estruturais que a atravessam.

A organização do capítulo reflete essa perspectiva analítica, inicialmente discutindo os objetivos e funções estruturantes da biblioteca escolar, destacando sua relação com a formação leitora e as políticas públicas de leitura. Na sequência, aborda os recursos informacionais e serviços educacionais que compõem esse espaço e suas implicações para o processo de aprendizagem.

Em seguida, desenvolve a análise da biblioteca escolar como espaço de democratização do saber, ressaltando sua dimensão política e cultural. Posteriormente, são discutidos o papel do professor e do bibliotecário como mediadores do conhecimento e da cultura e, por fim, trata da biblioteca escolar como espaço político e de

resistência cultural, evidenciando sua função estratégica na promoção da cidadania e na garantia do direito à leitura.

Ao longo do capítulo, evidencia-se que a biblioteca escolar ultrapassa a função de repositório de livros e se afirma como ambiente de encontro, investigação, criação e construção de sentidos, indispensável à formação integral dos estudantes.

OBJETIVOS E FUNÇÕES ESTRUTURANTES DA BIBLIOTECA ESCOLAR NO PROCESSO EDUCATIVO

A formação leitora e o desenvolvimento do letramento ultrapassam a simples decodificação da escrita, envolvendo práticas sociais de leitura e escrita mediadas culturalmente. A biblioteca escolar, nesse contexto, constitui-se em espaço privilegiado para a vivência dessas práticas, ao articular alfabetização, letramento e acesso ao conhecimento como dimensões complementares da aprendizagem (Soares, 2003; 2016).

Dito isso, a biblioteca escolar proporciona um aprendizado que vai além do conteúdo aprendido em sala de aula. Através da literatura podemos aprender muito mais sobre os lugares e as pessoas a partir dos textos, que podem ser na forma de romances, poesias, contos, dentre outras infinitudes de possibilidades. Aprender sobre as mais variadas temáticas por meio da literatura aumenta o campo de visão do estudante, fazendo com que ele tenha maior chance de assimilar aquilo que foi aprendido durante as aulas.

As narrativas dos livros trazem aspectos e detalhes que não são destacados nos manuais didáticos. Por exemplo, para se conhecer o Rio de Janeiro do século XIX, a leitura de Machado de Assis

é imprescindível para a construção imagética de aspectos próprios da época por ele vivida e interpretada. Em sua descrição dos tipos humanos e suas personalidades, Machado de Assis se notabiliza ao descrever seus personagens dando um enfoque especial à sua psicologia, aos costumes e à sociedade carioca, sempre retratada pelo seu olhar crítico (de bom e ruim, lado bonito e também obscuro) da vida social que representava naquele momento as relações no contexto urbano das cidades. Em resumo, não é possível conhecer a História do Brasil sem lê-lo.

Por meio desse exemplo, assim como outros diversos nomes da literatura brasileira que ajudaram a retratar o Brasil em suas diversas nuances, pretende-se dizer que essas leituras ampliam a visão do estudante e enriquecem seu vocabulário, aperfeiçoam a sua escrita, desenvolvendo e colaborando com o letramento nos anos iniciais, incentivando, com isso, o hábito da leitura.

Ressalta-se o disposto no Manifesto da Biblioteca Escolar, elaborado pela Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Bibliotecas (IFLA) e aprovado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em sua Conferência Geral, realizada em novembro de 1999. O referido documento aponta nove pontos fundamentais, determinando os objetivos e funções da biblioteca escolar:

1. Apoiar e promover os objetivos educativos delineados de acordo com as finalidades, currículos e programas de ensino da escola;
2. Desenvolver e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura e da aprendizagem, e também da utilização das bibliotecas ao longo da vida;
3. Proporcionar oportunidades de produção e utilização de informação para o conhecimento, compreensão, imaginação e divertimento;

4. Apoiar os estudantes na aprendizagem e prática de capacidades de avaliação e utilização da informação, independentemente da natureza, suporte ou meio, usando de sensibilidade relativamente aos modos de comunicação de cada comunidade;
5. Providenciar acesso aos recursos locais, regionais, nacionais e globais e às oportunidades que exponham os estudantes a ideias, experiências e opiniões diversificadas;
6. Organizar atividades que favoreçam a tomada de consciência cultural e social e a sensibilidade;
7. Trabalhar com os estudantes, professores, administradores e pais de modo a alcançar as finalidades da escola;
8. Defender a ideia de que a liberdade intelectual e o acesso à informação são essenciais à construção de uma cidadania efetiva e responsável e à participação na democracia;
9. Promover a leitura e os recursos e serviços da biblioteca escolar junto da comunidade escolar e do meio (IFLA/ UNESCO, 1999, p. 1).

Esses objetivos configuram-se como elementos fundamentais para o desenvolvimento da alfabetização, das competências informacionais, do ensino, da aprendizagem e da formação cultural, constituindo-se em serviços essenciais que materializam a função educativa da biblioteca escolar. A missão da biblioteca escolar é, portanto, apoiar o estudante durante o desenvolvimento de toda a sua vida académica proporcionando subsídios teóricos e conceituais que constituirão a base do seu conhecimento.

Complementando essas definições, destaca-se o disposto pelo Instituto Pró-Livro (IPL), que desde 2007, desenvolve pesquisas quantitativas acerca do perfil dos leitores no Brasil. Através do seu objetivo principal, que está voltado ao fomento à leitura e a difusão e acesso ao livro, o Instituto defende a missão de transformar o Brasil em um país de leitores. Dentre suas principais finalidades, destacam-se:

1. Avaliar impactos e orientar políticas públicas do livro e da leitura, tendo por objetivo melhorar os indicadores de leitura do brasileiro;
2. Promover a reflexão e estudos sobre os hábitos de leitura do brasileiro para identificar ações mais efetivas voltadas ao fomento à leitura e o acesso ao livro;
3. Promover ampla divulgação sobre os resultados da pesquisa para informar e mobilizar toda a sociedade sobre a importância da leitura e sobre a necessidade de melhorar o “retrato” da leitura no Brasil (IPL, 2024a).

As ações desenvolvidas pelo IPL (2024a) reforçam a compreensão de que o incentivo à leitura deve ser tratado como política pública estratégica e contínua, articulando Estado, escola e sociedade civil. Suas pesquisas, ao traçarem um retrato preciso dos hábitos de leitura no país, evidenciam a necessidade de fortalecer os espaços institucionais de mediação, entre eles a biblioteca escolar, cuja função social é garantir o acesso equitativo ao livro, à informação e à cultura escrita. Assim, o Instituto Pró-Livro consolida-se como referência na produção de dados e subsídios para o planejamento de ações voltadas à formação de leitores e à consolidação de uma cultura leitora democrática e inclusiva.

