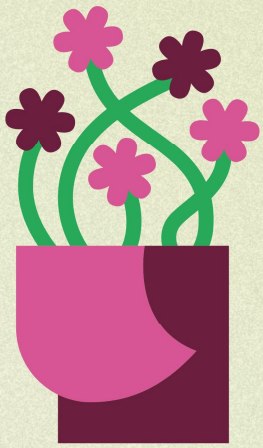
37º CICT
Ciência Delas

Anais

37º Congresso de Iniciação Científica e Tecnológica da UFRN





37º CICT

Ciência Delas

UFRN PROPESQ CNPq

EXPEDIENTE

APRESENTAÇÃO

O Congresso de Iniciação Científica e Tecnológica (CICT) é um evento aberto à comunidade no qual todos os aproximadamente 1.800 alunos de Iniciação Científica e Tecnológica da UFRN (bolsistas e voluntários) apresentam os resultados de suas pesquisas desenvolvidas ao longo de um ano, como cumprimento de um plano de trabalho elaborado e orientado por um professor/pesquisador do quadro permanente da Instituição.

O CICT está entre as ações inseridas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica da UFRN, que possui entre seus objetivos: a) Contribuir para a formação e engajamento de recursos humanos em atividades de pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação; b) Contribuir para a formação científica de recursos humanos que se dedicarão a qualquer atividade profissional; e c) Contribuir para a formação de recursos humanos que se dedicarão ao fortalecimento da capacidade inovadora das empresas no País.

A 37ª edição do Congresso teve como tema “Ciência Delas", estando alinhada aos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU. Ao submeter os trabalhos ao Congresso, os alunos indicaram os objetivos da Agenda 2030 aos quais suas pesquisas estavam relacionadas. Essa iniciativa visa estimular a pesquisa científica e tecnológica voltada para a busca por soluções para os desafios sociais contemporâneos. Em uma etapa inicial do CICT, denominada Mostra de Trabalhos e Vídeos de Ciência, Tecnologia e Inovação, foram realizadas as apresentações dos trabalhos submetidos pelos participantes do evento. As apresentações ocorreram de forma assíncrona, por meio de arquivos digitais (trabalho completo e vídeo), sendo disponibilizadas não só aos avaliadores do congresso pelos Sistemas da UFRN, mas também ao público em geral por meio do site do evento (www.cic.propesq.ufrn.br). Após essa etapa inicial, que ocorreu sob o formato virtual, os 48 melhores trabalhos do evento foram selecionados para apresentação oral em uma etapa complementar do congresso que ocorreu de forma presencial.

Os alunos concorreram ao 10º Prêmio Destaque na Iniciação Científica e Tecnológica da UFRN, que foi instituído pela Pró-Reitoria de Pesquisa em 2017 para reforçar as ações dos programas institucionais de iniciação científica e tecnológica. O prêmio contemplou as categorias Trabalho Destaque de Iniciação Científica e Tecnológica e Vídeo Destaque de Iniciação Científica e Tecnológica e na subcategoria de Inovação. Os premiados foram agraciados com bolsas mensais de até R$ 1100,00 (mil e cem reais) durante o período de um ano. Os orientadores dos alunos premiados adquiriram precedência em relação aos demais para efeitos de concorrência no Edital de Bolsas de Pesquisa da UFRN em 2027.

Ainda em 2026, a Pró-Reitoria de Pesquisa realizou a 8ª Edição do Prêmio Pesquisador Destaque da UFRN, certame instituído em 2019 e que é concedido anualmente aos pesquisadores da instituição que tenham apresentado relevantes contribuições para o desenvolvimento da ciência em cada uma das três grandes áreas do conhecimento: Ciências da Vida; Ciências Exatas, da Terra e Engenharias; e Ciências Humanas e Sociais, Letras e Artes. Além de troféu e certificado, todos os premiados foram contemplados com auxílio no valor de R$ 10.000,00 (dez mil reais) para custear despesas específicas, discriminadas em edital, e tiveram a oportunidade de compartilhar suas experiências com os participantes do CICT 2026 em uma mesa redonda.

Além de valorizar a contribuição das mulheres para a produção do conhecimento científico, promovendo a visibilidade de suas trajetórias e reconhecendo seu papel no desenvolvimento da ciência, o congresso cumpriu três funções valiosas para a instituição: a inserção dos discentes em um ambiente acadêmico de publicação e apresentação dos resultados de pesquisa; a divulgação científica, por meio de vídeos que utilizam uma linguagem científica, porém acessível ao público em geral; e, por fim, a popularização da ciência.

PROGRAMAÇÃO

DATA	ATIVIDADE
09/10	Divulgação da lista dos pré-selecionados para concorrer ao 9º Prêmio Destaque na Iniciação Científica e Tecnológica da UFRN
19/10	Abertura oficial do evento
19/10 a 23/10	CICT 2026 - Etapa presencial
20/10 a 22/10	Sessões de apresentações orais
23/10	Cerimônia de premiação e encerramento do evento

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CÓDIGO: HS0671
AUTOR: JOANA DARC PIRES XAVIER
ORIENTADOR: OLIVIA MORAIS DE MEDEIROS NETA

TÍTULO: Acervos digitais e pesquisa em História da Educação: caracterização e acesso à BNDigital, à Biblioteca Brasiliana Guita e José Mindlin e ao CPDOC

Resumo

A pesquisa histórica, tradicionalmente marcada pelo contato direto com os arquivos e pela materialidade dos documentos, tem sido transformada pela expansão dos acervos e repositórios digitais, que ampliam o acesso às fontes e reduzem barreiras físicas que condicionavam a consulta. Este estudo tem como objetivo caracterizar e analisar os acervos digitais da Biblioteca Nacional Digital (BNDigital), da Biblioteca Brasiliana Guita e José Mindlin (BBM), da Universidade de São Paulo (USP), e do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getulio Vargas (FGV), considerando suas formas de organização, disponibilização e acesso aos documentos, a fim de compreender suas potencialidades e limites para a pesquisa em História da Educação. A partir de levantamento junto ao Grupo de Pesquisa Rede Histed (UFRN), foram identificados seis acervos, dos quais três foram selecionados com base em três dimensões de análise: acessibilidade, recuperação da informação e potencial documental. Os resultados indicam que a BNDigital e a BBM Digital oferecem acesso direto e intuitivo às fontes, com ferramentas de busca, filtros, OCR e download, favorecendo a investigação de diferentes aspectos da educação brasileira. O CPDOC, por sua vez, apresentou as maiores limitações quanto ao acesso direto aos documentos. Conclui-se, portanto, que os acervos digitais constituem importantes instrumentos de apoio ao historiador da educação.

Palavras-chave: BNDigital; Biblioteca Brasiliana Guita e José Mindlin; CPDOC.

TITLE: Digital collections and research in the History of Education: characterization of and access to BNDigital, the Guita and José Mindlin Brasiliana Library, and CPDOC

Abstract

Historical research, traditionally characterized by direct contact with archives and the materiality of documents, has been transformed by the expansion of digital collections and repositories; these expand access to sources and reduce the physical barriers that once constrained consultation. This study aims to characterize and analyze the digital collections of the National Digital Library (BNDigital), the Guita and José Mindlin Brasiliana Library (BBM) at the University of São Paulo (USP), and the Center for Research and Documentation of Contemporary History of Brazil (CPDOC) at the Getulio Vargas Foundation (FGV). It examines their methods of organization, availability, and document access to understand their potential and limitations for research in the History

of Education. Based on a survey conducted with the Histed Network Research Group (UFRN), six collections were identified, three of which were selected based on three analytical dimensions: accessibility, information retrieval, and documentary potential. The results indicate that BNDigital and BBM Digital offer direct, intuitive access to sources—featuring search tools, filters, OCR, and download capabilities—thereby facilitating the investigation of various aspects of Brazilian education. CPDOC, conversely, presented the greatest limitations regarding direct access to documents. The study concludes that digital collections constitute important tools supporting historians of education.

Keywords: BNDigital; Guita and José Mindlin Brasiliana Library; CPDOC.

Introdução

A pesquisa histórica é, antes de tudo, um encontro com o outro. Esse outro se manifesta por meio de vozes, gestos e escritas que sobreviveram ao tempo, resistindo ao esquecimento e à destruição. Tal encontro, porém, não se dá de modo imediato ou transparente; exige do historiador um aprendizado constante do olhar e do método, uma disposição para escutar o que os vestígios dizem e, ao mesmo tempo, para desconfiar do que aparentam dizer. Nesse sentido, Arlete Farge (2009) declara que o trabalho do historiador encontra nos arquivos um território de vestígios, que somente adquirem sentido quando interrogados pelo olhar daquele que pesquisa. Como observa a autora, o arquivo não oferece ao historiador uma realidade pronta e acabada; seus documentos demandam um trabalho de leitura, decifração, tratamento e interpretação, por meio do qual aquilo que se encontra registrado pode adquirir sentido histórico. Essa relação, tradicionalmente marcada pelo contato direto com o papel, pela materialidade dos documentos e pela experiência de sua consulta, encontra, contudo, novas condições diante da expansão dos acervos e repositórios digitais.

A incorporação das tecnologias digitais aos processos de preservação, organização e disponibilização de documentos históricos e o surgimento de arquivos nativos digitais têm produzido transformações significativas nas formas de acesso à documentação e, consequentemente, impõem ao historiador um deslocamento significativo. Se o arquivo físico, tal como problematizado por Farge, se apresenta ao pesquisador marcado por sua materialidade, opacidade e desordem, o arquivo digital parece, a princípio, oferecer um acesso mais direto, filtrado e acessível.

Essa aparente facilidade, contudo, não elimina os desafios da pesquisa histórica, mas os desloca para novas camadas de complexidade. Embora os repositórios digitais ampliem as possibilidades de acesso às fontes e reduzam barreiras físicas que tradicionalmente condicionavam sua consulta (Azevedo; Pessoa; Medeiros Neta, 2019; Azevedo et al., 2020), o historiador passa também a lidar com as formas pelas quais os documentos são organizados, classificados e tornados visíveis nos ambientes digitais, exigindo atenção às ferramentas de busca, aos metadados e às próprias lógicas que orientam sua disponibilização. Os repositórios digitais passam, assim, a reunir diferentes tipos de documentos e a favorecer o acesso de pesquisadores situados em diferentes localidades, neutralizando parte das barreiras físicas que tradicionalmente condicionavam a consulta aos acervos (Azevedo et al., 2020).

Nesse movimento, porém, uma questão se coloca: Como se caracterizam os acervos digitais da Biblioteca Digital Nacional (BNDigital), Biblioteca Brasiliana Guita e José Mindlin, da Universidade de São Paulo (USP) e Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getulio Vargas (FGV), considerando suas formas de organização, disponibilização e acesso aos documentos, e quais são suas potencialidades e limites para a pesquisa em História da Educação?

Mais do que reconhecer a presença de documentos na rede, torna-se necessário compreender como esses acervos são constituídos, organizados e disponibilizados e, sobretudo, quais possibilidades de investigação emergem de sua composição. Nesse horizonte, o presente estudo tem como objetivo caracterizar e analisar os acervos digitais da Biblioteca Digital Nacional (BNDigital), Biblioteca Brasiliana Guita e José Mindlin, da Universidade de São Paulo (USP) e Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getulio Vargas (FGV), considerando suas formas de organização, disponibilização e acesso aos documentos, a fim de compreender suas potencialidades e limites para a pesquisa em História da Educação.

Metodologia

Inicialmente, foi realizado um levantamento junto aos membros do Grupo de Pesquisa Rede Histed (UFRN), do qual participamos, com o propósito de identificar acervos digitais considerados relevantes para as pesquisas no campo da História da Educação. A consulta possibilitou um primeiro mapeamento de fontes e instituições que disponibilizam, em meio digital, diferentes conjuntos documentais de interesse para a pesquisa histórica.

A partir desse levantamento, foram selecionados seis acervos para compor o universo inicial da investigação: a Biblioteca Nacional Digital (BNDigital); a Hemeroteca Digital Catarinense; o Sistema de Informações do Arquivo Nacional (SIAN); o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getulio Vargas (FGV); o Repositório de História e Memória da Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); e a Biblioteca Brasiliana Guita e José Mindlin, da Universidade de São Paulo (USP).

A partir desse levantamento inicial, tornou-se necessário estabelecer critérios que permitissem selecionar, entre os seis acervos identificados, aqueles que apresentassem maior aderência aos objetivos desta pesquisa. Para tanto, a seleção foi orientada por três dimensões de análise: acessibilidade, considerando as condições de navegação e facilidade acesso aos documentos; recuperação da informação, relacionada às possibilidades de busca, filtragem e localização das fontes; e potencial documental, considerando a diversidade, a temporalidade, a quantidade e a pertinência dos documentos para a pesquisa em História da Educação.

Resultados e Discussões

A Biblioteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional surgiu a partir da necessidade de constituição de um espaço aberto de preservação documental, articulado, simultaneamente, às inovações advindas da Web, cuja expansão no Brasil ocorreu a partir da década de 1990. Nesse contexto, em 2006, a Biblioteca Digital foi oficialmente lançada, reunindo em seu acervo documentos que, desde 2001, vinham sendo digitalizados por instituições nacionais e internacionais. A partir de 2008, a Biblioteca Digital recebeu aporte financeiro do Ministério da Cultura, por meio de sua inclusão no Programa Livro Aberto.

Atualmente, a Biblioteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional é mantida pela Fundação Biblioteca Nacional e tem como principais finalidades a preservação da memória cultural e a democratização do acesso às informações disponibilizadas em seu acervo. Além disso, a BNDigital conta com diversos espaços digitais de pesquisa. Nesses ambientes, estão disponíveis hiperlinks que direcionam o usuário para diferentes sites, bem como descrições dos projetos desenvolvidos. Dentre os acervos e projetos disponibilizados, destacam-se o repositório Brasiliana Fotográfica, o Acervo Digital do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo (APEES), o projeto Brasiliana Iconográfica, o programa Rede da Memória Virtual Brasileira, a Biblioteca Digital Luso-Brasileira (BDLB), o site França Brasil e o Projeto Resgate (Barão do Rio Branco).

Além dessas finalidades, é possível destacar alguns dos objetivos que orientam sua existência, dentre os quais se encontram a preservação dos documentos originais, evitando o seu manuseio desnecessário, e a disponibilização de uma fonte de excelência para a informação e a pesquisa. Dessa forma, a digitalização dos documentos contribui tanto para a conservação dos acervos físicos quanto para a ampliação das possibilidades de acesso às fontes documentais.