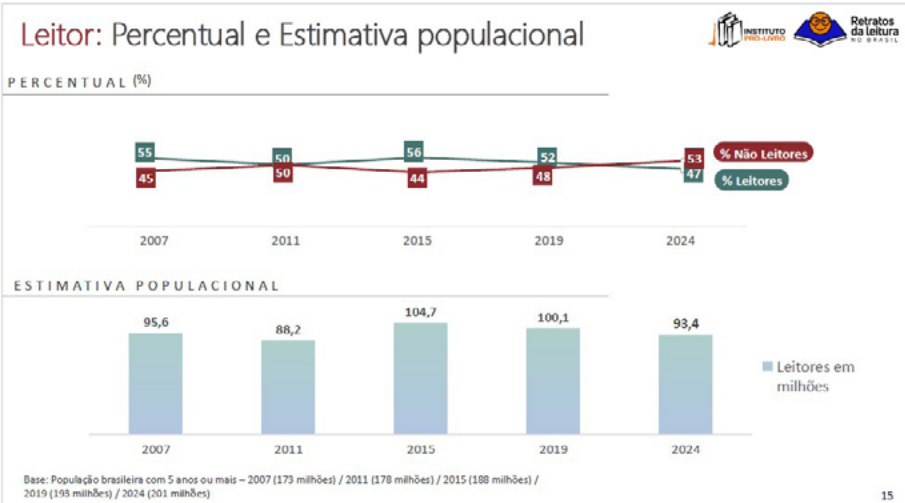
Ferreira (2012) refere-se à função social e cultural da biblioteca escolar, que ultrapassa o domínio do ensino formal. O autor defende que esse espaço deve favorecer o encontro entre as diversas linguagens (escrita, oral, visual e digital) e integrar práticas culturais que fortaleçam o sentimento de pertencimento e identidade. Dessa forma, a biblioteca assume papel decisivo na democratização do saber cultural, ao proporcionar o acesso a diferentes expressões da produção humana e estimular o exercício da leitura crítica e da reflexão.

O IPL, em sua 6ª edição, publicada em 2024, intitulada “Retratos da Leitura no Brasil”, foram realizadas 5.504 entrevistas

domiciliares, com utilização de questionários, contendo 147 questões. O público-alvo foi a população brasileira com cinco anos ou mais, alfabetizadas ou não, de todas as regiões do país. O período da coleta se deu de 30 de abril a 31 de julho de 2024. Segundo os critérios da pesquisa, é considerado leitor aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses.

Como pode-se observar na Figura 1, abaixo, houve uma redução de quase 7 milhões no número de leitores desde a primeira edição da pesquisa.

Figura 1 – Percentual e estimativa populacional de leitores



Fonte: Retratos da Leitura no Brasil, 2007-2024.

Em entrevista ao portal Rádio Senado, a socióloga, gerente de pesquisas do IPL e Coordenadora da 6ª edição da pesquisa, Zoara Failla, cita os fatores responsáveis por essa queda:

[...] foi identificado um aumento de mais de 30% de 2015 para cá, no uso do tempo livre na internet. Por outro lado, há uma queda na leitura de livros nesse momento de lazer.

Já era baixa, 24%, e caiu para 20%. Mas um dado que preocupa é também, mais uma vez, na faixa etária de 5 a 10 anos, 43% das crianças estão usando esse tempo em videogames (IPL, 2024b, n.p.).

Os dados apresentados pela Coordenadora evidenciam uma mudança significativa nos hábitos culturais das novas gerações, marcada pela substituição da leitura por atividades digitais em grande parte do tempo livre, conforme destaca a Figura 2:

Figura 2 – O que os usuários gostam de fazer no tempo livre

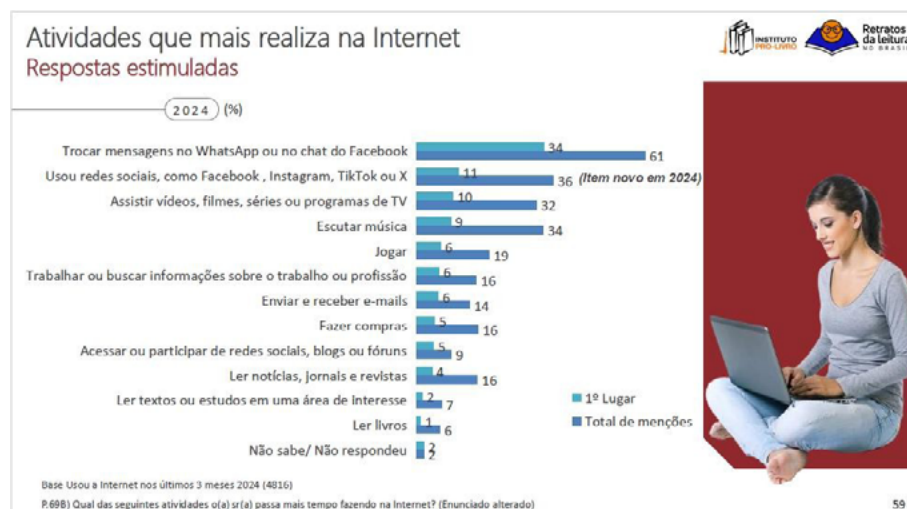


Fonte: Retratos da Leitura no Brasil, 2007-2024.

Esse cenário reforça a urgência de políticas educacionais e culturais que valorizem a leitura como prática social e garantam às crianças e jovens o contato sistemático com o livro e com espaços de mediação leitora qualificados, como as bibliotecas escolares. Mais do que uma questão de preferência individual, trata-se de um desafio coletivo que envolve a formação de leitores críticos em uma sociedade cada vez mais orientada pelas telas.

A Figura 3, abaixo, revela como a leitura está sendo substituída pela internet. Mesmo com o acesso a várias obras literárias na internet, as pessoas têm preferido dedicar seu tempo livre com as redes sociais e a assistir filmes e séries.

Figura 3 – Atividades que os usuários mais realizam na internet



Fonte: Retratos da Leitura no Brasil, 2024.

Diante desse contexto, o sociólogo e filósofo polonês, Zygmunt Bauman (2010), elaborou o conceito de modernidade líquida, afirmando que a sociedade moderna se apresenta de maneira extremamente fluida e volátil, percebendo-se a ausência de relações sociais e instituições duradouras. Desse modo, as redes sociais e o entretenimento que se encontra na internet estão sempre satisfazendo uma necessidade imediata, através de um conteúdo que será imediatamente substituído por outro.

Hoje, a cultura está virando uma espécie de seção da loja de departamentos, que tem “tudo que você precisa e deseja”, na qual se transformou o mundo habitado por consumidores. Como em outros departamentos

desse tipo de loja, as prateleiras estão abarrotadas de mercadorias sempre repostas, e os balcões são decorados com anúncios das mais recentes ofertas – eles mesmos destinados a desaparecer com as atrações que promovem. Mercadorias e publicidade são calculadas especificamente para despertar desejos e cobiça pelas novas ofertas, e ao mesmo tempo reprimir qualquer resquício de desejo ou cobiça das antigas promoções [...] (Bauman, 2010, p. 48).

No passado, as pessoas buscavam distração em obras que se tornaram clássicos da nossa literatura, e por se tratar de produções de alto valor artístico e cultural ficaram eternizadas na memória e deixaram um legado para a educação brasileira, constituindo e dando forma a uma identidade nacional que valoriza os seus elementos populares marcantes e históricos.

Nesse sentido, é necessário dar maior atenção às bibliotecas escolares, pois elas representam uma solidez institucional tradicionalmente responsável por promover a difusão de cultura e conhecimento e colaborar junto à escola no objetivo de proporcionar uma emancipação social aliada a uma ascensão econômica dos estudantes a partir da educação formal.

Retomando o Manifesto da Biblioteca Escolar,

a biblioteca escolar (BE) propicia informação e ideias fundamentais para seu funcionamento bem-sucedido na atual sociedade, baseada na informação e no conhecimento. A BE habilita os estudantes para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis (IFLA/UNESCO, 1999, p. 1).

O documento destaca também, a missão da biblioteca escolar em desenvolver habilidades de pesquisa e pensamento crítico nos alunos:

A biblioteca escolar promove serviços de apoio à aprendizagem e livros aos membros da comunidade escolar, oferecendo-lhes a possibilidade de se tornarem pensadores críticos e efetivos usuários da informação, em todos os formatos e meios. As bibliotecas escolares ligam-se às mais extensas redes de bibliotecas e de informação, em observância aos princípios do Manifesto UNESCO para a Biblioteca Pública (IFLA/UNESCO, 1999, p. 1).

Assim, a biblioteca escolar oferece um espaço seguro e acolhedor para estudo individual ou em grupo, tornando possível a inclusão e a diversidade, oferecendo recursos em diferentes formatos e para diferentes necessidades. Como se sabe, o acesso à internet para algumas camadas da sociedade no Brasil esbarra no aspecto econômico, devido a algumas famílias não possuírem condições de conectividade. Com isso, as bibliotecas escolares públicas desempenham o importante papel de inserir os estudantes de baixa renda no meio informacional, dando-lhes a oportunidade de usufruir do conteúdo disponibilizado pela rede.

Ferreira (2012) ressalta ainda que a organização e as estratégias de atendimento são dimensões diretamente associadas à democratização da informação. A disposição física do espaço, o modo como o acervo é estruturado e o atendimento ofertado aos usuários influenciam diretamente o grau de apropriação do conhecimento pelos alunos. Ao adotar práticas acolhedoras, flexíveis e voltadas ao estímulo da curiosidade intelectual, a biblioteca escolar torna-se um ambiente de inclusão, em que cada estudante pode encontrar caminhos próprios para a aprendizagem. Essa concepção amplia o entendimento da biblioteca como parte do projeto pedagógico da escola, inserindo-a no campo das políticas de equidade e justiça cognitiva.

Diante disso, pode-se afirmar que a principal finalidade da biblioteca escolar está voltada ao apoio no planejamento escolar, assim como no oferecimento de uma ampla grade de atividades, que

desenvolvam, em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o gosto pela leitura e escrita, contribuindo para sua escolarização e futura progressão na vida profissional e visão humanística das relações sociais.

A biblioteca escolar configura-se como um espaço potencialmente transformador na trajetória formativa dos estudantes, na medida em que possibilita o acesso ao conhecimento, à imaginação e à reflexão crítica. Para que exerça plenamente essa função, é indispensável o investimento em acervos diversificados e atualizados, bem como na promoção de atividades lúdicas, projetos de leitura e práticas investigativas que despertem o interesse pela pesquisa e pela produção do saber. Além disso, a biblioteca deve ser reconhecida como ambiente de formação continuada para professores, constituindo-se em um recurso pedagógico estratégico que articula ensino, leitura e formação cultural.

RECURSOS INFORMACIONAIS E SERVIÇOS EDUCACIONAIS DA BIBLIOTECA ESCOLAR

A biblioteca escolar representa um espaço dinâmico, onde várias possibilidades de práticas educativas podem ser desempenhadas, conjuntamente com as atividades estabelecidas no currículo das disciplinas, no intuito de ampliar a vivência dos conteúdos aprendidos em sala de aula.

Diante disso, ela oferece recursos e serviços que podem ser utilizados por toda a comunidade escolar. Dentre os serviços disponibilizados pela biblioteca escolar, o Manifesto da Biblioteca Escolar destaca a formulação de política própria:

Formular política própria para os serviços de biblioteca, definindo objetivos, prioridades e serviços de acordo com o currículo da escola; aplicar padrões profissionais na organização e manutenção da biblioteca escolar; prover acesso a serviços e à informação a todos os membros da comunidade escolar, e funcionar dentro do contexto da comunidade local; incentivar a cooperação entre professores, gestores experientes na área escolar, administradores, pais, outros bibliotecários e profissionais da informação e grupos interessados da comunidade (IFLA/ UNESCO, 1999, p. 1).

A pesquisa científica encontra na biblioteca da escola a sua base de informações e de equipamentos que propiciam ao estudante o suporte necessário para os seus escritos e reflexões. Ela deve ser sempre uma referência de espaço de aprendizagem e principalmente de incentivo à curiosidade e à busca pela leitura.

Segundo Cruz e Sales (2018, p. 365):

A biblioteca escolar tem o potencial de oferecer serviços que integram diversos serviços de informação como orientação na pesquisa escolar e serviço de referência que possam contribuir na caminhada escolar dos alunos. É na biblioteca da escola que o aluno irá aprender a pesquisar e terá o primeiro contato com esse espaço chamado biblioteca, que, espera-se, leve-o a conhecer outras bibliotecas. A escola, como propulsora da educação e conhecimento, tem o papel fundamental de olhar esse espaço como um ambiente potencial para a promoção da leitura, e onde se desenvolve atividades como: a hora do conto, sarau literário, exposição de trabalhos, troca de livros, aulas na biblioteca com intuito de incentivar ao aluno a utilizar o acervo e aguçar o interesse para pesquisa e leitura.

A reflexão de Cruz e Sales (2018) evidencia a dimensão pedagógica e formativa da biblioteca escolar, entendida não apenas como um repositório de livros, mas como um ambiente de aprendizagem ativa e de iniciação à pesquisa. Ao destacar o papel da escola como

promotora de experiências leitoras e investigativas, as autoras reafirmam a necessidade de integrar a biblioteca ao cotidiano escolar, de modo que suas atividades extrapolem a função de apoio e se tornem parte estruturante do processo educativo.

Nesse sentido, práticas como contação de histórias, saraus e exposições não se configuram como ações periféricas, mas como estratégias de mediação cultural que ampliam o repertório simbólico dos alunos e fortalecem a formação de leitores críticos. Assim, a biblioteca escolar assume o papel de porta de entrada para o universo informacional e cultural, promovendo a autonomia intelectual e o desenvolvimento de competências indispensáveis à cidadania.

As ideias de Cruz e Sales (2018) convergem com a necessidade contemporânea de repensar o papel da biblioteca escolar diante das novas práticas culturais mediadas pelas tecnologias digitais. Se antes a biblioteca era concebida como espaço privilegiado para o desenvolvimento da leitura e da pesquisa, hoje enfrenta o desafio de reconfigurar suas práticas pedagógicas em meio à sobreposição de informações e à dispersão cognitiva provocada pela cultura digital.

O acesso ilimitado à informação, embora pareça democratizar o conhecimento, não garante sua apropriação crítica. Nesse contexto, torna-se imprescindível compreender, como aponta Bauman (2013; 2018), que a abundância de dados não substitui a reflexão, e que a biblioteca escolar pode assumir um papel estratégico na formação de sujeitos críticos, capazes de discernir, selecionar e interpretar o que consomem nas múltiplas telas do mundo contemporâneo.

Bauman (2013) observa que as redes sociais e o uso massivo da internet, ainda que ampliem as possibilidades de comunicação e acesso à informação, têm contribuído para o esvaziamento da reflexão crítica e o enfraquecimento da memória e da capacidade analítica dos sujeitos.