A Biblioteca Nacional Digital (BNDigital) mantém, ainda, um programa de parcerias com instituições públicas e privadas, em âmbito nacional e internacional. No Brasil, essas parcerias são estabelecidas por meio da Rede da Memória Virtual Brasileira, mediante instrumento legal de cooperação (disponível em). No âmbito internacional, a instituição mantém parcerias com a Biblioteca Digital Mundial, a Gallica, biblioteca digital nacional da França, a Biblioteca Nacional da Argentina, a Biblioteca Digital do Patrimônio Ibero-Americano, a Biblioteca Nacional de Portugal, a Biblioteca Digital Luso-Brasileira e a Asociación de Estados Iberoamericanos para el Desarrollo de las Bibliotecas Nacionales de los países de Iberoamérica (ABINIA).

Ademais, no contexto da BNDigital, é importante destacar a Hemeroteca Digital, um dos seus principais portais voltados à disponibilização de periódicos nacionais. Dentre os inúmeros títulos que a compõem, estão incluídos alguns dos primeiros jornais criados no país, como o Correio Braziliense. A Hemeroteca Digital é reconhecida pelo Ministério da Ciência e Tecnologia e conta com o apoio financeiro da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP).

A Biblioteca Nacional Digital proporciona amplo acesso, de forma virtual, ao seu vasto acervo, composto por periódicos, jornais, revistas, anuários, boletins, entre outros documentos. Nesse sentido, diferentes aspectos da História da Educação podem ser investigados a partir das fontes disponibilizadas pela BNDigital, uma vez que seu acervo reúne publicações de diferentes períodos históricos, incluindo exemplares raros do século XIX.

Como exemplo, pode-se mencionar A Vida Elegante: o Jornal das Senhoras, periódico destinado ao público feminino do Rio de Janeiro, cujas publicações permitem identificar ideologias, representações e concepções acerca do que significava ser mulher naquele contexto histórico. Fontes dessa natureza possibilitam ao pesquisador compreender não apenas aspectos relacionados à educação formal, mas também os valores, comportamentos e papéis sociais atribuídos aos diferentes sujeitos em determinado período.

No que se refere especificamente às fontes relacionadas à educação, destacam-se os Annaes da Escola de Minas de Ouro Preto, publicados a partir de 1881. Criada por Henri Gorceix, a publicação constituiu-se como um importante registro da instituição fundada por Dom Pedro II, apresentando informações relevantes para a compreensão da educação no período imperial brasileiro. Dessa forma, documentos como esse ampliam as possibilidades de investigação acerca da organização das instituições educacionais, das práticas de ensino e dos sujeitos envolvidos no processo educativo durante o Império.

Ao acessar o site da Biblioteca Nacional Digital, o pesquisador depara-se com um ambiente visualmente organizado, que possibilita a consulta e a navegação pelo acervo de forma sistematizada. Na página inicial, encontra-se um campo de busca que permite realizar uma consulta rápida aos documentos disponibilizados pela biblioteca.

Além do buscador, a página inicial apresenta links que possibilitam o acesso a diferentes seções da plataforma, entre elas: artigos, dossiês, exposições, acervo digital, Hemeroteca Digital e informações sobre a BNDigital. Ao acessar a seção destinada ao acervo digital, o pesquisador dispõe de diferentes filtros que auxiliam na localização e seleção das fontes, tais como título, autor, assunto, ano, edição, coleção, acervo, material, idioma e ordenação. Esses recursos favorecem a realização de buscas mais específicas, contribuindo para a sistematização e o levantamento das fontes necessárias ao desenvolvimento da pesquisa.

A priori, para analisar as condições de acesso e utilização das fontes, foi realizada uma busca pelo fragmento “ensino primário”. A expressão foi inserida no campo de busca rápida e, após a confirmação da operação, por meio do clique em “buscar”, o sistema direcionou o pesquisador para um novo espaço de navegação dentro do site. Esse ambiente correspondia ao acervo digital, no qual foi apresentada uma lista dos materiais encontrados, totalizando nove registros, distribuídos entre manuscritos (4), livros (3) e periódicos (2).

Ao selecionar o primeiro registro apresentado, correspondente ao manuscrito intitulado Leis e decisões do governo sobre as aulas do ensino primário e secundário do município da Côrte, a página disponibilizou imediatamente o documento em formato PDF, apresentando todas as suas páginas. O ambiente também dispõe de recursos que facilitam a consulta e o manuseio da fonte, como a possibilidade de ampliação por meio do zoom, o reconhecimento óptico de caracteres (OCR), a função de copiar e colar trechos do documento e a opção de realizar o download do arquivo. A pesquisa, portanto, apresenta-se de maneira intuitiva, com filtros de fácil manuseio e um sistema de navegação que possibilita o acesso rápido aos documentos disponíveis no acervo.

De outra parte, a Biblioteca Brasiliana Guita e José Mindlin (BBM) foi criada em 2005 com a finalidade de abrigar a coleção brasiliana reunida, ao longo de mais de oitenta anos,

pelo bibliófilo José Mindlin e por sua esposa, Guita. O espaço foi aberto ao público em 2013 e, institucionalmente, passou a constituir-se como um órgão da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da Universidade de São Paulo (USP). Integrada à BBM, encontra-se a Biblioteca Digital (BBM Digital), que disponibiliza gratuitamente um dos mais importantes acervos documentais sobre o Brasil. A plataforma fundamenta-se em um conjunto de princípios, entre os quais se destacam o compromisso com a democratização da cultura e do conhecimento técnico-científico, bem como sua utilização como instrumento de formação e difusão do conhecimento.

A BBM Digital possui um acervo diversificado, composto por mais de quatro mil títulos, distribuídos entre folhetos, periódicos, obras de referência, iconografias e mapas. A esse conjunto somam-se coleções de obras relacionadas à literatura brasileira, à história do Brasil e aos relatos de viajantes, ampliando as possibilidades de investigação sobre diferentes aspectos da sociedade brasileira em distintas temporalidades. A diversidade e a abrangência do acervo conferem à plataforma possibilidades de utilização por pesquisadores interessados em diferentes objetos e períodos da história brasileira.

Nesse sentido, a BBM Digital configura-se como um importante repositório para pesquisadores da História da Educação, sobretudo para aqueles que desenvolvem investigações cujo recorte temporal se estende do século XVI ao início do século XX. A diversidade documental disponibilizada pela plataforma possibilita a realização de pesquisas sobre diferentes sujeitos, instituições e aspectos da produção intelectual e cultural brasileira. Entre as possibilidades de investigação, destacam-se, por exemplo, aquelas relacionadas à bibliotecária e jornalista Zila da Costa Mamede, cuja trajetória pode ser investigada a partir das fontes disponibilizadas pelo acervo digital.

No que se refere às condições de acesso ao acervo, ao acessar o site, o pesquisador depara-se com uma interface visualmente organizada, que disponibiliza, em sua página inicial, uma ferramenta de busca rápida. Além dessa modalidade, a plataforma oferece diferentes campos que possibilitam o refinamento da pesquisa documental, tais como: data do documento, assunto, nome pessoal, parte de, todos os autores, cobertura geográfica, relacionado com, título, língua, autor secundário, tem parte de e vinculado com. A variedade desses campos contribui para o processo de levantamento e localização das fontes, especialmente em situações nas quais o pesquisador dispõe de informações específicas sobre determinado documento, embora não possua dados bibliográficos completos. Dessa forma, os mecanismos de busca disponibilizados pela plataforma podem favorecer a identificação de documentos a partir de diferentes características e ampliar as possibilidades de exploração do acervo.

Com o objetivo de aprofundar a análise das condições de acesso e da usabilidade do acervo digital, foi realizada uma busca utilizando a mesma expressão empregada anteriormente no acervo da BNDigital: “ensino primário”. Após a inserção da expressão no campo de busca e a confirmação da operação, o site direcionou o pesquisador para uma página específica de resultados. Nesse espaço, foram apresentados os dez primeiros registros de um total de 223 resultados encontrados. Os documentos recuperados apresentam variações tanto em relação ao período de publicação quanto ao conteúdo das obras. Alguns deles possuem relação direta com o ensino primário e apresentam conteúdos destinados especificamente a esse público, como o livro Estado de São Paulo, livro destinado a leitura das classes primárias adiantadas. Outros, embora apresentem

relação com a expressão pesquisada, não têm o ensino primário como objeto central, como ocorre com a obra Ensaios de sociologia e literatura.

Ao selecionar uma das obras, o pesquisador é direcionado para a ficha catalográfica correspondente, na qual são disponibilizadas informações sobre o documento e a possibilidade de realizar seu download. Após o acesso ao arquivo digitalizado, é possível ampliar a visualização das páginas por meio da ferramenta de zoom, utilizar o reconhecimento óptico de caracteres (OCR) e copiar e colar trechos do documento. A disponibilização desses recursos amplia as possibilidades de exploração das fontes digitalizadas, uma vez que facilita não apenas a visualização dos documentos, mas também procedimentos relacionados à leitura, à localização de informações e à análise documental.

Por outro lado, o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas (FGV) surgiu em 1973, com a finalidade de produzir, preservar e disponibilizar fontes documentais relevantes para os estudos sobre a história do país. Nesse sentido, é importante destacar que o CPDOC foi uma das instituições pioneiras, em âmbito nacional, na custódia de arquivos e documentos pessoais e em sua disponibilização para consulta pública, contribuindo para a democratização do acesso às fontes e, consequentemente, do processo de pesquisa e construção do conhecimento.

O CPDOC conta com um acervo diversificado, composto por diferentes tipos de documentos, dentre os quais se destacam arquivos pessoais, entrevistas de história oral e verbetes do Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro. Para o pesquisador da História da Educação, esse espaço apresenta significativa relevância, sobretudo para aqueles que direcionam seus estudos para intelectuais e figuras de destaque da educação brasileira. Como exemplo, destaca-se o arquivo pessoal de Gustavo Capanema, importante figura da educação brasileira durante o governo do presidente Getúlio Vargas.

Ao acessar a página de busca simples do CPDOC, o pesquisador se depara com um ambiente visualmente organizado, caracterizado por um layout simples e por informações direcionadas à realização da pesquisa. Essa página permite uma busca mais rápida, embora também seja possível realizar uma busca avançada por documentos de arquivos e entrevistas de história oral. Na página de busca simples, o pesquisador dispõe de três campos de preenchimento: “busca”, “acervos” e “tipo”. No campo “acervos”, são disponibilizadas quatro opções de busca: “todos”, “entrevista”, “documento de arquivo pessoal” e “verbete”. O campo “busca”, por sua vez, permite a inserção da expressão integral desejada para a pesquisa, enquanto o campo “tipo” permanece, inicialmente, com a opção “todos” selecionada.

Seguindo o padrão de expressão de busca utilizado nos demais acervos analisados, foi inserido o termo “ensino primário”, mediante o qual o site apresentou um total de 5.520 ocorrências, distribuídas em páginas com trinta resultados cada. Os documentos apresentados eram, em sua maioria, manuscritos, entrevistas, materiais audiovisuais e livros ou folhetos. Ao selecionar o primeiro resultado, correspondente ao verbete Leis Orgânicas do Ensino, o pesquisador foi direcionado a uma página que apresentava informações sucintas acerca do documento. Nessa página, estavam disponíveis as seguintes informações: nome, nome completo, tipo, texto completo e bibliografia geral. O verbete era apresentado diretamente na página do site, possuía extensão relativamente

reduzida e disponibilizava a opção de copiar e colar o conteúdo, mas não apresentava a possibilidade de download.

Na sequência, ao selecionar um arquivo classificado como livro/folheto, intitulado Cartilha para o operário adulto: bases para sua organização, o pesquisador foi direcionado a uma página que apresentava informações como identificação, autoridades, notas e arquivos. Entretanto, não havia, nessa página, a possibilidade de acessar diretamente o conteúdo do documento. Ao selecionar a opção "saiba mais", localizada ao lado do nome do arquivo, o pesquisador foi direcionado à página do Guia dos Arquivos CPDOC, na qual eram apresentadas informações referentes ao arquivo em que a cartilha estava inserida. Todavia, também não havia, nessa página, a possibilidade de realizar o download ou acessar diretamente o documento. Dentre os acervos explorados nesta pesquisa, o CPDOC apresentou as maiores limitações quanto ao acesso direto às fontes documentais.

Diante do exposto, é possível mensurar a importância e a utilidade dos acervos digitais para o ofício do historiador. De acordo com Neta (2023), nós, enquanto pesquisadores da área de História da Educação, devemos estar abertos às possibilidades que a era digital oferece ao nosso ofício. Nesse sentido, a tecnologia não surge como nossa inimiga, mas oferece maior facilidade à pesquisa, considerando que, antes do advento dos acervos digitais, o historiador dispunha de maiores dificuldades para acessar as fontes, uma vez que elas geralmente estavam presentes em repositórios físicos e seu acesso era limitado por diversos fatores.

Para além disso, é necessário pensar a História Digital e o quanto ela representa uma revolução na atitude de pesquisa do historiador. Neta (2023) pontua que essa revolução impõe ao historiador o desenvolvimento de novas habilidades, sejam elas técnicas, como também relacionadas à teoria e ao método. Assim, o processo de busca em acervos digitais não é um processo mecânico, pois exige do pesquisador o conhecimento da alfabetização digital.

Conclusão

Atualmente, os acervos e repositórios digitais constituem importantes instrumentos de apoio ao pesquisador da área de história da educação na busca e seleção de fontes históricas. Em razão de seu caráter dinâmico e flexível, que possibilita uma navegação mais direta e intuitiva, esses ambientes apresentam inúmeras potencialidades para a pesquisa, contribuindo para a otimização do tempo do historiador ao favorecer a localização e o acesso a informações relacionadas ao seu objeto de estudo. Nesse sentido, torna-se fundamental que os historiadores da educação conheçam e façam uso dessas ferramentas, considerando que a pesquisa histórica se encontra inserida em uma sociedade marcada pela presença das novas tecnologias, cujos recursos têm contribuído para a configuração e a ressignificação do ofício do historiador.

Ademais, o contato com os acervos digitais não deve se restringir a uma navegação limitada à localização de fontes previamente conhecidas. É necessário que o pesquisador esteja disposto a explorar o amplo conjunto de possibilidades disponibilizado por esses

ambientes, percorrendo suas coleções, conhecendo diferentes tipos documentais, examinando manuscritos, observando registros fotográficos e identificando materiais que possam contribuir para a construção de novas problemáticas de pesquisa. Essa postura exploratória pode conferir maior consistência ao trabalho historiográfico, ao mesmo tempo em que possibilita a incorporação de novas fontes.

Nesse processo, portanto, acervos digitais e pesquisadores estabelecem uma relação de complementaridade. Entretanto, o acesso facilitado às fontes não deve ser confundido com a utilização indiscriminada de seus conteúdos. A seleção e o emprego das fontes devem ser orientados por critérios metodológicos, intencionalidade e procedimentos de análise, não se reduzindo ao simples ato de copiar, colar e referenciar informações encontradas. Cabe ao pesquisador estabelecer prioridades de acordo com os objetivos de sua investigação, verificar a pertinência e a coerência dos materiais localizados em relação ao objeto de estudo e desenvolver um olhar crítico diante das fontes disponibilizadas, sejam elas de qualquer natureza.

Dessa forma, compreendemos que o trabalho aqui desenvolvido corresponde a uma etapa inicial de aproximação e reflexão acerca das potencialidades dos acervos digitais para a pesquisa histórica. As discussões apresentadas não esgotam as possibilidades existentes, mas apontam para a necessidade de ampliação e aprofundamento de pesquisas voltadas à identificação e a caracterização de outros acervos digitais. Essa perspectiva mostra-se especialmente relevante diante da crescente disponibilização de documentos por instituições de ensino superior e demais instituições de preservação da memória, que têm ampliado o acesso a diferentes conjuntos documentais e, consequentemente, as possibilidades de investigação histórica.

Referências

Referências

Referências bibliográficas

AZEVEDO, L. P. de M. C.; PESSOA, L. S.; MEDEIROS NETA, O. M. de. A Hemeroteca Digital Brasileira: fontes e possibilidades para a pesquisa em História da Educação. Cenas Educacionais, [S. l.], v. 2, n. Espec., p. 39–55, 2020. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/cenaseducacionais/article/view/7361. Acesso em: 30 ago. 2026.

MEDEIROS NETA, Olivia Morais de. Travessia epistêmica: o digital e transformações no ofício do historiador (da educação). Revista Educação em Páginas, [S. l.], v. 2, p. e12130, 2023. DOI: https://doi.org/10.22481/redupa.v2.12130. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/redupa/article/view/16374. Acesso em: 30 ago. 2026.

SILVA, Vannessa Ribeiro da; LOPES NETTO, Rubens; DOMICIANO, Márcia Cristina Fonseca; LYRIO, Patrícia Seibert; SILVA, Samita da Castro; SOUZA, Lúcia Fátima Pedro de; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de. Os acervos e fontes digitais da

BNDigital como espaço de pesquisa em História da Educação. History of Education in Latin America – HistELA, [S. l.], v. 8, n. 1, p. e42093, 2025. DOI: 10.21680/2596-0113.2025v8n1ID42093. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/42093. Acesso em: 17 ago. 2026.

Fontes institucionais e sites

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. BNDigital – Biblioteca Nacional Digital. Rio de Janeiro: FBN, [s. d.]. Disponível em: https://bndigital.bn.gov.br. Acesso em: 10 ago. 2026.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Hemeroteca Digital Brasileira. Rio de Janeiro: FBN, [s. d.]. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br. Acesso em: 10 ago. 2026.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE CULTURA. Hemeroteca Digital Catarinense. Florianópolis: FCC, [s. d.]. Disponível em: https://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br. Acesso em: 10 ago. 2026.

ARQUIVO NACIONAL. SIAN – Sistema de Informações do Arquivo Nacional. Rio de Janeiro: AN, [s. d.]. Disponível em: https://sian.an.gov.br. Acesso em: 10 ago. 2026.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Rio de Janeiro: FGV, [s. d.]. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br. Acesso em: 10 ago. 2026.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Biblioteca Brasiliana Guita e José Mindlin. São Paulo: USP, [s. d.]. Disponível em: https://www.bbm.usp.br. Acesso em: 10 ago. 2026.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. BBM Digital – Biblioteca Digital da Biblioteca Brasiliana Guita e José Mindlin. São Paulo: USP, [s. d.]. Disponível em: https://digital.bbm.usp.br. Acesso em: 10 ago. 2026.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Biblioteca Digital Luso-Brasileira (BDLB). Rio de Janeiro: FBN, [s. d.]. Disponível em: http://bdlb.bn.br. Acesso em: 10 ago. 2026.

CÓDIGO: HS0792

AUTOR: ANA LUIZA GUILHERMINA DA SILVA

ORIENTADOR: OLIVIA MORAIS DE MEDEIROS NETA

TÍTULO: As viagens de Claude-Henri Gorceix e como elas influenciaram a formação da Escola de Minas de Ouro Preto (1874 - 1891)

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar as viagens do geólogo francês Claude-Henri Gorceix de 1874 a 1891, período que esteve no Brasil encarregado de criar e dirigir uma escola de engenheiros de minas, que veio a ser a Escola de Minas de Ouro Preto. A pesquisa partiu de uma investigação mais abrangente sobre o geólogo, porém, ao perceber indícios frequentes de viagens pedagógicas realizadas por Gorceix e seus feitos nelas, chegamos à pergunta: como as viagens realizadas por Gorceix influenciaram o ensino da Escola de Minas? Para tal, utilizamos o método indiciário na análise documental de jornais disponíveis na Hemeroteca Digital Brasileira, a partir do descritor "Gorceix". Concluímos que as viagens realizadas por Gorceix, tiveram três eixos: o primeiro era compartilhamento de pesquisas; o segundo a coleta de amostras e análise do meio como solo, clima, minérios, dentre outros; e o terceiro a socialização com a família imperial brasileira

Palavras-chave: Claude-Henri Gorceix.Escola de Minas de Ouro Preto.Viagens pedagógicas

TITLE: The trips of Claude-Henri Gorceix and how they influenced the shaping of the Escola de Minas de Ouro Preto (1874 - 1891)

Abstract

The aim of this study is to analyse the travels of the French geologist Claude-Henri Gorceix between 1874 and 1891, a period during which he was in Brazil tasked with establishing and directing a school for mining engineers, which became the Ouro Preto School of Mines. The research began as a broader study of the geologist; however, upon noticing frequent references to educational journeys undertaken by Gorceix and his achievements during them, we arrived at the question: how did Gorceix's journeys influence teaching at the School of Mines? To this end, we employed the inductive method in the documentary analysis of newspapers available in the Brazilian Digital Newspaper Archive, using the search term 'Gorceix'. We concluded that Gorceix's journeys had three main focuses: the first was the sharing of research; the second was the collection of samples and analysis of the environment, such as soil, climate and minerals, amongst others; and the third was socialising with the Brazilian imperial family.

Keywords: Claude-Henri Gorceix. Escola de Minas de Ouro Preto. Educational trips

Introdução

Este trabalho analisa as viagens do geólogo francês Claude-Henri Gorceix de 1874 a 1891, período que esteve no Brasil encarregado de criar e dirigir uma escola de engenheiros de minas, que veio a ser a Escola de Minas de Ouro Preto. O recorte de 1874 a 1891 compreende o período em que Gorceix foi contratado pelo Império para criar escola de engenheiros de minas e ano em que ele foi exonerado da diretoria da Escola de Minas de Ouro Preto (EMOP), que tinha criado.

O projeto de uma escola de minas na província de Minas Gerais foi aprovado por meio de decreto em 3 de outubro de 1832, durante a Regência: "Cria um Curso de Estudos Mineralógicos na Província de Minas Gerais", apesar disso, a criação de uma escola desses parâmetros veio a ser realizada décadas depois, em 1875 e inaugurada em 1876, por intermédio de D. Pedro II, que, em viagem a Europa de 1871 a 1872, conversou com Daubrée, diretor da Escola de Minas de Paris, e, dentre outras solicitações, veio a indicar ao Império do Brasil a contratação de Claude-Henri, em 28 de março de 1874 (Lima, 1977, p. 30) para tomar frente do projeto de formar engenheiros para explorar as riquezas minerais do país.

Em sua formação acadêmica Gorceix foi bolsista pelo menos duas vezes: no Liceu de Limoges durante 5 anos e, depois de receber seu diploma, no curso de matemática especial (Lima, 1977, p. 23). Entrou na Escola Normal Superior de Paris, na seção de ciências, em 1863, onde realizou estudos sobre Geologia e Mineralogia. Ainda, em 1866 foi nomeado professor de física no Liceu de Angoulème, apesar de ter pensado em deixar a função para seguir apenas com suas pesquisas, e no ano seguinte foi nomeado como agregado assistente na Escola Normal, por Achille Delesse (Lima, 1977).

Antes de seguir ao Brasil, foi nomeado para Escola Francesa de Atenas, onde ficou por três anos estudando principalmente fenômenos naturais vulcânicos, seguindo para as ilhas Kos e Nisyros a mando da Academia de Ciências e brevemente em Santorini, voltando a Paris em 1874, permaneceu três meses organizando as coleções que trouxe dessas viagens e publicando dissertações sobre as pesquisas realizadas (Lima, 1977). Em sua formação, o gosto pela pesquisa, principalmente geológica, é notado pelos comentários de colegas e mestres do francês, como Daubrée, em carta ao imperador: "O sr. Gorceix não é apenas um erudito com um conhecimento geral amplo e muito sólido. Ele tem gosto pelas viagens e sabe viajar" (Lima, 1977, p. 249).Esse último aspecto de sua posição pesquisadora, persistiu enquanto diretor e professor da Escola de Minas de Ouro Preto, a partir dos achados em jornais e pesquisas sobre ele e a instituição. Portanto, considera-se essas viagens como enriquecedoras ao ensino da Escola e meios para comunicação das pesquisas empreendidas pelos alunos e professores da instituição.

Neste sentido, a pesquisa partiu de uma investigação mais abrangente sobre o geólogo, porém, ao perceber indícios frequentes de viagens pedagógicas realizadas por Gorceix e seus feitos nelas, nos indagamos: como as viagens realizadas por Gorceix influenciaram o ensino da Escola de Minas?

Metodologia

A partir do método indiciário que, segundo Ginzburg (1989) data milênios atrás, de quando o ser humano era caçador, reconstruindo formas e movimentos a partir de pistas para encontrar a presa, e "[...] por gerações e gerações enriqueceram e transmitiram esse patrimônio cognoscitivo." (Ginzburg, 1989, p. 151). Comparado a isso, o pesquisador ao se deparar com uma realidade opaca, encontra zonas privilegiadas, com sinais e indícios, que permitem decifrá-la (Ginzburg, 1989, p. 177). Dessa forma, a busca por indícios relacionados a Claude-Henri Gorceix se fez pela Hemeroteca Digital Brasileira, da Biblioteca Nacional Digital, utilizando o descritor "Gorceix", busca pelo fio do nome, para encontrar em jornais e periódicos a partir do filtro de "período" no recorte de tempo entre 1874 e 1891, recolhendo dados dos quatro resultados com mais incidências. Esse período foi escolhido por ser quando o geólogo chega ao Brasil e quando deixa de ser diretor da Escola de Minas de Ouro Preto.

Ao utilizar jornais como fonte, entende-se, a partir de Azevedo, Pessoa e Medeiros Neta (2020, p. 45) que as informações contidas neles, ou que não eram noticiadas, são de escolha de corpo editorial, jornalistas, a partir do perfil do jornal, assim como a imprensa enquanto fonte que possibilita entendimento de dinâmicas, debates e conflitos sociais existentes. Ademais, a utilização da Hemeroteca Digital propiciou a interação com documentos de várias partes do país em abrangência periódica de séculos, garantindo maior potencial de fontes para pesquisa. Entende-se, a partir de Sodré (1966, p. 122) que a imprensa no século XIX se desenvolve em estreita ligação com a atividade política: "[...] aparece antes e cresce mais depressa nos centros em que aquela atividade é mais intensa; demora e cresce lentamente nos outros, nas províncias [...] politicamente atrasadas", isso é perceptível também nos jornais financiados pelos partidos liberal e conservador da época, como o jornal a Província de Minas, do partido conservador.

Assim, para organização dos achados, cada incidência foi, inicialmente, catalogada em uma planilha, descrita de breve contexto, edição, data e link, separados em páginas correspondentes às décadas de 1870, 1880 e 1890. Durante a análise das incidências, verificou-se quantidade relevante de viagens empreendidas por Gorceix, essa observação, por sua vez, levou ao afunilamento da pesquisa, criando-se outra planilha com apenas esses achados sobre as viagens. Nesta, a organização foi feita com os metadados: destino; período; viajantes; atividades realizadas; e reflexos na EMOP. Mediante observação dessas, percebeu-se que ele realizava ações de cunho: prospectivo, pedagógico e/ou científico nessas viagens, ainda que os objetivos delas fossem outros, como licença do trabalho de diretor, por exemplo.

Somado à análise de documentos, foi empreendida a revisão bibliográfica acerca da EMOP e Claude-Henri, encontrando as obras "A escola de Minas de Ouro Preto: o peso da glória", escrita por Carvalho (2010), e "D. Pedro II e Gorceix - a fundação da Escola de Minas de Ouro Preto", redigida por Lima (1977). A primeira detalha a história da EMOP, explorando aspectos da criação e consolidação da Escola, seu impacto, dificuldades e declínio, destacando o trabalho de Gorceix como figura central de sua existência, aliado à relação próxima dele com o imperador, conforme Carvalho (2010, p. 76): "O Diretor apelava sistematicamente para a ajuda imperial toda vez que algum obstáculo de maior vulto se lhe antepunha, e raramente ela lhe faltava. Em casos mais sérios, ameaçava renunciar, sabendo com certeza que o Imperador não admitiria a hipótese."

Já a segunda obra, de Lima (1977) tem como tema central o Gorceix e sua atuação na EMOP, porém descrevendo outros aspectos como sua formação, relações externas a Escola e brevemente sobre seus trabalhos após sua exoneração. Outro destaque é sua relação com D. Pedro II, que há vários indícios de ser tanto próxima como influenciadora da existência da EMOP sob as ideias do francês. O livro se destaca pelo anexo que contém correspondências entre D. Pedro II, Gorceix, Pedro Augusto, Daubrée e outros. Algumas estão disponíveis para análise de seu conteúdo em completude, sendo outros extratos.

A respeito das viagens pedagógicas, Viñao (2007) estabelece que todas as viagens educam, algumas mais que outras, nessa perspectiva, os percursos que Gorceix traçava, seja para investigação geológica da província de Minas, ou compartilhamento de dados dessas pesquisas em conferências na Europa, ele produzia conhecimento, principalmente em prol da Escola de Minas de Ouro Preto, afinal os entendimentos sobre minérios, solo, dentre outros, e as amostras integravam currículo e atividades dos alunos.

Resultados e Discussões

A concepção de uma escola de engenheiros de minas na Província de Minas Gerais data desde 1832, por meio de Decreto de 3 de outubro de 1832, pela Regência, a lei não especificava o local da instituição, e quando ela finalmente foi colocada para desenvolvimento, por meio da iniciativa de D. Pedro II em procurar geólogos franceses para empreender essa ação (Lima, 1977), ele foi indicado Claude-Henri, que para tal fez excursões pela Província de Minas em busca da localização ideal para uma escola de mineiros.

A busca por um professor estrangeiro para desenvolver a escola de engenheiros de minas se deve tanto ao apreço de D. Pedro II pelos cientistas franceses (Lima, 1977, p. 26), como pelo reconhecimento do governo na importância de promover modernização da educação pela aquisição de materiais e contato com soluções pedagógicas estrangeiras (Vidal, 2017, p. 241).