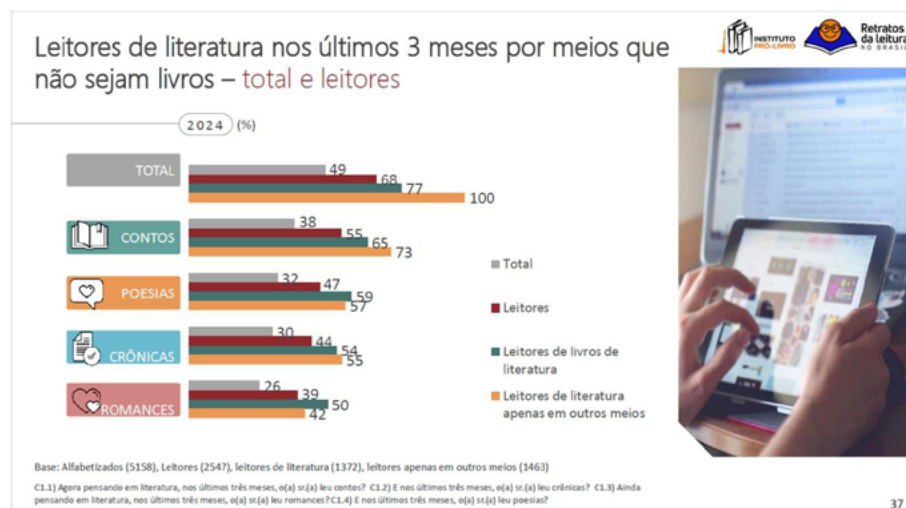
A lógica da velocidade e da efemeridade, característica da cultura digital, promove interações superficiais e substitui o diálogo aprofundado por trocas imediatas e fragmentadas. Nesse contexto, o pensamento tende a ser substituído por reações instantâneas, e o conhecimento, por um fluxo de dados desprovido de sentido. O autor denomina esse fenômeno uma espécie de “oclusão mental”, na qual o excesso de informações não gera saber, mas saturação, comprometendo a capacidade de pensar, recordar e elaborar criticamente a experiência humana em sociedade (Bauman, 2018).

Dessa forma, a biblioteca escolar emerge como um espaço de resistência à lógica da superficialidade digital, na medida em que favorece a leitura profunda, a contemplação e o pensamento crítico; práticas cada vez mais raras em uma cultura marcada pela instantaneidade. Ao promover o encontro mediado entre leitores, textos e contextos, a biblioteca contribui para restituir à experiência cognitiva sua dimensão reflexiva e humanizadora, reafirmando-se como um território de formação integral e de reconstrução do sentido em meio ao excesso de informações.

Ao discutir as novas tecnologias e suas implicações na educação, Ferreira (2012) contribui, ao reconhecer que a biblioteca escolar precisa adaptar-se às transformações informacionais sem perder seu compromisso com a formação do leitor autônomo e crítico. O desafio contemporâneo consiste em conciliar o acesso às plataformas digitais com a mediação pedagógica qualificada, de modo que a tecnologia não substitua o processo reflexivo, mas o potencialize. Assim, a biblioteca escolar reafirma-se como espaço de resistência à exclusão informacional, ao mesmo tempo em que se reinventa como ambiente plural, acessível e comprometido com a construção coletiva do conhecimento.

A Figura 4 mostra o comportamento dos leitores brasileiros que consumiram literatura em suportes digitais ou outros formatos que não o livro impresso.

Figura 4 - Utilização de meios de leitura que não sejam livros



Fonte: Retratos da Leitura no Brasil, 2024.

Os dados revelam uma mudança no comportamento leitor, com a digitalização das práticas literárias. Um número expressivo de brasileiros têm consumido literatura por meios alternativos ao livro impresso, como redes sociais, blogs, plataformas digitais e aplicativos de leitura. Essa tendência reflete tanto o avanço tecnológico quanto o acesso facilitado a conteúdos literários de forma gratuita e imediata.

Entretanto, nota-se uma redução da profundidade da experiência literária. As leituras mais breves, como contos e poesias, predominam entre os leitores que utilizam meios digitais, enquanto os gêneros que exigem maior tempo e envolvimento (como romances e crônicas) apresentam percentuais menores. Esse dado reforça a análise de Bauman (2013; 2018), ao apontar que a cultura digital favorece o consumo rápido e fragmentado de conteúdos, em detrimento da leitura reflexiva e continuada.

Os dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (IPL, 2024a) ilustram de forma concreta o fenômeno descrito por Bauman

(2013; 2018). O aumento expressivo do consumo de literatura em meios digitais, ao mesmo tempo em que amplia o acesso, tem promovido uma experiência de leitura mais breve, fragmentada e superficial, marcada por textos curtos, como contos e poesias, em detrimento de gêneros mais densos, como romances.

Essa tendência confirma o diagnóstico baumaniano de uma modernidade líquida, na qual o conhecimento se dilui em fluxos de informações efêmeras, comprometendo a capacidade de concentração e de reflexão profunda. A leitura, antes exercício de permanência e de elaboração crítica, converte-se cada vez mais em consumo instantâneo, regido pela lógica da velocidade. Diante desse contexto, a biblioteca escolar assume papel contracultural, ao promover o resgate da leitura como experiência estética e cognitiva, fortalecendo o pensamento crítico e a formação de sujeitos autônomos em meio à saturação informacional.

Assim, reitera-se a importância da biblioteca escolar como espaço de mediação entre o impresso e o digital, capaz de orientar práticas de leitura mais críticas e aprofundadas. É preciso que as escolas incorporem as novas linguagens digitais sem abdicar do papel da leitura literária como instrumento de formação cognitiva, estética e ética. Assim, o desafio contemporâneo não é apenas promover o acesso à leitura, mas reconstruir o sentido do ato de ler em meio à cultura das telas.

Cabe ressaltar que a biblioteca escolar tem o papel fundamental de preparar os estudantes para lidar com os diferentes formatos de informação, com o objetivo de desenvolver as habilidades de leitura, escrita e interpretação. De fato, é necessário que a cultura escrita adapte-se, de certo modo, aos novos tempos, contudo, sem alterar sua importância. A escola é decisiva nesse processo, preparando os alunos para serem leitores e escritores críticos em um mundo cada vez mais digital.

É preciso uma reflexão que nos leve a valorizar, por um lado, a magnitude das mudanças e, por outro, a diferenciar o que é relevante e o que é secundário, ressitando a função social da cultura escrita nos novos tempos em coexistência com a cultura visual e com as novas formas de oralidade que as tecnologias digitais facilitam. Somente assim encontraremos âmbitos de ação para desenvolver as práticas leitoras e as habilidades intelectuais de nossos alunos e poder facilitar o uso de diferentes modalidades de leitura e escrita (Roca, 2009, p. 53).

Assim, a aprendizagem se torna uma construção, na qual os alunos se tornam protagonistas desse processo, juntamente com o professor, que tem uma relação de parceria orientando, planejando e organizando as práticas que serão desenvolvidas ao longo do ano letivo.

Através da pesquisa, pode-se realizar uma atividade prática de resolução de problemas, a título de exemplo, em que os alunos serão estimulados a criar estratégias e propor soluções de questões relacionadas ao seu cotidiano. E, para isso, a biblioteca escolar oferece os dispositivos necessários para a pesquisa, produção e divulgação dos resultados obtidos, utilizando recursos tecnológicos no tratamento dos dados que serão analisados e discutidos.

Os alunos devem resolver situações no ambiente escolar e cotidiano a partir da busca de informação relevante. Construir novos conhecimentos vinculados à resolução de situações. Aplicar e adaptar estratégias diferentes no processo de resolução de problemas. Adquirir confiança em suas possibilidades e desfrutar no trabalho individual e coletivo. Essas capacidades só se desenvolverão fazendo a pesquisa ser uma prova de aprender. A aprendizagem pela pesquisa e pela problematização começa propondo perguntas sobre o conteúdo pelo qual se irá pesquisar, continua com a busca da informação e o contraste de fontes e deve se completar com sua comunicação e difusão (Roca, 2009, p. 101).