Após alguns trabalhos no Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, Gorceix foi enviado a Província de Minas Gerais para (O Globo, 1875a) em viagem de estudos composta por Claude-Henri Gorceix, Francisco Van Erven e Jerônimo de Castro Abreu Magalhães — os dois últimos eram alunos da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, a única escola de engenharia do Brasil até então — onde eles iriam analisar a província para estabelecer a escola de minas e coletar amostras para compor o laboratório e servir as lições práticas de mineralogia e geologia.

Esse percurso é descrito no jornal O Globo, em 21 de maio de 1875, detalha que findou naquele mês a primeira parte dos trabalhos da comissão científica, os três passaram pela “”, empreendendo as seguintes atividades: coleta de amostras de minérios e rochas para análise em laboratório, e para existir enquanto coleção em gabinetes de mineralogia; e busca de documentos para determinar a situação da exploração de ferro da província. A rota das pesquisas seguia, segundo O Globo (1875b), as formações de minérios de ferro na “parte superior das serras de Itabira do Campo se estendem até Conceição”, não

incluindo a região diamantina, por considerar que seriam necessários muitos meses para elucidar a formação dos diamantes da área.

De toda forma, Ouro Preto já tinha sido escolhida meses antes desta Assembleia, em relatório ao imperador entregue em maio, segundo Lima (1977, p. 35), por ser mais vantajosa em relação às outras cidades pela qualidade do ambiente cultural, a biblioteca do Ginásio, o laboratório de física da Escola de Farmácia e ser próxima a minas auríferas e de ferro.

Ao desenvolver o regulamento da EMOP, Gorceix almejava desenvolver ensino aos moldes europeus, ainda não praticados amplamente no Brasil: admissão limitada de alunos com concurso rigoroso, tempo integral, frequência obrigatória, exames no fim do ano letivo e participação em trabalhos de laboratório e excursões (Lima, 1977, p. 37-38). As exigências de proficiência dos alunos em diversas matérias como aritmética, geometria elementar, física elementar, química dos metalóides, dentre outras, não eram compatíveis com o ensino do Brasil da época, focado nas humanidades, levando a construção de curso preparatório em 1877, que habituaria os alunos aos métodos da Escola de Minas, em que ele apelava para a realização em cartas para D. Pedro II desde 1876 (Lima, 1977, p. 163). Essa adaptação pode ser interpretada sob a ótica de “lending and borrowing” de Gita Steiner-Khamsi (2002, apud Vera; Fuchs, 2021), na implementação de modelos pedagógicos, constituída de três fases consecutivas: referência a modelo externo, modificação local e metamorfose gradual em modelo nativo. Esse movimento é percebido na Escola de Minas de Ouro Preto, ao utilizar moldes, livros e materiais franceses, se adaptando a realidade do Brasil e por fim se assimilando ao sistema do país.

De acordo com o regulamento desenvolvido para a EMOP, o incentivo à pesquisa científica e o ensino prático era por meio de excursões curtas aos fins de semana e mais longas no período de férias (Carvalho, 2010, p. 83); e produção de trabalhos e análises nos gabinetes e laboratórios da Escola, alguns encontrados nos Annaes da Escola de Minas de Ouro Preto, periódico da instituição. Apesar da aparente frequência dessas excursões, foram encontradas poucos indícios nos jornais, uma delas sendo descrita o planejamento no jornal A Província de Minas (1886a) em 13 de maio de 1886, em que Claude-Henri estaria planejando nas férias seguintes, excursão geológica de Ouro Preto à Ponte Nova, estudando usinas e fábricas, passando pelo “engenho central Rio Branco”, seguido de um mês nas “Aguas-virtuosas do Lambary da Campanha”. Infere-se, a partir disso, que as viagens pela província com os alunos durante as férias persistiu na carga horária ao longo dos anos, adicionalmente, as pesquisas geológicas dos arredores tinham propósito de serem registradas em trabalhos científicos: “[...] reunindo dados para um trabalho completo acerca deste importantíssimo objecto.” (A Província de Minas, 1886).

Embora a participação de Gorceix nessa excursão não tenha detalhes, ela coincide com outros momentos que integrantes da família real — mais especificamente D. Pedro II e D. Pedro Augusto — fizeram viagens com o francês pela província de Minas Gerais. A relação próxima do diretor com essas figuras é tanto vista nessas viagens e visitas, como em correspondências pessoais, o que facilitava para o diretor da EMOP os pedidos que ele realizava, como ocorreu, por exemplo, para o estabelecimento do curso preparatório em 1877 e sua ampliação em 1880, em que Lima (1977) considera a intervenção do imperador como decisiva. Essa situação foi apenas uma de muitas que o francês veio

pedir auxílio a D. Pedro II, sendo concedido.

Nesse sentido, houve uma viagem anterior a de 1886, quando o D. Pedro II realizou viagem imperial entre 6 de março de 1881 a 30 de abril de 1881 à Província de Minas Gerais (Lima, 1977) em que incluía em um dos destinos visita a EMOP. A gratidão do diretor da instituição ao imperador fica clara em carta de 1 de março de 1880 (Lima, 1977, p. 180), quando ele expressa desejo em guiar o monarca quando estivesse em Ouro Preto, afirmando já ter preparado carta geológica da região, identificando detalhes do terreno, das minas e depósitos metálicos. Finalmente, em 30 de março de 1881, D. Pedro II se encontra com Gorceix e outros integrantes de comitiva, em Ouro Branco, conversando extensamente sobre geologia e mineralogia até a chegada a Ouro Preto (Lima, 1977, p. 77). Somado a isso, na edição de 4 de abril de 1881, o Jornal do Commercio (1881a) destaca que na manhã de 31 de março o imperador visitou a EMOP, assistindo aula de mineralogia, dirigida por Claude-Henri. O correspondente do jornal denota que “a escola de minas hoje é um estabelecimento importante, muito bem montado, graças aos esforços do Dr. Gorceix e seus auxiliares.”, Importante notar que a recordação dessa viagem pela imprensa se deve a todo o percurso ter a presença de correspondentes de vários jornais, um deles sendo do Jornal do Commercio, sendo ele parte do que dava tom ao país e portanto à política (Sodré, 1966, p. 217).

No dia seguinte, em 1 de abril, D. Pedro II volta a EMOP e assistindo aula do professor Armand De Bovet pela manhã, e percorreu o prédio da Escola com Gorceix, escrevendo a mensagem “Muito me tem agradado a escola de minas, creada por Mr Gorceix. 1 de Abril de 1881 — Pedro.” em um papel (Jornal do Commercio, 1881b). A mesma notícia descreve o dia do imperador como cheio de visitas, ainda assim, é interessante como ele tomou tempo para rever a Escola de Minas e conversar com o geólogo francês, mesmo já havendo visitado ambos no dia anterior.

Alguns dias depois, Claude-Henri acompanhou os imperadores no dia 4 de abril a visita às minas de ouro de Morro Velho, que era explorada pela São João del Rei Mining Company, companhia inglesa, descendo até as galerias (Jornal do Commercio, 1881b). A participação de Gorceix é pontuada apenas quando ele faz brinde ao Barão de Maceió — aniversariante daquele dia — ainda assim, considerando a carta que enviou ao imperador no ano anterior (Lima, 1977, p. 180), é possível inferir que ele deve ter dado mais detalhes sobre o processo de mineração e os minérios em si. Muitas notícias dessa viagem tem detalhes omitidos, não necessariamente para esconder algo, mas pelo foco narrativo serem os imperadores, colocando como secundária a ação de outros indivíduos,

Outra excursão, ainda nessa viagem imperial, foi até a gruta em “Lapa da Aldêa”, no dia 8 de abril, o Jornal do Commercio (1881d) destaca os viajantes: D. Pedro II, e os conselheiros Ignácio Martins, Lima Duarte e José Caetano. Considerando prévias descrições desse jornal, é certo que haviam correspondentes de imprensa, para relatar a viagem. Gorceix se encontra nesse momento como a pessoa que foi antes dos citados anteriormente, para organizar o que preciso para a excursão. As colocações dele sobre o local não são escritas na notícia, apenas quando sugeriu ninguém nunca ter entrado nessa caverna antes, ponto discordado pelo jornalista que aponta não ter fundamento porque ela apresenta sinais de escavação e por estar próxima a rota do naturalista Peter Lund (1801-1880), que já havia explorado grutas semelhantes ao explorar Lagoa Santa, encontrando ossadas de animais e humanos, apontando para a existência de povos há

muito tempo no Brasil. Mesmo que a expedição realizada por D. Pedro II, Gorceix e os outros não fosse com o rigor científico de Lund, é presumível que tenham examinado as formações da lapa e as possibilidades de achados em locais assim.

Seguindo a viagem imperial à província de Minas, outra jornada aconteceu com a presença de Gorceix, realizada no dia 20 de abril, segundo o Jornal do Commercio (1881e), indo o imperador, Gorceix, De Bovet, Lima Duarte, engenheiro Edmond Boutan e outros até Itacolomi, o "orgulho dos Ouro-Pretanos". Esse último era encarregado de empresas francesas para avaliar minas de ouro da província, e apresentar carta de Ferdinand Lesseps ao Imperador. O correspondente declara que "sem perda de tempo, fizerão observações os professores da Escola de minas e o Sr. Edmond Boutan" (Jornal do Commercio, 1881e), ou seja, no percurso eles tanto apreciaram a paisagem como estabeleceram conexões para fins econômicos.

Segundo Lima (1977, p. 84), Boutan veio negociar compra de mina de ouro em Minas Gerais, porém, os investidores que ele representava decidiram por investir em mina de prata nos Estados Unidos, e, por sua vez, Claude-Henri informou ao imperador em carta que tentaria retomar negociações, e é respondido que não mais falasse de companhias francesas para explorar riquezas da província de Minas Gerais. Essa é somada a várias tentativas de Gorceix para a entrada de comércio e investimento francês no Brasil, especialmente em Minas.

Continuando nos percursos de Gorceix com a família imperial, destaca-se ocasiões com o príncipe Pedro Augusto, quando foram à Mina de Passagem duas vezes. A primeira foi em setembro de 1888, segundo o Jornal do Commercio (1888), onde partiram a cavalo para a mina, explorada por Ouro Preto Mining Company, examinando o processo de pulverização de minério e amalgamação, descendo à galeria depois. Na segunda excursão, em julho de 1889, o jornal A Província de Minas declara que Claude-Henri organizou o passeio e almoço no topo de Itacolomi, fazendo parte, além dele: Pedro Augusto, Sena (provavelmente Joaquim Cândido da Costa Sena) e outros, incluindo jornalistas da imprensa da corte.

A relação próxima de Pedro Augusto e Claude-Henri tem indícios anos antes, a partir de carta do imperador dirigindo-se ao geólogo francês, em janeiro de 1885, para que ele agradecesse à Sociedade de Mineralogia de Paris pela provável aceitação de Pedro Augusto como membro efetivo (Lima, 1977, p. 239), tendo Gorceix aparentemente intercedido pelo príncipe em algum momento na sua viagem à Europa em 1884. Além dos extratos de correspondências de Pedro Augusto para Gorceix ao longo dos anos, transcritas em Lima (1977), com elogios e admiração ao trabalho do geólogo francês, com entusiasmo sobre esse tipo de pesquisa, devido ao príncipe ter formação como engenheiro civil pela Politécnica do Rio de Janeiro, especializando-se em Mineralogia (Lima, 1977, p. 126).

Assim como Gorceix conversou na Sociedade de Mineralogia em Paris sobre Pedro Augusto quando viajou à França em 1884, outras duas vezes ele retornou ao continente europeu, realizando palestras e conferências sobre a província de Minas e o Brasil.

Começando pelo seu primeiro retorno à França em 1881, ao receber licença de 9 meses, ele é marcado pela dúvida em voltar definitivamente para Europa, onde poderia ser sucessor de Delesse — antigo mestre de Claude-Henri, e veio a falecer em 1881 —

como professor na Escola Normal Superior, apesar de considerar a volta ao Brasil como "praticamente um abandono a pátria" ao se justificar em carta de 16 de junho de 1881 para D. Pedro II (Lima, 1977, p. 189), somado também que a nominação a Escola Normal condizia com suas ambições na carreira científica. Apesar disso, declara sentir remorso caso abandonasse sua criação antes de a terminar, e de fato, afirmou formalmente voltar ao Brasil para a direção da EMOP.

De toda forma, no período da sua licença que passou na frança, ministrou conferência sobre as observações do clima do centro da província de Minas Gerais, sem 6 de janeiro de 1882 à Sociedade Geográfica de Paris, sob presidência de Lesseps, segundo o jornal A Província de Minas (1882), que transcreve toda a fala do geólogo na sessão. Gorceix explica como e onde fez as observações, em parte desenvolvida também por um aluno da EMOP (porém ele não tem nome especificado) mostrando resultados sobre as chuvas e temperatura ao longo dos anos de 1880 e 1881, destacando a altitude dos locais. Algumas conclusões esboçadas por Claude-Henri é que nos planaltos e regiões montanhosas, onde a temperatura na estação fria desce abaixo de zero, cresce perfeitamente algumas culturas da Europa e que o trabalho manual não é mais penoso no Brasil que no continente europeu, e conclui que "lá existe portanto um vasto campo para a emigração" (Província de Minas, 1882b). Ou seja, ao compartilhar suas observações e descobertas sobre o clima do Brasil na região de Minas Gerais, para pesquisadores da França, sua intenção não é apenas divulgação científica, mas incentivar o fluxo migratório de europeus para o império brasileiro.

Com efeito, A Província de Minas (1882a) informa que Gorceix publicou o trabalho "Estudo geologico das jazidas de topazios da província de Minas Geraes, Brazil" nos Anais Científicos da Escola Normal Superior, demonstrando que, mesmo lecionando mais de uma cadeira e sendo diretor da Escola de Minas, ele ainda empreendia pesquisa, especialmente por Minas Gerais, resultados dessas que ele regularmente submetia para Delesse e depois para Des Cloizeaux (Lima, 1977, p. 102).

Outra divulgação sobre o Brasil nessa viagem foi na conferência em anfiteatro de Sorbonne, versando sobre os diamantes e pedras preciosas do Brasil, segundo Jornal do Commercio (1882) dois meses antes "o sábio Milne-Edwards, presidente da Associação Scientifica da França, havia pedido ao director da escola de Minas de Ouro-Preto que fizesse uma conferência", e de fato Claude-Henri a fez, utilizando fotografias do trabalho da extração, somado a amostras das pedras preciosas brutas e lavradas, ambos emprestados por negociante conhecido na França e no Rio de Janeiro. O jornal detalha partes do discurso e destaca que o anfiteatro estava lotado, com presença notável de brasileiros. Lima (1977, p. 83), porém, afirma que foi "impossível despertar o interesse dos franceses para o diamante brasileiro".

Antes de falar da segunda viagem à França, em 1884, é importante contextualizar que no fim do ano anterior, houve uma revolta entre alunos contra os professores franceses, especialmente Thiré, resultando em greve dos mesmos, os detalhes não são relevantes para esta pesquisa, o importante dessa situação, por agora, é que Gorceix quase pediu demissão, mas ela não foi aceitada pelo imperador, e o francês seguiu trabalhando na Escola, mas com emocional, saúde e autoridade abaladas. Não só isso, mas o foi concedido a renovação de seu contrato por vários anos, confirmação que ele estava esperando para poder se estabelecer definitivamente no Brasil, a fim de se casar, e de fato noivou no mesmo ano com Constança Guimarães (Lima, 1977).

Dado esse contexto, a licença que Claude-Henri recebeu de 6 meses chegou num momento que ele precisava cuidar da saúde e negócios da família, deixando a direção para Thiré e partindo para França em outubro de 1884. Nessa viagem, além de se consultar com médicos sobre sua saúde, também realizou conferência na primeira sessão anual da Sociedade Geographica Comercial de Paris, dessa vez sobre o comércio do Brasil, podendo ser encontrado notícia sobre no Jornal do Commercio (1885), que destaca utilização de dados estatísticos das fontes de produção do império do Brasil, para "retificar a falsa noção, muito espalhada, de constituir a extracção do ouro e dos diamantes nossa maior riqueza". Aprecia, o jornal, que Gorceix tenha mostrado o país para "auditório esclarecido". Novamente, percebe-se nas ações de Claude-Henri, esclarecer aos franceses sobre o Brasil, especialmente para demonstrativos econômicos, mesmo que não fique claro exatamente de que forma beneficiava o Brasil os franceses pensarem que a economia brasileira não dependia de ouro e diamante.

Ademais, Lima (1977) reitera que o dia-a-dia de Gorceix na França entre 1884 à 1885, era de frequentar com assiduidade a Escola Normal Superior, empreendendo pesquisas no laboratório da instituição sobre, dentre outros, a formação das areias de Caravelas, Bahia. Ao analisar as amostras descobriu sua composição ter fosfato de duas terras raras, um deles o cério, de aplicação prática: na fabricação do bico de Auer, para iluminação, vindo a publicar sobre o tema na edição publicada no vol. 4 dos Anais da Escola de Minas, sob o título "Estudo sobre a monazita e a xenotima do Brazil" (Gorceix, 1886). Ainda segundo Lima (1977, p. 111) ele apoiava, inclusive, que houvesse troca de publicaçõe

Conclusão

Concluímos que as viagens realizadas por Gorceix, tiveram três eixos: o primeiro era compartilhamento de pesquisas; o segundo a coleta de amostras e análise do meio como solo, clima, minérios, dentre outros; e o terceiro a socialização com a família imperial brasileira.

No primeiro e no segundo eixos, Gorceix disseminava informações sobre o Brasil, estudadas pelos alunos e professores da EMOP, mostrando o aspecto científico da instituição para a França, somado ao objetivo de buscar imigrantes e comércio do país europeu para o Brasil ao longo dos anos. Dessa maneira, assegurava-se uma posição de prestígio e reconhecimento intelectual da Escola e seus integrantes, além de atrelar a pesquisa à aprendizagem dos alunos.

Com relação ao último eixo, as excursões entre a família imperial — mais especificamente D. Pedro II e príncipe Pedro Augusto — e o geólogo traziam segurança a existência da Escola, ao ser apoiada veementemente pelos monarcas, ou seja, a proximidade entre esses sujeitos permitia que pedidos em prol da EMOP, por parte de Gorceix, em geral fossem atendidos, a exemplo da construção do Curso Preparatório em 1877, frequência obrigatória de alunos (contrária ao resto do país que estava promulgando frequência livre) no ano letivo de 1978-1879 e financiamento de intercâmbio do aluno Augusto Barbosa para Paris em 1882.

Todas essas instâncias se deram devido ao apoio e aprovação de D. Pedro II (Lima, 1977), que mantinha frequente correspondência com o diretor da Escola, discutindo sobre problemas, desempenho e alunos e questões da ciências. Enfim, as excursões que Gorceix acompanhou o imperador e o príncipe eram muito positivas para a Escola simbolicamente.

Por fim, nesta pesquisa reconhecemos a importância que as viagens de Claude-Henri Gorceix trouxeram à Escola de Minas de Ouro Preto, no seu reconhecimento, ensino e existência. A importância que ele dava para a propaganda do Brasil na França é notável, sendo um tema pertinente para investigações futuras.

Referências

A Província de Minas: órgão do partido conservador, Ouro Preto, ano 1, n. 45, 24 abr. 1881, p. 1. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=222747&Pesq=%22Gorceix%22&id=5322301764185&pagfis=2786

A Província de Minas: órgão do partido conservador, Ouro Preto, ano 2, n. 88, 19 fev. 1882a, p. 1. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=222747&Pesq=%22Gorceix%22&id=5322301764185&pagfis=2958. Acesso em: 6 ago. 2026.

A Província de Minas: órgão do partido conservador, Ouro Preto, ano 2, n. 104, 11 jun. 1882b, p. 2. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=222747&Pesq=%22Gorceix%22&id=5322301764185&pagfis=3022. Acesso em 5 ago. 2026.

A Província de Minas: órgão do partido conservador, Ouro Preto, ano 6, n. 329, 13 mai. 1886a, p. 3. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=222747&pesq=%22Gorceix%22&pasta=ano%20188&pagfis=575. Acesso em: 3 ago. 2026.

A Província de Minas: órgão do partido conservador, Ouro Preto, ano 6, n. 356, 26 jun. 1886b, p. 3. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=222747&pesq=%22Gorceix%22&pasta=ano%20188&pagfis=683. Acesso em 3 ago. 2026.

A Província de Minas: órgão do partido conservador, Ouro Preto, ano 9, n. 550, 4 out. 1888, p. 1. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=222747&Pesq=%22Gorceix%22&id=5322301764185&pagfis=1461. Acesso em 4 ago. 2026.

A Província de Minas: órgão do partido conservador, Ouro Preto, ano 10, n. 595, 27 jul. 1889, p. 1. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=222747&Pesq=%22Gorceix%22&id=5322301764185&pagfis=1641. Acesso em: 4 ago. 2026.

AZEVEDO, L. P. de M. C.; PESSOA, L. S.; MEDEIROS NETA, O. M. de. A HEMEROTECA DIGITAL BRASILEIRA: FONTES E POSSIBILIDADES PARA A PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Cenas Educacionais, [S. l.], v. 2, n. Espec, p. 39–55, 2020. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/7361. Acesso em: 5 ago. 2026

BRASIL. Decreto de 3 de outubro de 1832. Cria um Curso de Estudos Mineralógicos na Província de Minas Gerais. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1832, Página 93, Vol. 1 pt. I.

BRASIL. Decreto n. 6.026, de 6 de novembro de 1875. Cria uma Escola de Minas na Província de Minas Gerais e dá-lhe Regulamento. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, v. 2, parte 2, p. 701, 1876.

CARVALHO, J. M. de. A escola de Minas de Ouro Preto: o peso da glória [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. Disponível em: https://books.scielo.org/id/7j8bc. Acesso em: 6 ago. 2026

GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas e sinais: raízes de um paradigma indiciário. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GORCEIX, Claude-Henri. Annaes da Escola de Minas de Ouro Preto: Colleções de Memorias e de noticias sobre a Mineralogia, a Geologia e as explorações das Minas no Brazil. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1881.

Gorceix, Claude-Henri. Estudo sobre a monazita e a xenotima do Brazil. In: GORCEIX, Claude-Henri (Org.). Annaes da Escola de Minas de Ouro Preto: Colleções de Memorias e de noticias sobre a Mineralogia, a Geologia e as explorações das Minas no Brazil. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1886. p. 29-51.

MEDEIROS NETA, Olivia Morais. HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS E AS IMPORTAÇÕES-EXPORTAÇÕES: PROBLEMATIZAÇÕES. HOLOS, [S. l.], v. 2, n. 39, 2023. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/15100. Acesso em: 15 ago. 2026.

O Globo, Rio de Janeiro, ano 2, n. 17, 17 jan. 1875a, p. 3. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=369381&Pesq=Gorceix&id=3186501766779&pagfis=643. Acesso em 1 ago. 2026.

O Globo, Rio de Janeiro, ano 2, n. 138, 21 mai. 1875b, p. 3. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=369381&Pesq=Gorceix&id=3186501766779&pagfis=1121. Acesso em 2 ago. 2026.

Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, ano 54, n. 205, 25 jul. 1875, p. 1. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_06&Pesq=%22Gorceix%22&id=3374904210016&pagfis=11526. Acesso em: 1 ago. 2026.

Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, ano 60, n. 94, 4 abr. 1881a, p. 1. Disponível: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_07&pesq=Gorceix&pasta=ano%20188&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=2939. Acesso em: 2 ago. 2026.

Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, ano 60, n. 97, 7 abr. 1881b, p. 1. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_07&Pesq=Gorceix&id=2836608006337&pagfis=2957. Acesso em 3 ago. 2026.

Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, ano 60, n. 100, 10 abr. 1881c, p. 1. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_07&pesq=%22Gorceix%22&pasta=ano%20188&pagfis=2977. Acesso em: 3 ago. 2026.

Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, ano 60, n. 106, 16 abr. 1881d, p.1. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_07&Pesq=Gorceix&id=372350781994&pagfis=3011. Acesso em: 3 ago. 2026.

Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, ano 60, n. 114, 25 abr. 1881e, p. 1. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_07&Pesq=Gorceix&id=372350781994&pagfis=3063. Acesso em: 3 ago. 2026

Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, ano 61, n. 57, 27 fev. 1882, p. 2. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_07&Pesq=%22Gorceix%22&id=4863304051129&pagfis=5076. Acesso em: 6 ago. 2026.

Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, ano 65, n. 49, 18 fev. 1885, p. 1. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_07&Pesq=%22Gorceix%22&id=4863304051129&pagfis=12307. Acesso em: 7 ago. 2026.

Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, ano 64, n. 183, 3 jul. 1886, p. 2. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_07&Pesq=%22Gorceix%22&id=4863304051129&pagfis=15621. Acesso em 3 ago. 2026.

Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, ano 66, n. 270, 27 set. 1888, p. 2. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_07&Pesq=%22Gorceix%22&id=4863304051129&pagfis=21251. Acesso em 4 ago. 2026.

Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, ano 67, n. 208, 28 jul. 1889, p. 1. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_07&Pesq=%22Gorceix%22&id=4863304051129&pagfis=23266. Acesso em: 5 ago. 2026.

Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, ano 68, n. 346, 12 dez. 1890a, p. 1. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_08&Pesq=%22Gorceix%22&id=5770906399149&pagfis=2655. Acesso: 8 ago. 2026.

Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, ano 68, n. 355, 21 dez. 1890b, p. 2. Disponível em:

https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_08&Pesq=%22Gorceix%22&id=5770906399149&pagfis=2732. Acesso em: 7 ago. 2026.

Jornal do Commercio, Rio de Janeiro, ano 69, n. 33, 2 fev. 1891, p. 1. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_08&Pesq=%22Gorceix%22&id=5770906399149&pagfis=3147. Acesso em; 8 ago. 2026

SODRÉ, Nelson Werneck. História da imprensa no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

VERA, E. R.; FUCHS, E.. O transnacional na história da educação. Educação e Pesquisa, v. 47, p. e470100301trad, 2021.

VIDAL, Diana Gonçalves. Transnational education in the late nineteenth century: Brazil, France and Portugal connected by a school museum. History of Education, Abingdon, v. 46, n. 2, p. 228-241, 2017.

CÓDIGO: HS0885

AUTOR: SÔNIA RAYANNA SILVA DE PAIVA

ORIENTADOR: OLIVIA MORAIS DE MEDEIROS NETA

TÍTULO: Estado, indústria e formação profissional: a criação do SENAI na Era Vargas (1930–1945)

Resumo

Este artigo analisa o contexto histórico e as etapas que levaram à criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, no âmbito das transformações da Era Vargas (1930–1945). Trata-se de uma pesquisa histórica, de caráter documental e bibliográfico, orientada pelo paradigma indiciário de Carlo Ginzburg. As fontes compreendem a Constituição de 1937 e os Decretos-Leis nº 4.048/1942 e nº 4.073/1942, examinados em diálogo com a historiografia da educação profissional. Os resultados indicam que a criação do SENAI decorreu de disputas e negociações entre o Estado e o empresariado industrial, representado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), em torno da organização e do controle da formação dos trabalhadores. Conclui-se que a criação do SENAI expressou um arranjo político e institucional que associou modernização industrial, interesses empresariais e reprodução da dualidade educacional brasileira.

Palavras-chave: SENAI. Era Vargas. Ensino Industrial. História da Educação. CNI.

TITLE: The State, industry and vocational training: the creation of SENAI during the Vargas Era (1930–1945)

Abstract

This article analyses the historical context and the stages that led to the creation of the National Industrial Apprenticeship Service (SENAI) in 1942, within the framework of the transformations of the Vargas Era (1930–1945). It is a historical study, of a documentary and bibliographical nature, guided by Carlo Ginzburg's indiciary paradigm. The sources include the 1937 Constitution and Decree-Laws No. 4,048/1942 and No. 4,073/1942, examined in dialogue with the historiography of vocational education. The results indicate that the creation of SENAI stemmed from disputes and negotiations between the State and the industrial sector, represented by the National Confederation of Industry (CNI), concerning the organisation and control of workers' training. It is concluded that the creation of SENAI reflected a political and institutional arrangement that combined industrial modernisation, business interests and the reproduction of the Brazilian educational duality.

Keywords: SENAI. Vargas Era. Industrial Training. History of Education. CNI.

Introdução

A década de 1930 representou um marco de profunda reestruturação política, econômica e social na história do Brasil. Sob a liderança de Getúlio Vargas, o Estado assumiu o papel de gerador da modernização, impulsionando a transição de uma economia essencialmente agrário-exportadora para um modelo urbano-industrial, acelerado sobretudo pela necessidade de substituição de importações (DALLACQUA, 1985).

A Era Vargas teve início com a Revolução de 1930 e perdurou por quinze anos consecutivos, até o fim do Estado Novo em 1945 (SAVIANI FILHO, 2013). Esse período constituiu-se como um momento de forte centralização política e de modernização da sociedade brasileira, no qual o governo federal assumiu o controle da economia, criou as bases da indústria nacional e passou a intervir diretamente nas relações de trabalho e nas políticas de educação do país.