Em seu livro “Biblioteca escolar: conhecimentos que sustentam a prática”, Bernadete Campello (2011) menciona uma pesquisa realizada no estado de Ohio, nos Estados Unidos, intitulada “O estudo de Ohio”, de autoria de Ross Todd e Carol Kuhlthau, acerca da qualidade de suas bibliotecas. Além de produzir instrumentos para os bibliotecários avaliarem como suas bibliotecas estão contribuindo na aprendizagem dos estudantes, a pesquisa teve como foco dois objetivos: levantar evidências empíricas detalhadas de como a biblioteca escolar ajuda na aprendizagem dos estudantes e oferecer subsídios para o desenvolvimento de políticas educacionais.

A questão que norteou os pesquisadores foi: Como as bibliotecas escolares ajudam os estudantes em seu processo de aprendizagem na escola e fora dela?, embasados no conceito central de “ajuda”, no sentido de se buscar e usar informações obtidas na biblioteca e também nas atividades e serviços por ela ofertados.

O estudo foi realizado por meio de um questionário eletrônico, envolvendo estudantes de 39 escolas, escolhidas por terem as melhores bibliotecas. O questionário foi composto por sete blocos de questões, e no bloco sete, perguntava: “Como a biblioteca ajuda o aluno a obter bons resultados nas atividades escolares?”

Os comentários indicaram que os estudantes percebiam a biblioteca como um espaço de aprendizagem ativa, onde tinham que pensar e ponderar ao invés de simplesmente receber passivamente informações. Os dados deste bloco evidenciaram, embora de forma fraca, que a biblioteca ajudava os estudantes a terem maior confiança em sua capacidade de realizar tarefas escolares (Campello, 2011, p. 26).

Os resultados da pesquisa indicaram que os estudantes reconhecem a biblioteca escolar como um espaço de apoio efetivo ao aprendizado. Entre as afirmativas do questionário, destacou-se com maior número de indicações a sentença: “A biblioteca escolar me ajuda a aprender os vários passos para encontrar e usar

informações”, evidenciando a percepção dos alunos sobre o papel formativo desse ambiente.

Esse dado demonstra que a biblioteca é compreendida como um espaço integrador de diferentes fontes de informação e de práticas de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes. Nesse sentido, confirma-se a observação de Campello (2011, p. 26), ao afirmar que “a maior ajuda da biblioteca era fornecer acesso (tanto físico quanto intelectual) aos recursos informacionais que os estudantes precisavam para fazer seus trabalhos”.

A BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ESPAÇO DE DEMOCRATIZAÇÃO DO SABER

A biblioteca escolar, segundo Ferreira (2012), constitui-se em núcleo essencial da mediação entre o conhecimento produzido e o sujeito em formação, devendo ser compreendida não apenas como espaço de guarda e conservação de livros, mas como instrumento ativo na democratização do saber e na promoção da cidadania. O autor enfatiza que a comunicação e as dinâmicas internas da biblioteca são elementos fundamentais para torná-la um ambiente vivo, interativo e pedagógico, no qual a informação circula, é reinterpretada e socializada.

Nesse sentido, a biblioteca escolar deixa de ser um simples repositório de acervo e se transforma em ambiente de troca simbólica, capaz de romper barreiras de acesso ao conhecimento e de garantir a todos os estudantes oportunidades igualitárias de aprendizado.

A biblioteca escolar como espaço de mediação simbólica, pedagógica e cultural, também é retratada no Manifesto (IFLA/UNESCO,

1999), que indica que a biblioteca escolar “fornece informação e ideias fundamentais para ser bem-sucedido na sociedade baseada na informação e no conhecimento”, o que reforça seu papel como ambiente formador e promotor da cidadania crítica. Para isso, a compreensão do papel da biblioteca escolar na democratização do saber exige um olhar atento sobre os conceitos que a constituem: biblioteca, leitura, literatura, livro e memória.

Do ponto de vista teórico, autores como Soares (2003; 2006) e Coelho (2010) sustentam que a leitura, enquanto prática social, é um ato político e emancipador. Ao mediar o acesso ao livro e à palavra, a biblioteca atua como instância de equidade simbólica, aproximando sujeitos de diferentes contextos sociais e culturais. Para Freire (2005), o ato de ler o mundo precede o ato de ler a palavra, e nesse sentido, a biblioteca escolar, quando viva e participativa, se converte em território de leitura do mundo: lugar de encontro, diálogo e reconstrução de significados.

A noção de livro, nesse contexto, também deve ser ampliada, conforme argumenta Chartier (2002), que o livro é mais do que um suporte, sendo um dispositivo de circulação cultural e de produção de sentidos. Em uma sociedade desigual como a brasileira, o acesso ao livro não pode ser entendido apenas como direito individual, mas como responsabilidade pública. A biblioteca escolar é, portanto, instrumento de justiça cognitiva (Sousa Santos, 2018), capaz de reequilibrar oportunidades educacionais e culturais.

A literatura, por sua vez, desempenha função social de construção de identidades e pertencimentos. Ao criar pontes entre o real e o imaginário, ela desperta a sensibilidade estética e amplia o horizonte interpretativo do leitor, constituindo-se como um elemento essencial da formação cidadã. Nesse sentido, a biblioteca escolar é o espaço institucional que assegura o encontro entre o sujeito e a palavra literária, concretizando o direito à fruição artística, previsto nas políticas culturais e educacionais.

Por fim, a memória ocupa lugar central nesse debate, de acordo com o definido por Halbwachs (2003), a memória coletiva consiste em uma reconstrução social do passado, a partir das experiências vividas e compartilhadas. A biblioteca escolar preserva, dessa forma, a memória cultural e afetiva da comunidade escolar, registrando saberes e trajetórias individuais e coletivas. Assim, é também um espaço de resistência e de continuidade histórica.

Nesse cenário, a democratização do saber, enquanto princípio educativo e cultural, ultrapassa a simples ampliação do acesso a acervos. Trata-se de um compromisso ético, político e social com a formação integral e crítica dos sujeitos, assegurando-lhes condições efetivas para participar da produção e da circulação do saber. A biblioteca escolar passa a ser mais do que um espaço de consulta ou empréstimo de livros, mas um lugar de formação cidadã, de construção de sentidos e de promoção da equidade simbólica.

Como afirma Cândido (2011), o direito à literatura é um direito humano fundamental, pois a leitura e a imaginação são componentes essenciais da dignidade humana. Ao mediar o acesso à palavra escrita, a escola e, em especial, sua biblioteca, cumprem uma função de humanização. Essa perspectiva coincide com Yunes e Pondé (1988), para quem a leitura literária é instrumento de sensibilização e de reconhecimento de si e do outro, ou seja, uma prática de encontro com a alteridade. Dessa forma, democratizar o conhecimento significa também democratizar o sensível, garantir que todos tenham o direito à emoção estética e à reflexão crítica sobre o mundo.

A Lei nº 12.244/2010 e, mais recentemente, a Lei nº 14.837/2024, ao estabelecerem a obrigatoriedade das bibliotecas escolares e a criação da Política Nacional de Leitura, Escrita e Bibliotecas Escolares (PNLEB), expressam a tentativa de materializar esse direito. Ambas partem da concepção de que o acesso à informação e à leitura é condição necessária para o exercício da cidadania e para o fortalecimento da democracia. A inclusão, neste debate, da Lei nº 13.696/2018, que institui

a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), amplia o alcance dessa garantia, ao integrar as ações do Ministério da Educação e do Ministério da Cultura, reconhecendo a leitura como direito de Estado e não apenas como prática escolar.

Entretanto, o que se observa, como apontam Martins (2018) e Costa (2019), é que a desigualdade de acesso ao livro e à leitura ainda reflete a estrutura social brasileira. Em regiões periféricas e rurais, a ausência de bibliotecas ativas, de acervos diversificados e de profissionais especializados revela que a democratização do saber permanece, em grande medida, como uma promessa não cumprida. É nesse ponto que a biblioteca escolar assume papel estratégico, pois traduz em prática o direito à leitura e, portanto, o direito à participação cultural e política.

A democratização do conhecimento, segundo Silva (2019), exige repensar a biblioteca como espaço de convivência e criação coletiva, rompendo com o modelo de sala silenciosa e excludente. Isso significa concebê-la como um ambiente vivo, que promova o diálogo entre literatura, ciência e cultura popular, abrigando práticas de leitura mediada, saraus, rodas de conversa e produções autorais. A mediação é elemento central dessa transformação: professores e bibliotecários tornam-se agentes de democratização simbólica, articulando o conhecimento formal com o saber comunitário.

Essas ações estão em consonância com o Manifesto da Biblioteca Escolar (IFLA/UNESCO, 1999, p. 1), que define a biblioteca escolar como “instrumento essencial de educação e de liberdade”. O documento ressalta que a biblioteca deve contribuir para a aprendizagem permanente, o desenvolvimento pessoal e a cidadania responsável. No entanto, para que isso se concretize, é imprescindível que haja políticas públicas de formação continuada, financiamento de acervos e fortalecimento institucional das redes de leitura. Sem isso, o discurso da democratização se fragiliza e a biblioteca escolar corre o risco de se tornar apenas um símbolo vazio de acesso.

Nessa perspectiva, a democratização do conhecimento na biblioteca escolar envolve, simultaneamente, três dimensões interdependentes: a) Acesso material, que se refere à infraestrutura, aos acervos e à conectividade; b) Mediação humana, que diz respeito à atuação crítica de professores e bibliotecários; e c) Apropriação simbólica, que ocorre quando a leitura se torna experiência significativa e emancipadora.

Como aponta Freire (2005), não basta ler a palavra, é preciso ler o mundo. A biblioteca, quando viva e integrada ao PPP da escola, torna-se o lugar dessa leitura ampliada, onde se aprendem as linguagens da cidadania, da arte e da imaginação.

O PAPEL DO PROFESSOR E DO BIBLIOTECÁRIO COMO AGENTES SOCIALIZADORES DO CONHECIMENTO E DA CULTURA

A formação leitora e cidadã é resultado de uma ação coletiva, que articula o trabalho pedagógico e informacional. Nesse contexto, professor e bibliotecário assumem papel central como mediadores da cultura e do conhecimento.

O professor é o primeiro mediador entre o aluno e o mundo da leitura. Sua prática pedagógica deve ir além da decodificação textual, estimulando a interpretação crítica e a sensibilidade estética. Freire (1996) sustenta que ensinar exige a coragem de não negar a curiosidade do educando, tendo em vista que o professor é aquele que instiga, provoca e orienta a leitura do mundo. Quando o docente reconhece a biblioteca como extensão da sala de aula, amplia as possibilidades formativas, inserindo o estudante em um ecossistema de aprendizagem mais amplo e significativo.

O bibliotecário, por sua vez, é o profissional que organiza o acesso à informação e garante as condições técnicas e pedagógicas para que a biblioteca cumpra sua função social. Mais do que gestor de acervo, é um educador da informação (Kuhlthau, 2013), responsável por desenvolver competências informacionais dos usuários, como ensinar a buscar, avaliar e usar criticamente a informação. A atuação do bibliotecário deve ser integrada ao cotidiano escolar, articulando-se com professores e gestores para planejar atividades de leitura, curadoria de conteúdos e ações culturais.

A efetividade da biblioteca escolar depende da sinergia entre esses dois profissionais. A parceria entre professor e bibliotecário rompe barreiras institucionais e epistemológicas, permitindo que o processo educativo ocorra de forma interdisciplinar e colaborativa. Viana e Pieruccini (2015) afirmam que a biblioteca é uma “instância de formação compartilhada”, onde os sujeitos constroem conhecimento a partir da troca, do diálogo e da leitura crítica da realidade.

Essa articulação potencializa a biblioteca como espaço de socialização cultural, no qual se entrelaçam o saber escolar e o saber vivido. A ação conjunta desses agentes assegura que a biblioteca escolar não seja um espaço de silêncio e isolamento, mas um território de encontros, pluralidade e emancipação.

A BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ESPAÇO POLÍTICO E DE RESISTÊNCIA CULTURAL

Discutir a biblioteca escolar sob a perspectiva da democratização do conhecimento implica reconhecer que ela é também um espaço político, em que se travam disputas simbólicas e ideológicas pela produção e circulação do saber. A biblioteca, nesse sentido, não

é neutra: ela reproduz ou confronta as estruturas de poder que definem quem tem direito à leitura, à palavra e à representação.

De acordo com Bourdieu (1996), os espaços de legitimação cultural, tais como a escola e a biblioteca, são arenas de reprodução social, nas quais o capital simbólico se distribui de modo desigual. O acesso ao livro, à literatura e à informação constitui, portanto, uma forma de poder. Em sociedades marcadas pela desigualdade, a democratização da leitura é uma ação contra-hegemônica, pois permite o ingresso de sujeitos historicamente excluídos na esfera do discurso e do pensamento crítico.

Em complemento, Fioravante (2017) compreende a biblioteca escolar como um território simbólico de múltiplas dimensões, que oscila entre o encantamento e o abandono. Para a autora, esse espaço representa simultaneamente o lugar da descoberta, do refúgio e do silêncio criador, mas também o retrato das ausências — da falta de investimento, de políticas públicas consistentes e de reconhecimento do seu papel pedagógico.

Essa contradição reflete as tensões presentes na escola pública brasileira, em que a biblioteca muitas vezes se mantém à margem das práticas curriculares, embora possua um potencial transformador inegável. Ao reconhecer essa ambivalência, Fioravante (2017) propõe que se retome a biblioteca escolar como espaço político de resistência cultural, onde o acesso à leitura e ao conhecimento se materializa como direito e não como privilégio. Nessa perspectiva, democratizar o saber implica não apenas abrir as portas da biblioteca, mas garantir condições concretas para que ela cumpra sua função formativa, cultural e cidadã.

Nesse sentido, a biblioteca escolar, quando garante o direito à leitura e à produção de sentidos, desafia a lógica de exclusão que historicamente silenciou as vozes periféricas, femininas, indígenas e negras. Freire (2005) lembra que todo ato de leitura é um ato de

libertação. Assim, a função política da biblioteca manifesta-se também no seu potencial de promover a diversidade cultural e epistêmica.

Para Sousa Santos (2018), a descolonização do conhecimento é tarefa urgente das instituições educativas, ao considerar que democratizar o saber significa reconhecer as múltiplas epistemologias — os saberes locais, populares, orais e comunitários — que coexistem com a tradição acadêmica e científica. A biblioteca, quando aberta a essas vozes, torna-se espaço de pluralidade, no qual o conhecimento não é imposto, mas dialogado.