Nesse cenário de transição, a qualificação da força de trabalho surgiu como um problema estratégico para a consolidação do setor manufatureiro brasileiro. O surto industrial gerou intensos debates e embates políticos acerca de quem deveria assumir a responsabilidade e o controle da formação dessa mão de obra (SILVA, 2010). De um lado, a burocracia estatal, sob a gestão de Gustavo Capanema, defendia a centralização e fiscalização pública do ensino e de outro, o empresariado, representado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), queria autonomia administrativa para gerir as escolas profissionais (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000).

Fundada em 1938 para ser a principal voz dos empresários, a CNI tinha como objetivo principal defender os interesses das indústrias nacionais e coordenar o crescimento econômico do setor privado face à centralização do governo (SILVA, 2010). No contexto da Era Vargas, a Confederação buscava assegurar que as empresas mantivessem a autonomia sobre as decisões produtivas, o que incluía o controle direto sobre o treinamento prático e o comportamento da classe operária que entrava nas fábricas. Como analisa Souza (2012), essa fundação em 1938 marcou a organização das lideranças industriais como um intelectual coletivo capaz de blindar os interesses do mercado e, posteriormente, gerenciar de forma autônoma e privada serviços públicos de educação e assistência social.

Essa correlação de forças culminou na Reforma Capanema e, especificamente, na promulgação do Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). A criação da instituição materializou uma solução de compromisso corporativista típica do Estado Novo (BRASIL, 1937; 1942), na qual o governo delegou ao setor privado a gestão de um serviço de interesse público.

Diante desse panorama, o objetivo deste trabalho é analisar o contexto histórico e os processos que contribuíram para a criação do SENAI, em 1942. Justifica-se a relevância desta pesquisa pela necessidade de compreender as raízes da dualidade educacional brasileira, que historicamente apartou a formação

intelectual das elites do ensino técnico destinado às classes trabalhadoras (KUENZER, 2007; FRIGOTTO, 2010).

Metodologia

Este trabalho é uma pesquisa histórica, realizada a partir da análise de documentos e revisão da literatura sobre o tema. As principais fontes documentais utilizadas foram as leis que organizaram o ensino e a formação profissional no Brasil no início dos anos 1940: a Constituição de 1937, o Decreto-Lei nº 4.048/1942 (que criou o SENAI) e o Decreto-Lei nº 4.073/1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial).

Para ler e interpretar essas leis e livros históricos, foi utilizado o paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989). Esse método, em vez de olhar apenas para os grandes números e personagens históricos, ele busca pistas, detalhes e sinais para a interpretação social. Por conseguinte, não olhamos apenas o que estava escrito no texto da lei que criou o SENAI, mas buscamos as pistas e os detalhes que revelam os conflitos de interesses ocultos entre os empresários da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e o governo da Era Vargas (1930-1945).

Na prática, o trabalho foi dividido em três etapas. A primeira foi a Coleta das leis feitas diretamente no portal oficial do governo federal (GOV.BR), por meio do site da Presidência da República. A segunda etapa compreendeu o cruzamento desses dados com livros e artigos críticos sobre a história da educação e do trabalho: com os estudos históricos e políticos sobre o período, utilizando o livro clássico Tempos de Capanema de Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), os artigos sobre economia e sociedade de Saviani Filho (2013) e Dallacqua (1985), além do texto de Silva (2010) focado especificamente no papel do SENAI. E a última etapa foi a análise das pistas ideológicas que ajudam a entender como a Reforma Capanema acabou dividindo o ensino no país: para entender como a Reforma Capanema dividiu o ensino no país. Para identificar essa divisão e a chamada dualidade educacional, as leis foram confrontadas com as obras críticas de Frigotto (2010) e Kuenzer (2007), além do mapeamento historiográfico de Lucas (2024), Silva e Medeiros Neta (2019) e Cavalcanti e Medeiros Neta (2015).

Desse modo, os elementos de criação do SENAI e Reformas Capanema funcionaram como indícios para entender o cenário estrutural da época que resultou na atribuição da formação profissional operária ao setor privado.

Resultados e Discussões

Esta seção dedica-se a analisar o cenário histórico e as decisões que levaram à criação do SENAI e à organização do ensino técnico no Brasil. Para facilitar a

leitura e compreender esse processo por completo, a discussão foi dividida em quatro eixos que abordam, respectivamente: a Era Vargas e as demandas do setor Industrial; o jogo político e o papel da CNI nos debates; o Ministério Capanema e a regulamentação do Ensino Industrial; a dualidade educacional e a Reforma Capanema.

A Era Vargas e as demandas do setor Industrial

A década de 1930 transformou a base econômica do Brasil. A crise do mercado internacional do café desarticulou o modelo agrário-exportador, forçando uma reorganização política e econômica que transferiu a dinâmica do capital para o setor urbano-industrial. Com essas mudanças e as restrições geradas pela Segunda Guerra Mundial, o governo de Getúlio Vargas assumiu o papel de guiar o país rumo à industrialização por meio da substituição de importações. Ao analisar os mecanismos dessa transição estrutural, Dall'Acqua (1985, p. 382, 385) esclarece que “Essa alteração é vista na mudança do papel crítico da agricultura, de prover mercados para as indústrias de bens de consumo não duráveis, no período primário-exportador, para o de prover força de trabalho barato e ampla oferta de alimentos e matérias-primas para o diversificado setor industrial, no período de substituição de importações. [...] Dentro do novo padrão de crescimento, a geração de poupanças (lucros) para reinvestimento no setor industrial e a capacidade desse setor em induzir o crescimento da demanda efetiva requeriam primordialmente da agricultura a liberação de trabalho rural e o crescimento da produção de alimentos e matérias-primas agrícolas, ambos em linha com o crescimento da demanda urbano-industrial.”

Esse novo modelo econômico exigia uma modernização rápida da infraestrutura e, principalmente das fábricas do país. No entanto, os industriais logo esbarraram em um obstáculo crítico implícito nessa transição: a falta de preparo técnico dos trabalhadores. A maior parte da força de trabalho que migrava para as cidades vinha do campo ou de atividades informais, sem qualquer intimidade com o ritmo, a disciplina e a operação técnica das máquinas modernas.

Até aquele momento, a educação profissional no Brasil apresentava resquícios de caráter assistencialista. Antes dessa expansão das indústrias, a organização do ensino no país refletia a rígida divisão de classes da época. Como explicam Medeiros Neta et al. (2018), o trabalho manual no Brasil sempre acabou sendo destinado às classes menos favorecidas economicamente e aos "pobres e abandonados, desvalidos da sorte", enquanto o trabalho intelectual ficava reservado às elites. Diante da expansão das fábricas na Era Vargas, essa estrutura educacional baseada apenas na contenção social e na divisão rígida de classes tornou-se obsoleta para o mercado. Como explica Silva (2010), a formação profissional deixou de ser uma questão secundária e passou a ser exigida pelos empresários como uma necessidade econômica altamente estratégica, convertendo progressivamente a escola em uma força produtiva direta ligada à estrutura econômica do capital (FRIGOTTO, 2010).

O jogo político e o papel da CNI nos debates

A solução para o problema da falta de operários gerou um intenso cabo de guerra político que se estendeu até o início de 1942. De um lado, o Ministério da Educação e Saúde, sob o comando de Gustavo Capanema, tentava centralizar todo o ensino sob a tutela e fiscalização do Estado, criando uma grande rede pública de escolas técnicas controladas de perto pela burocracia do Estado Novo. Por outro lado, os grandes industriais, organizados em torno da Confederação Nacional da Indústria (CNI), viam com muita desconfiança a lentidão do governo e argumentavam que as escolas públicas seriam incapazes de fornecer o treinamento rápido que as fábricas precisavam, pois compreendia que “[...] a educação, especialmente a formação profissional, também precisava ser remodelada, já que era encarada como alavanca para a industrialização." (Souza, 2012, p. 96).

Essa disputa foi resolvida por meio de um acordo típico do modelo corporativista da Era Vargas. Em vez de o Estado assumir a linha de frente, ele usou o seu poder legal para criar o Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, deixando registrado juridicamente que a nova instituição nascia sob a responsabilidade direta das lideranças empresariais: “Art. 1º Fica criado o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários. Art. 2º Compete ao Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários organizar e administrar, em todo o país, escolas de aprendizagem para industriários.”

O governo cobrava uma contribuição obrigatória sobre a folha de pagamento das indústrias e repassava essa verba para que a CNI gerenciasse as escolas de forma autônoma e privada. Como analisa Silva (2010), essa decisão representou uma solução de compromisso com o Estado, permitindo que os industriais salvassem a autonomia de suas empresas diante da burocracia e garantissem que os cursos respondessem diretamente à demanda por produtividade.

O Ministério Capanema e a promulgação das políticas para o Ensino Industrial

A criação das leis de educação nos anos 1940 esteve ligada a Gustavo Capanema, que foi ministro da Educação e Saúde entre os anos de 1934 e 1945. Durante o Estado Novo (1937-1945), Capanema defendia que o governo deveria controlar e organizar tudo de perto. Para ele, a educação era uma ferramenta essencial para unir o país e fazer a população apoiar o governo de Getúlio Vargas. Além disso, o ministro e sua equipe acreditavam que o modelo de escola deveria ser desenhado de acordo com a classe social do aluno e o tipo de trabalho que ele iria ter no país. Conforme explicam Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, p. 13): “A reforma da educação empreendida por Capanema visava um ensino público abrangente, padronizado e centralizador, controlado por vasta burocracia.

Essa estrutura, que até hoje delimita as grandes linhas do ensino no Brasil, se formava, ao contrário do que ocorrera na França, com apoio da Igreja Católica, e não contra esta. Ela teve início com o Plano Nacional de Educação, enviado ao Congresso em maio de 1937. Proposto para durar dez anos sem alterações, com pedido do ministro no sentido de que fosse votado "em globo", dificilmente poderia aprovar-se em regime democrático.”

No caso da formação dos operários, o ministério queria que o crescimento das fábricas andasse junto com um forte controle sobre a sociedade. Capanema planejava um modelo de escola que, além de atender ao que as indústrias precisavam na época, também vigiasse o comportamento e a ordem nas relações de trabalho. O discurso oficial dizia que o objetivo era unir os jovens do país, mas, na prática, o governo acabou deixando o mercado ditar as regras. Os autores do livro destacam essa contradição nos planos do ministério: “Quanto ao ensino industrial, o ministro achava que, ‘não estando o aprendiz vinculado ao empresário, para servi-lo, por tempo determinado, na sua indústria, mas sendo livre de, finda a aprendizagem, tomar o rumo que quiser, é lógico admitir que o ônus de sua educação não seja somente dos empregadores, parcialmente interessados nela, mas também do Estado, que é o interessado maior pela educação popular’. Assim, se poderia ‘misturar a juventude do país em uma unidade moral e individual, fazendo com que toda a juventude seja uma só, e portanto, toda ela, pobres e ricos, no trabalho industrial ou no trabalho civil; todos possam atingir as mais altas posições que pelo ensino industrial levam à universidade, acessível a todos’. Nobres propósitos, que a experiência prática não endossou, deixando a indústria pautar o ensino profissional pela medida das suas necessidades.” (Schwartzman; Bomeny e Costa, 2000, p. 14).

Desse modo, o jogo político construído pelo ministério acabou em um acordo corporativista onde o Estado e os empresários dividiram o poder. Apenas oito dias após a criação do SENAI, o governo Vargas deu o próximo passo para organizar o sistema educacional. Essa dinâmica gerou um conjunto de reformas, e a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/1942) virou a base de todas as regras, fixando um padrão rígido de currículos para o país inteiro.

Assim, entende-se, que o caráter autoritário e burocrático do Estado Novo permitiu que, ao mesmo tempo em que o governo abria mão de administrar as escolas do SENAI para deixar a gestão prática com a Confederação Nacional da Indústria (CNI), o Estado garantia o controle total sobre as diretrizes e a validação dos diplomas.

A dualidade educacional e a Reforma Capanema

Ao usarmos o método de Ginzburg, podemos olhar para além do discurso oficial de progresso para encontrar os sinais de exclusão social escondidos nas leis de 1942. Na mesma época em que o SENAI foi criado, o governo lançou a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/1942).

Quando cruzamos esses decretos com as análises de Kuenzer (2007) e Frigotto (2010), fica claro que a Reforma Capanema oficializou a chamada dualidade educacional. Isso significa que o sistema de ensino foi dividido em dois caminhos separados, dependendo da classe social do estudante.

Por um lado, o ensino secundário tradicional (o propedêutico) continuou sendo o caminho natural dos filhos das elites urbanas, pois era a única via que dava acesso garantido às universidades e, consequentemente, aos cargos de liderança política e econômica. Por outro lado, os cursos de aprendizagem do SENAI e as escolas técnicas foram feitos para os filhos dos operários e para a

população mais pobre. Esse ramo do ensino oferecia uma formação rápida e instrumental, focada nas habilidades manuais necessárias para a fábrica. Ao explicar como as leis de ensino no Brasil se moldaram para servir ao crescimento das indústrias e como o mercado passou a ditar os rumos das escolas técnicas, Kuenzer (2007, p. 1156) mostra que: “Ao longo do século XX, no Brasil, a par da escola de formação geral, foi se desenvolvendo extensa e diversificada oferta de educação profissional, com o intuito de atender às demandas decorrentes da expansão dos setores industrial, comercial e de serviços, que se intensificou a partir dos anos de 1940. Esta expansão, determinada pelo movimento do mercado para atender a necessidades definidas de formação profissional especializada, se deu de forma caótica, sem responder a uma política especificamente formulada para a educação profissional.”

O sinal dessa exclusão, visível nas entrelinhas da lei, era que o ensino industrial funcionava como um beco sem saída acadêmico: quem se formava nesses cursos técnicos encontrava imensas barreiras legais e curriculares para ingressar no ensino superior. Ao detalhar como a escola no sistema capitalista funciona para dividir a sociedade e treinar a juventude de forma simplificada para atender às necessidades imediatas das fábricas, Frigotto (2010, p. 37) explica que: “Se o objetivo do capital é reduzir todo o trabalho complexo a trabalho simples, e se isto implica uma desqualificação crescente do posto de trabalho, para a grande maioria, como poderia a sociedade do capital pensar numa elevação da qualificação para a massa trabalhadora? Neste sentido o processo de produção do saber, enquanto processo que implica pensar, refletir sobre as condições históricas concretas de onde emerge, tende, embora não sem luta, sem conflitos, a reduzir-se a uma transmissão de um “saber” em “pacotes de conhecimentos”, um conhecimento pré-programado.”

Portanto, a partir da criação do SENAI foram estabelecidas estratégias em relação à falta de mão de obra, que travava o crescimento econômico, mas, simultaneamente, ajudou a perpetuar as divisões de classe e a desigualdade de oportunidades no Brasil.