Essa perspectiva amplia a concepção de leitura como direito humano, defendida por Cândido (2011), ao reconhecer a literatura como bem essencial e pensar a biblioteca como garantia desse direito, não apenas por meio do acesso, mas pela participação crítica dos sujeitos na produção cultural. A biblioteca escolar é, portanto, o lugar onde o direito à palavra se concretiza: onde a voz popular encontra legitimidade, e onde se constroem identidades coletivas.

Chartier (2002) observa que o ato de ler é um gesto de apropriação, uma forma de ressignificar o texto e, portanto, de resistir. Nesse sentido, cada leitura realizada em uma biblioteca escolar pode ser compreendida como um pequeno ato de resistência simbólica, seja à homogeneização cultural, à exclusão ou à mercantilização do saber. A leitura é, assim, um exercício de autonomia e um modo de reinventar o mundo.

Arroyo (2013) acrescenta que a escola (e por extensão, a biblioteca escolar) é um espaço de disputa por reconhecimento e dignidade. Os sujeitos populares, ao se apropriarem do saber, reconfiguram os sentidos do que é conhecimento legítimo. A biblioteca escolar, então, ao acolher essas experiências e memórias, torna-se arquivo vivo de culturas subalternizadas, reescrevendo a história a partir das margens.

Por isso, pensar a biblioteca escolar como espaço político significa compreender que cada livro, cada mediação de leitura e cada acervo representam escolhas, e que essas escolhas definem o que é lembrado e o que é esquecido, quem é ouvido e quem permanece invisível.

O compromisso com a democratização do conhecimento é, assim, um compromisso ético com a memória e com a diversidade, e a resistência cultural que emerge da biblioteca não é apenas teórica, manifestando-se em práticas cotidianas de professores, bibliotecários e estudantes que, em condições adversas, mantêm viva a circulação do saber.

Como destaca Fioravante (2017), a biblioteca escolar transita entre o encantamento e o esquecimento: pode ser espaço de descobertas e refúgio simbólico, mas também de abandono quando negligenciada pelas políticas públicas. Essa dualidade reforça a necessidade de vê-la como território político e formativo, essencial à democratização do saber e à permanência dos estudantes na cultura escrita.

Em poucas palavras, a biblioteca escolar é um espaço de luta simbólica e de esperança política, estando sua força em mediar não apenas o conhecimento, mas a dignidade. Ao garantir o direito de ler e ser lido, ela contribui para a formação de sujeitos críticos, conscientes e participativos. Democratizar a biblioteca, portanto, é democratizar o próprio projeto de sociedade; projeto este, que reconhece na palavra o instrumento maior da liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada evidencia que a biblioteca escolar desempenha papel estratégico na formação dos estudantes,

ao integrar práticas de leitura, produção de conhecimento, mediação cultural e desenvolvimento das competências informacionais. Enquanto espaço educativo, cultural e político, ela contribui para ampliar o acesso ao livro, fortalecer a reflexão crítica e promover a equidade simbólica, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais e informacionais. O capítulo demonstrou que a biblioteca escolar é elemento estruturante do projeto pedagógico da escola, articulando-se com professores e bibliotecários na construção de experiências significativas de leitura e pesquisa.

O texto também revelou que, diante da fluidez informacional e da centralidade das práticas digitais, a biblioteca escolar se coloca como ambiente de resistência à superficialidade e à lógica da velocidade característica da modernidade líquida. Nesse cenário, práticas de leitura profunda, mediação qualificada e construção coletiva de sentidos se tornam ainda mais essenciais, reafirmando a biblioteca como espaço que preserva a reflexão, a memória e a formação crítica — dimensões frequentemente fragilizadas pela cultura digital.

Além disso, a discussão sobre democratização do saber mostrou que a biblioteca escolar é um território político, capaz de tensionar desigualdades históricas e ampliar o direito à palavra, ao conhecimento e à participação cultural. Ao acolher múltiplas linguagens, trajetórias e epistemologias, ela se torna espaço privilegiado de produção simbólica e de resistência cultural, especialmente em comunidades onde o acesso ao livro e à informação é limitado. Para que esse potencial se concretize, contudo, são indispensáveis políticas públicas consistentes, investimento em acervos e estrutura, formação continuada de profissionais e integração efetiva da biblioteca ao cotidiano escolar.

Por fim, a conclusão reforça que democratizar o acesso à biblioteca escolar significa democratizar a própria escola e suas práticas formativas. Reconhecê-la como espaço vivo e parte integrante do processo educativo é condição fundamental para a promoção da

cidadania, da autonomia intelectual e da humanização, reafirmando seu papel como território de criação, leitura e encontro. A biblioteca escolar, portanto, permanece como um dos mais importantes instrumentos de promoção de justiça cognitiva e de fortalecimento do direito à educação em sua dimensão plena.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BAUMAN, Zygmunt. **44 Cartas do Mundo Líquido Moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Retrotopia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- BAUMAN, Zygmunt; LYON, David. **Vigilância líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País**. Brasília: Diário Oficial da União, 2010.
- BRASIL. **Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE)**. Brasília: Diário Oficial da União, 2018.
- BRASIL. Lei nº 14.837, de 22 de abril de 2024. **Altera a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País, para redefinir biblioteca escolar e instituir o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares**. Brasília: Diário Oficial da União, 2024.
- CAMPELLO, Bernadete. **Biblioteca escolar**: conhecimentos que sustentam a prática. São Paulo: Autêntica, 2011.
- CÂNDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: **Vários Escritos**. 5. ed. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2011. p. 181-196.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil**: história, teoria, análise. São Paulo: Moderna, 2010.

COSTA, Eliane. **Leitura e desigualdade social no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

CRUZ, Aline; SALES, Fernanda de. A relação da literatura catarinense nos acervos das bibliotecas escolares. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 14, n. 3, p. 364-377, set./dez. 2018

FERREIRA, Armindo Ribeiro. **Biblioteca no ambiente escolar**: comunicação, dinâmicas, organização e estratégias de atendimento. São Paulo: Érica, 2012.

FIORAVANTE, Eliane. **Biblioteca escolar**: entre livros, descobertas, refúgio e abandono. São Paulo: CRV, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

IFLA/UNESCO. Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Bibliotecas. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Manifesto para a Biblioteca Escolar**. Haia: IFLA, 1999.

IPL. Instituto Pró-Livro. **Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo: IPL, 2024a.

IPL. Instituto Pró-Livro. **Mais da metade dos brasileiros não lê livros, aponta pesquisa**. Notícias. Publicado em: 20 nov. 2024b. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/2024/11/20/mais-da-metade-dos-brasileiros-nao-le-livros-aponta-pesquisa/>. Acesso em: 9 nov. 2025.

KUHLTHAU, Carol. **Enseñanza de la búsqueda de información**: construcción del significado. Buenos Aires: Alfagrama, 2013.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2018.

ROCA, Glória Durban. **Biblioteca escolar hoje**: recurso estratégico para a escola. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

SILVA, Cristiana Vasconcelos do Amaral. **Usos da biblioteca em uma escola dos anos iniciais do ensino fundamental**: os encontros com a leitura. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização: por onde começar? Um método neurocientífico eficiente para ensinar a ler de verdade**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

VIANA, Maria; PIERUCCINI, Ivete. **Biblioteca escolar**: espaço de leitura e de formação de leitores. São Paulo: Edusp, 2015.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. **Leitura**: práticas, teorias e experiências. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

Cleiton Santos da Silva

Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).
Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI).