Desse modo, enquanto o Decreto-Lei nº 4.048/1942 estruturou a formação prática necessária para o desenvolvimento industrial, o Decreto-Lei nº 4.073/1942 regulamentou o ensino técnico de forma separada do ensino secundário tradicional. Na prática, as duas legislações funcionaram de maneira complementar: conseguiram suprir a demanda urgente por operários nas fábricas, mas consolidaram percursos escolares distintos conforme o destino profissional projetado para cada grupo social.

Conclusão

A criação do SENAI esteve vinculada a um projeto de modernização urbana e industrial. Esse processo se apoiou na união de interesses entre o Estado Novo e os grandes empresários, representados pela Confederação Nacional da Indústria (CNI). Sinalizando que o SENAI foi criado para resolver um problema

prático e urgente: a falta de trabalhadores qualificados que travava o ritmo das fábricas e o crescimento da economia nacional.

Ao passar o controle dessa nova estrutura de ensino para as empresas privadas através do Decreto-Lei nº 4.048/1942, o governo Vargas fechou um acordo pioneiro. Esse modelo deu aos empresários a liberdade para moldar o perfil técnico, o comportamento e a disciplina dos operários de acordo com o que as indústrias precisavam no dia a dia.

Por outro lado, o trabalho joga luz sobre os impactos sociais desse acordo. Longe de ser um sistema neutro, a organização do ensino técnico, amarrada à Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/1942), oficializou e manteve a divisão profunda na educação brasileira. O desenho do sistema separou os caminhos de estudo com base na classe social dos alunos: os colégios tradicionais continuaram preparando os filhos das elites para a universidade e para os cargos de liderança, enquanto o SENAI e os cursos técnicos foram destinados a dar um treinamento rápido e prático aos filhos dos trabalhadores, inserindo-os desde cedo no mercado industrial.

Em resumo, o SENAI cumpriu com sucesso o papel econômico para o qual foi desenhado, alavancando a produtividade das fábricas nas décadas seguintes. Contudo, esse modelo de desenvolvimento deixou uma herança de desigualdade escolar que ainda aparece nos debates atuais sobre as políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Como sugestão para estudos futuros na área, cita-se a investigação sobre o papel da CNI na formação de mão de obra para a indústria no Brasil.

Referências

BRASIL. [Constituição (1937)]. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Brasília, DF: Presidente da República, 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 13 ago. 2026.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4048.htm. Acesso em: 26 maio 2026.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Decreta a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm. Acesso em: 26 maio 2026.

CAVALCANTI, Vanessa Oliveira de Macêdo; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de. A produção do conhecimento sobre educação profissional. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, Natal, v. 2, n. 9, p. 54-71, 2015.

Disponível em: https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/921. Acesso em: 15 maio 2026.

CNI. Disponível em: https://www.gov.br/mme/pt-br/assuntos/ee/quem-e-quem/setor-privado-1/cni. Acesso em: 18 ago. 2026.

DALLACQUA, Fernando Maida. Relações entre agricultura e indústria no Brasil: 1930-60. Revista de Economia Política, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 61-83, jul./set. 1985. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rep/a/pH4Rfz6x9yGj878XprZgsjP/?lang=pt. Acesso em: 13 ago. 2026.

DE SOUZA, Elisabete Gonçalves. Relação trabalho-educação e questão social no Brasil: uma leitura do pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria-CNI (1930-2000). 2012. Tese de Doutorado. Disponível em: https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2012.875442. Acesso em: 20 ago. 2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjJW7nWBsnDKhMb/. Acesso em: 10 ago. 2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/sB3XN4nBLFPRrhZ5QNx4fRr/. Acesso em: 26 de maio de 2026.

LUCAS, Marcelly Kathleen Pereira. Tecendo os fios da educação profissional: a Diretoria do Ensino Industrial entre sujeitos e redes de sociabilidades (1931-1959). Orientadora: Dra. Olívia Morais de Medeiros Neta. 2024. 123f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

MEDEIROS NETA, Olivia Morais; MANIÇOBA DE LIMA, Eva Lídia; BARBOSA, Juliana Kelle da Silva Freire; NASCIMENTO, Francinaide de Lima Silva. ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: DA REFORMA CAPANEMA ÀS LEIS DE EQUIVALÊNCIA. HOLOS, [S. l.], v. 4, p. 223–235, 2018. DOI: 10.15628/holos.2018.6981. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6981. Acesso em: 13 ago. 2026.

SAVIANI FILHO, Hermógenes. A Era Vargas: desenvolvimentismo, economia e sociedade. Economia e Sociedade, Campinas, SP, v. 22, n. 3, p. 855-860, dez. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ecos/a/5NrXd8XXCZhtFshHQnzDNqp/. Acesso em: 13 ago. 2026.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. Tempos de Capanema. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra: Editora da FGV, 2000. ISBN 8521903553.

SILVA, Juan Carlo Cruz; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de. História do ensino industrial no Brasil: uma análise historiográfica da obra de Celso Suckow da Fonseca. Revista Brasileira de História da Educação, [S. l.], v. 19, p. e091, 2019. Disponível em: https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/47151. Acesso em: 13 ago. 2026.

SILVA, Luciano Pereira da. Formação profissional no Brasil: o papel do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI. História, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 394-417, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/his/a/TNb6QN6cW3XMGDQtndX9dNw/. Acesso em: 13 ago. 2026.

CÓDIGO: HS1363

AUTOR: CECÍLIA MOURA RAMOS

ORIENTADOR: OLIVIA MORAIS DE MEDEIROS NETA

TÍTULO: Processo de “americanização” concretizado pelas práticas após o retorno das Viagens Pedagógicas (1947 a 1961)

Resumo

Este artigo expõe os resultados parciais da pesquisa de iniciação cientifica, vinculada ao projeto “Circulação transnacional de ideias para a educação profissional no Brasil entre as décadas de 1920 e 1950”. Trata-se de uma pesquisa de natureza histórica, inserida no campo da história da educação profissional, que tem como objetivo, analisar a concretização da influência norte-americana na prática do ensino profissional brasileiro, especialmente por meio da atuação da Comissão Brasileira-Americana de Educação Industrial (CBAI) e do retorno à realização de viagens pedagógicas com destino aos Estados Unidos. Os dados da pesquisa foram obtidos através da análise dos boletins da CBAI, que consistem em periódicos pedagógicos impressos utilizados como meio de divulgação das atividades da Comissão, além disso, no uso da imprensa como fonte de pesquisa, especificamente, a partir das matérias jornalísticas veiculadas pelo jornal “Diário de Natal”, disponível na Hemeroteca Digital, da Fundação Biblioteca Nacional. Para análise das matérias, contou-se com as contribuições de Amorim (2007), Gurgel (2024), Assis e Medeiros Neta (2022), Souza (2024), Medeiros Neta, Campos e Souza (2023), Assis (2023) e Falcão e Cunha (2009). Através das análises podemos compreender, que por meio da CBAI concretamente se deu o projeto de americanização das Escolas Industriais.

Palavras-chave: Ensino Industrial. CBAI. Viagens Pedagógicas.

TITLE: Process of “Americanization” realized through practices following the return from the Educational Trips (1947–1961)

Abstract

This article presents partial results from an undergraduate research project linked to the broader initiative titled “Transnational circulation of ideas regarding vocational education in Brazil between the 1920s and 1950s.” Situated within the field of the history of vocational education, this historical study aims to analyze the materialization of North American influence on Brazilian vocational teaching practices specifically through the work of the Brazilian-American Commission for Industrial Education (CBAI) and the resumption of pedagogical study trips to the United States. Research data were gathered by analyzing CBAI bulletins printed educational periodicals used to disseminate the Commission’s activities and by using the press as a source, specifically

articles published in the *Diário de Natal* newspaper, which is available via the National Library Foundation's Digital Newspaper Archive. The analysis of these articles drew upon the work of Amorim (2007), Gurgel (2024), Assis and Medeiros Neta (2022), Souza (2024), Medeiros Neta, Campos and Souza (2023), Assis (2023) and Falcão e Cunha (2009). The analysis reveals that the CBAI was the vehicle through which the Americanization project for Industrial Schools was concretely implemented.

Keywords: Industrial Education. CBAI. Educational Trips

Introdução

O presente artigo expõe os resultados parciais obtidos por meio da iniciação cientifica, realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte nos anos 2024, 2025 e 2026, na pesquisa intitulada "Circulação transnacional de ideias para a educação profissional no Brasil entre as décadas de 1920 e 1950", sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Olivia Morais de Medeiros Neta.

A dedicação deste trabalho na temática, nasce daquilo já apontado por Amorim (2007), que demonstra que o crescente interesse dos Estados Unidos em relação a América Latina, observado durante a Segunda Guerra Mundial que ocorreu entre 1939 e 1945 e consolidado na Guerra Fria, assim como, o interesse do governo brasileiro no estreitamento das relações buscava intensificar a industrialização e suprir a carência de mão de obra qualificada. Desta forma, podemos afirmar que o Brasil sofreu uma grande influência do americanismo durante o período em questão, através dos meios de comunicação, iniciativas de cooperação econômica, cultural e educacional. Dentre as iniciativas visando as relações norte-americanas e os países latino-americanos, foi realizada, no ano de 1943, na cidade de Havana, a I Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas, na qual estabeleceu-se um programa de colaboração entre o Brasil e Estados Unidos.

Posteriormente, houve a criação da Comissão Brasileira-Americana de Educação Industrial (CBAI), firmada entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos em 1946, que com base em Souza (2024), dentre seus objetivos, fazia-se constar a formação de professores para atuar no ensino industrial. Dada a relevância dessa comissão para a educação profissional, conduzimos nossa pesquisa, buscando analisar a partir dos boletins da CBAI e da imprensa, os registros, narrativas e principalmente a influência pedagógica, destacando as principais contribuições e mudanças ocorridas durante o período em que a comissão esteve em atuação no ensino industrial.

Assim, ao longo do desenvolvimento do plano de trabalho, exploramos a trajetória da CBAI, pesquisando como se deu concretamente a prática pedagógica após o retorno das viagens pedagógicas. Para isso, a problemática investigativa consiste em analisar de que maneira os conhecimentos técnicos e os modelos pedagógicos observados por professores e diretores brasileiros durante o treinamento nos Estados Unidos foram materializados em intervenções práticas, reformas administrativas e novas culturas docentes nas escolas industriais brasileiras após o seu regresso?

Para melhor compreender essa questão, traçamos como objetivo central analisar as ações e reformas concretas implementadas por docentes e gestores de ensino industrial no Brasil como resultados diretos das experiências vivenciadas nas viagens pedagógicas aos EUA, sob a coordenação da CBAI, entre 1947 e 1962. A partir disso, definimos como objetivos específicos: Identificar a contribuição dos educadores regressos das viagens pedagógicas na produção e implementação de materiais didáticos; analisar como as viagens pedagógicas foram relatadas e quais contribuições trouxeram para a formação docente e consequentemente para o currículo das escolas industriais; reconhecer as ações efetivas da comissão pós viagens.

Portanto, esta pesquisa busca analisar de maneira prática como se deu a concretização das viagens realizadas por professores e gestores, no âmbito das instituições de ensino profissional no Brasil durante o período retratado.

Metodologia

A principal fonte de pesquisa utilizada durante o estudo foram os boletins escritos e editados pela CBAI, que na época eram utilizados como meio de divulgação das suas atividades, assim como descrito no primeiro Boletim da CBAI:

Êste Boletim será editado mensalmente e terá os seguintes objetivos:

Informar a todos os interessados sôbre o desenvolvimento e o progresso do ensino industrial no Brasil.Publicar artigos especiais sôbre o ensino industrial.Apresentar informações específicas de utilidade para professores e diretores de estabelecimentos do ensino industrial.

O Boletim será remetido, sem ônus, a todos os diretores e professores do ensino industrial no Brasil (CBAI, 1947, n. 1, p. 8).

A nossa pesquisa concentrou-se nas edições datadas entre 1947 e 1961, definimos esse recorte temporal em virtude da disponibilidade das fontes que se deu por meio do formato digital desses arquivos. Este acervo ao qual realizamos as análises foi digitalizado por uma equipe de pesquisadores da área, desta forma, não tivemos acesso a todos os boletins que circularam durante os 15 anos no ensino industrial.

Compreendendo o periódico como uma fonte primária, foi necessário não apenas examinar as edições estudadas, mas também entender e interpretar as informações que ele fornece e desta forma, extrair dados significativos. Em muitos casos, as análises históricas podem se limitar a uma leitura superficial dos fatos, sem considerar as complexidades e as múltiplas camadas de significado contidas nas fontes. Assim como observado por Gurgel (2007, p. 16),

No trabalho com as fontes primárias, não procedemos a uma mera leitura da documentação, mas buscamos interpretar cada documento em suas entrelinhas, pois além de captarmos as informações, vimos a necessidade de fazer uma leitura crítica, que, por muitas vezes, é silenciada em algumas análises históricas.

A metodologia envolveu a análise das fontes primárias para contextualizar as ações e a influência norte-americana no ensino industrial. Logo, a leitura dos boletins permitiu constatar que sua circulação não se limitava apenas a transmitir informações administrativas, mas que eles se configuravam como instrumentos de orientação pedagógica e difusão de ideias e valores. Ao estabelecer como um dos seus objetivos a publicação de artigos e informações específicas para professores e diretores, o periódico reforçava a função de direcionar as práticas educativas. Configurando-se como um canal de circulação de ideias e modelos pedagógicos, principalmente de inspiração norte-americana.

O uso do jornal foi utilizado para através das narrativas escritas compreender melhor sobre as viagens pedagógicas realizadas pelos professores e diretores com destino aos Estados Unidos. Analisamos quatro edições do jornal Diário de Natal disponíveis no acervo digitalizado da Hemeroteca Digital Brasileira, da Fundação Biblioteca Nacional, utilizando o seguinte descritor: “CBAI”. A utilização desse descritor facilitou capturar a relevância das notícias relacionas a Comissão Brasileira-Americana de Educação Industrial. Portanto, a utilização das fontes de pesquisa permitiu uma abordagem interpretativa, considerando as múltiplas camadas presentes nas notícias e nos boletins, o que possibilitou destacar trechos relevantes e analisá-los criticamente, tornando a pesquisa mais rica e contextualizada acerca da temática investigada.

Resultados e Discussões

A investigação dos boletins e das edições jornalísticas, datadas entre 1947 e 1961, buscou refletir e analisar de que maneira os modelos pedagógicos observados por professores e diretores brasileiros durante o treinamento nos Estados Unidos foram materializados em intervenções práticas.