E-mail: cleiton.snva@gmail.com

Jaqueline Moll

Graduada em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Erechim. Mestra
em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
(PUC/RS). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande
do Sul (UFRGS).

E-mail: jaquelinemoll@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

ações afirmativas 36, 37, 45
alienação 179, 184
ambiente acolhedor 280
Análise de Conteúdo 15, 171
anti-bullying 19
antirracista 40, 41, 43, 45, 46, 190
apartheid 33, 47
aplicativos educacionais 21
aspirações profissionais 175
autenticidade 175, 179, 184, 192, 194
autismo 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 25, 26
autonomia 22, 24, 110, 111, 116, 117, 121, 127, 148, 177, 179, 181, 182, 187, 206, 262, 280, 305, 327, 338

B

biblioteca escolar 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371
bullying 18, 19

C

capital cultural 183
cidadania 39, 188, 190, 191, 208, 339
comportamentos repetitivos 15
comunicação alternativa 21
comunicação aumentativa 21
condições de vida 178, 188
condições materiais 128
configurações familiares 181
construção identitária 31, 44, 192
construção social 176, 177, 178
consumo 179, 180, 192, 196, 207, 211, 215

contexto escolar 14, 16, 24, 202, 210
cotidiano escolar 24, 31, 37, 45, 136, 143
crises emocionais 18
cultura africana 37, 38, 40, 43
cultura afro-brasileira 32, 36, 38, 41, 42, 44, 47
cultura escolar 23, 25
currículo escolar 29, 31, 33, 34, 40, 41, 42, 44, 45, 202, 214
currículo tradicional 19, 20

D

democracia 33, 35, 39
democratização do saber 342, 343, 347, 361, 362, 363, 364, 369, 370
descolonização 29, 41
desemprego 186, 192
desenvolvimento integral 14, 15, 62, 128, 134
desenvolvimento social 15, 32, 108, 326
desigualdades de acesso 176
desigualdades sociais 42, 183, 184, 251
dimensão econômica 189
direitos fundamentais 176
direitos trabalhistas 183, 186, 187
disciplinamento 178
discriminação estrutural 37
distância emocional 180
diversidade cultural 38, 39, 40, 46, 317, 337

E

Educação Básica 29, 31, 51, 127, 140, 145, 147, 197, 208, 219, 222, 237, 249, 336
Educação de Jovens e Adultos 29, 31, 34, 40, 41, 44, 47, 228, 229, 235

educação inclusiva 11, 57, 64, 66, 240, 241, 242, 243, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262

educação integral 116, 339

efemeridade 192

EJA 9, 28, 29, 30, 31, 32, 40, 42, 43, 44, 46, 47, 227, 228, 229, 235, 236

emancipação humana 179

espaço formativo 342

exclusão simbólica 33

exclusão social 14, 18

experiência 59, 60, 113, 117, 126, 128, 129, 130, 132, 134, 135, 136, 139, 140, 141, 148, 175, 184, 212, 215, 227, 231, 233, 237, 238, 266, 267, 268, 273, 280, 281, 282, 288, 289, 292, 318

experiências escolares 135

experiências juvenis 175, 178, 188

F

força transformadora 191

formação de educadores 14, 15, 19

formação humana 189, 200, 215

formação integral 107, 113, 189, 199, 206, 309, 317, 335, 337

formação profissional 187, 256

fragmentação social 191

H

heterogeneidade 39, 176, 193

hipersensibilidade 18

História e Cultura Africana e Afro-Brasileira 29, 37, 42

homogeneização 179, 180

I

identidade juvenil 177, 178, 187

identidade negra 31, 36, 43, 44

incertezas 10, 174, 175, 177, 181, 183, 186, 194

inclusão 14, 15, 16, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 51, 55, 56, 58, 59, 63, 64, 67, 129, 134, 135, 137, 176, 188, 226, 228, 237, 241, 242, 243, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 252, 254, 256, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 333, 336

inclusão escolar 16, 19, 20, 22, 25, 241, 245, 249, 251, 261, 262

inclusão social 176, 237, 243

individualização 179, 180

informalidade 187

inserção profissional 187

instituições modernas 178

intensificação do trabalho docente 241, 242, 243, 244, 246, 247, 249, 250, 251, 252, 253, 257, 260

interação social 14, 15, 16, 21, 22

interesses restritos 17, 18

interseccionalidade 176, 184

intervenção sensorial 24

isolamento social 17, 18

J

justiça 35, 129, 135, 138, 139, 141, 146, 147, 148, 190, 242

juventudes 10, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195

juventudes periféricas 183

L

laços afetivos 181, 182

linguagem corporal 17

literatura 16, 22, 53, 138, 157, 160, 161, 162, 169, 222, 225, 231, 237, 241, 244, 245, 246, 247, 248, 250, 253, 255, 256, 289, 292, 294, 295, 296, 319, 342, 343, 344, 345, 351, 356, 357, 358, 362, 363, 364, 367, 368, 371, 372

livros 31, 39, 112, 116, 213, 224, 226, 230, 247, 307

M

mão de obra 187, 189

material didático 40

mercado de trabalho 35, 175, 177, 178, 185, 186, 188, 189, 207

mobilidade do capital 188

mobilidade social 191

modernidade líquida 10, 174, 175, 177, 181, 183, 185, 191, 193, 194, 195, 196

movimentos sociais 79, 88, 90

N

narcisismo 179, 180, 192
neurodiversidade 19, 24

O

opressão 179, 184
organização sensorial 22

P

participação cidadã 185
participação social 147, 185, 190
perspectivas de futuro 175, 177, 189
pertencimento 19, 40, 43, 44, 45, 135, 183, 188, 194, 276, 282
pluralidade juvenil 184
políticas públicas 23, 24, 126, 129, 132, 135, 138, 146, 176, 184, 187, 188, 193, 194, 195, 209, 246, 253, 282, 337
população negra 29, 31, 34, 35, 36, 40, 42
práticas pedagógicas inclusivas 16, 20, 247, 250
precarização do trabalho 183, 188, 190, 192
princípio educativo 189, 190
processamento sensorial 14
processos educativos 234
projeto reflexivo 183
proximidade digital 180

R

racismo estrutural 40, 184
regulação emocional 14, 17, 24
relações étnico-raciais 9, 28, 31, 34, 41, 42, 44, 47

relações interpessoais 16, 56, 57, 67, 180, 182
relações líquidas 175, 177
representações culturais 177, 179

S

sobrecarga sensorial 18, 22
sociedade contemporânea 10, 106, 120, 174, 180, 317
sociedade de massa 179
sociedade em rede 183, 196
solidariedade 24, 51, 59, 60, 62, 194
subjetividade 175, 178, 180, 192
sujeitos de direitos 176, 184, 188

T

TEA 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25
tecnologias assistivas 19, 21, 22, 24
trabalho docente 11, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 257, 260
transformação social 25, 46, 120, 268
Transtorno do Espectro Autista 15, 18, 22

U

uberização 187

V

valorização da diversidade 14, 22, 142
vínculos sociais 175, 192
violência urbana 184, 189
vulnerabilidades 192, 193, 194

1

COLEÇÃO
CIÊNCIAS
MULTIDISCIPLINARES

WWW.PIMENTACULTURAL.COM

ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS EM PESQUISA