Durante a análise da trajetória das Escolas Industriais brasileiras, particularmente na Escola Industrial de Natal, em um plano de trabalho anterior, foi possível observar a evidente e significativa influência da instituição tanto na sociedade em geral quanto no mercado de trabalho. A Escola não apenas conduzia a formação profissional dos seus alunos, preparando-os para ingressar no mercado de trabalho, mas também estabelecia importantes conexões com diversas esferas públicas. Assim, sua atuação tornou-se também um agente de transformação social, tendo em vista que inicialmente as Escolas de Aprendizes Artífices possuíam um viés de formação disciplinadora e assistencialista, voltada para pessoas em vulnerabilidade econômica. Ao longo dos anos foi assumindo outras institucionalidades: Liceu Industrial, Escola Industrial; Escola Industrial Federal, Escola Técnica Federal, posteriormente Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, até chegar ao que hoje conhecemos como Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A criação da CBAI se deu no contexto político de pós Segunda Guerra Mundial, durante a era Vargas, período em que o Brasil buscava intensificar a industrialização na tentativa de superar a condição de subdesenvolvimento. Nesse cenário, a necessidade de mão-de-obra especializada estava cada vez maior, com isso, de acordo com Medeiros Neta, Campos e Souza (2023, p.15) “antes de recorrer ao auxílio americano, os

brasileiros já haviam procurado otimizar a formação profissional a partir das contribuições estrangeiras". Com um viés político e social, Brasil e Estados Unidos iniciaram um processo de aproximação através da definição de lados favoráveis durante a Segunda Guerra Mundial.

Podemos ressaltar o duplo objetivo do projeto de americanização: ao mesmo tempo visava a integração da América Latina ao mercado estadunidense, bem como o afastamento do subcontinente de influências socialistas e nacionalistas (Amorim, 2007, p.153).

Desta forma, compreendemos que a formação de professores e a elaboração de currículos alinhados ao modelo norte-americano não apenas buscavam modernizar o ensino industrial brasileiro, mas também reforçavam a integração do país a um projeto de cooperação internacional voltado também para os interesses dos Estados Unidos.

Desta maneira, além da vinda de especialistas e técnicos dos Estados Unidos, com o intuito de formar e progredir o ensino industrial no Brasil. Também diretores e professores brasileiros iam aos E.U.A. para realizarem treinamento na área. A primeira viagem ocorreu em janeiro de 1947, pelo então superintendente o engenheiro Francisco Montojos, com o intuito de participar da 40ª Convenção Anual da Associação Americana de Ensino Industrial (A. V. A.), que aconteceu em Saint Louis, entre de 02 a 07 de dezembro de 1946.

Já a viagem dos professores das escolas técnicas e industriais aos Estados Unidos foi antecedida por uma formação preparatória realizada pela Escola Técnica Nacional, no Rio de Janeiro, com duração três meses. A turma era composta por 40 professores de diferentes escolas industriais. O curso contava com uma carga horaria de 8 horas diárias divididas em:

Uma hora. Admissão ao ensino. Uma hora de História Econômica e Geografia do Brasil. Três horas de Inglês. Duas horas de Trabalho Prático na Oficina. Uma hora de Orientação sobre os Estados Unidos (CBAI, 1947, n.3, p 3).

Ao término do curso preparatório seguiram em viagem aos E.U.A em dia 11 de maio de 1947, para um período de aproximadamente um ano de treinamento que de acordo com o boletim de março de 1947, seria dividido em duas fases. Na primeira, os professores iriam trabalhar nas indústrias referentes as especialidades de cada um e na segunda etapa, aconteceria cursos formativos também específicos. De acordo com a CBAI, as viagens permitiriam a incorporação direta de técnicas e metodologias modernas no cotidiano das escolas industriais brasileiras, como afirma a comissão: "Êste treinamento fará com que os professôres possam pôr em prática os melhores métodos, para tonar, no futuro, mais eficiente o ensino em suas respectivas escolas" (CBAI, 1947, n.5, p 15).

E assim, podemos perceber que o retorno dos professores não foi compreendido pela CBAI como o encerramento do processo formativo, mas como uma etapa destinada à aplicação dos conhecimentos adquiridos durante a experiencia no exterior. Desta maneira, as viagens assumiram uma função que iria além do aperfeiçoamento individual dos professores, pois o que se esperava era que os conhecimentos técnicos e metodológicos circulassem por todas as instituições técnicas brasileiras.

As viagens pedagógicas foram realizadas não só pelos professores, mas também pelos diretores, que de acordo com Gurgel (2024, p.8), foram divididos em dois grupos de engenheiros que exerciam os cargos de diretores, “o primeiro, partiu no dia 02 de setembro de 1947 e o segundo, em fevereiro de 1948.” Jeremias Pinheiro Filho, diretor da Escola Industrial de Natal, fez parte do primeiro grupo.

Nas edições eletrônicas do jornal Diário de Natal, disponíveis na Hemeroteca Digital Brasileira (Fundação Biblioteca Nacional) encontramos registros do engenheiro Jeremias Pinheiro da Câmara Filho, então diretor da Escola Industrial de Natal sobre a viagem realizada aos Estados Unidos da América: “não digo que o resultado desse nosso trabalho no estrangeiro seja 100% aproveitável, mas asseguro-lhe que haverá boas reformas dentro de nosso ensino, dele decorrentes” (Diário de Natal, 1948, n. 01410, p. 2).

Ao retornar ao Brasil, Jeremias Filho não hesitou em realizar críticas à excessiva carga teórica do currículo técnico-industrial brasileiro, que, em sua visão, ia na contramão do modelo pragmático e altamente especializado observado nos Estados Unidos. Movido pela admiração a cultura técnica e pelo poderio maquinário norte-americano, o diretor buscou dar materialidade aos conhecimentos adquiridos durante a viagem, implementando reformas que visavam diminuir a formação teórica e aumentar a formação prática. Nesse contexto, uma das medidas mais imediatas na escola técnica de Natal foi a Portaria nº 36, de 25 de junho de 1948, que de acordo com Gurgel (2024, p.14), teve o “objetivo de que todos os professores das disciplinas de Desenho, Cultura Geral e de Práticas Educativas fizessem um estágio de 15 dias nas oficinas da escola”.

O regresso da viagem foi marcado por inúmeros treinamentos realizados em escolas técnicas brasileiras, que de acordo com Falcão e Cunha (2009), a transmissão de conhecimentos passou a feita no Brasil, por norte-americanos e brasileiros treinados durante o período das viagens pedagógicas. Um exemplo prático são os cursos de férias e a instalação do Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores na Escola Técnica de Curitiba com o objetivo de centralizar a formação docente para suprir as necessidades do ensino industrial no país.

Já em relação à pratica docente realizada no chão das escolas, podemos perceber que se baseavam em um ensino rigorosamente controlado, utilizando instrumentos como planos de aula padronizados para garantir a formação do "técnico ideal" para a demanda industrial. De acordo com Souza (2024, p. 77),

O que interessava aos dirigentes da CBAI era exatamente o controle de como se deveria proceder quanto às aulas, pondo em menor consideração a autonomia docente em sala de aula.

Nesse sentido observamos que que a atuação da CBAI ultrapassava a formação técnica docente e alcançava diretamente o cotidiano escolar. Assim, a busca pela eficiência do ensino industrial também esteve associada à tentativa de uniformizar a atuação docente, orientando-a para atender às necessidades do projeto de formação profissional defendido pela Comissão.

Outra mudança observada foi a organização de ensinos baseada nos preceitos racionais do trabalho taylorista/fordista, que ainda em conformidade com Souza (2024, p.100)

"havia uma formação específica dada aos orientadores educacionais, os quais estavam destinados ao processo de acompanhamento do aluno", desta forma, a atuação desses orientadores não se limitava apenas ao suporte pedagógico, mas configurava-se como um mecanismo de controle e disciplinamento que visava moldar o perfil do educando aos interesses imediatos do mercado.

Do exposto, é possível destacar que a análise dos boletins da CBAI e das matérias jornalísticas sobre os relatos das viagens pedagógicas permitiram compreender como se deu o processo implementação das ideias estadunidenses no Brasil. Assim, a atuação da CBAI, combinada com a formação e o treinamento de professores e diretores, não apenas modernizou tecnicamente as escolas industriais, mas também promoveu mudanças nas práticas pedagógicas, na organização do ensino e na formação dos profissionais.

Conclusão

A análise dos boletins da CBAI e das matérias vinculadas pelo Diário de Natal acerca das viagens pedagógicas realizadas por professores e diretores das Escolas Industriais, permitiu compreender como se deu concretamente a prática pedagógica após o retorno das viagens aos E.U.A com o recorte temporal entre 1947 e 1961.

Assim, a análise nos permitiu evidenciar que os efeitos das viagens pedagógicas ultrapassaram a formação individual dos professores e diretores, alcançando o cotidiano das escolas industriais brasileiras. Inferimos, pois, o retorno dos viajantes possibilitou a circulação e a incorporação de práticas voltadas à valorização da formação prática, à capacitação docente, à racionalização do ensino e à aproximação entre a formação profissional e as demandas industriais. Ao mesmo tempo em que esse processo esteve acompanhado pela padronização das práticas pedagógicas e pelo controle do trabalho docente.

Depreendemos, portanto, que as análises permitiram concluir que a modernização pretendida pela CBAI não se restringiu à dimensão técnica, mas também contribuiu para a construção de um modelo de formação profissional orientado pela eficiência, disciplina e adequação às necessidades do mercado de trabalho.

Referências

AMORIM, Mário Lopes. O surgimento da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI). História da Educação, v. 11, n. 23, p. 149-171, 2007.

ASSIS, Sandra Maria de; Medeiros Neta, Olivia Morais de. Viagens pedagógicas e circulação de ideias sobre modelos educacionais para o ensino técnico no Brasil (1909 a 1946). Vértices, Campos dos Goitacazes, v. 24, n. 2, 2022.

COMISSÃO BRASILEIRO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO INDUSTRIAL (CBAI). Congresso da Associação Americana de Ensino Industrial (A.V.A.), em Saint Louis, E.U.A. Boletim da CBAI, Rio de Janeiro, n.1, jan. 1947.

COMISSÃO BRASILEIRO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO INDUSTRIAL (CBAI). Iniciado o curso de orientação para os professores que serão enviados aos E.U.A. Boletim da CBAI, Rio de Janeiro, n.3, mar. 1947.

COMISSÃO BRASILEIRO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO INDUSTRIAL (CBAI). O Boletim da CBAI. Boletim da CBAI, Rio de Janeiro, n.1, jan. 1947.

DIÁRIO DE NATAL. Em estudos e observações, durante quatro meses, nos Estados Unidos: Fala ao “Diario” o professor Jeremias Pinheiro Filho. Natal, 11 jan. 1948, n. 01410, p.2. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=028711_01&pagfis=27031. Acesso em: 20 ago. 2026.

FALCÃO, Luciane Quintanilha; CUNHA, Luiz Antônio. IDEOLOGIA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO: A CBAI (1946/1962). Revista Contemporânea de Educação, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 149–176, 2009. DOI: 10.20500/rce.v4i7.1579. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1579. Acesso em: 27 ago. 2026.

GURGEL, Rita Diana de Freitas. A Trajetória da Escola de Aprendizes Artífices De Natal: República, Trabalho E Educação (1909 – 1942). Tese (Doutorado em Educação). 2007. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós - Graduação em Educação. Natal, RN, Brasil. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14146/1/RitaDFG.pdf. Acesso em: 21 ago. 2026.

GURGEL, Rita Diana De Freitas. As impressões da viagem do diretor da Escola Industrial de Natal aos Estados Unidos (1947 – 1948). In: Anais... XII Congresso Brasileiro de História da Educação. Natal, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2024. Disponível em: https//www.even3.com.br/anais/cbhe2024/841334-AS-IMPRESSOES-DA-VIAGEM-DO-DIRETOR-DA-ESCOLA-INDUSTRIAL-DE-NATAL-AOS-ESTADOS-UNIDOS-(1947--1948). Acesso em: 20 ago. /2026.

MEDEIROS NETA, Olívia Morais de; CAMPOS, Ísis de Freitas; SOUZA, Francisca Leidiana de. Educação Industrial no Brasil: por uma história da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial. Natal: SEDIS-UFRN, 2023.

SOUZA, Francisca Leidiana de. Do “professor-gerente” para o “homem-máquina”?!: formação de professores para a educação industrial a partir da Comissão Brasileiro Americana de Ensino Industrial (1946-1962). Orientadora: Dra. Olivia Morais de Medeiros Neta. Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

CÓDIGO: HS1655

AUTOR: SARAH REBEKA CABRAL DE SOUZA

ORIENTADOR: OLIVIA MORAIS DE MEDEIROS NETA

TÍTULO: Os norte-americanos na Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial: quem foram e como influenciaram na educação profissional brasileira (1947-1961)

Resumo

O presente trabalho teve por objetivo pesquisar e analisar fontes sobre os diretores norte-americanos envolvidos na Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI) especificamente entre os anos de 1947 a 1961, buscando compreender suas formações, experiências e como isso contribuiu para a educação profissional brasileira. Os conhecimentos adquiridos com este estudo possibilitaram ampliar o entendimento sobre a participação desses profissionais na Comissão, além de auxiliar na compreensão acerca dos reflexos da Política da Boa Vizinhança no Brasil no período que se deu após a Segunda Guerra Mundial e durante a Guerra Fria.

Palavras-chave: Ensino Industrial. Estadunidenses. Transnacional.

TITLE: Americans on the Brazilian-American Commission on Industrial Education: Who They Were and How They Influenced Brazilian Vocational Education (1947–1961)

Abstract

The objective of this study was to research and analyze sources regarding the American directors involved in the Brazilian-American Commission on Industrial Education (CBAI) specifically from 1947 to 1961, seeking to understand their educational backgrounds, experiences, and how these contributed to Brazilian vocational education. The insights gained from this study have broadened our understanding of these professionals' participation in the Commission and have helped shed light on the impact of the Good Neighbor Policy in Brazil during the period following World War II and throughout the Cold War.

Keywords: Industrial Education. Americans. Transnational.

Introdução

Este estudo tem como foco analisar o perfil acadêmico e profissional dos diretores estadunidenses vinculados à Comissão Brasileira-Americana de Educação Industrial (CBAI), no período de 1947 a 1961, destacando sua participação na formulação e implementação do ensino industrial no Brasil. Enquanto há produção acadêmica voltada aos representantes brasileiros nesse processo, observa-se uma lacuna na literatura quanto à trajetória dos profissionais norte-americanos envolvidos diretamente na gestão e cooperação técnica educacional. A partir da aplicação do método prosopográfico, pretendeu-se analisar os perfis para identificar padrões formativos, experiências anteriores e trajetórias profissionais desses agentes, situando-os no contexto mais amplo da política externa dos Estados Unidos durante e após a Segunda Guerra Mundial e no início da Guerra Fria, mapeando suas trajetórias de atuação antes, durante e após o trabalho desenvolvido no Brasil. O estudo buscou, assim, contribuir para a ampliação dos debates sobre a história da educação profissional no Brasil e suas conexões transnacionais, compreendendo as conexões desses perfis com a política externa dos Estados Unidos no campo educacional durante o período da Guerra Fria.

Metodologia

A pesquisa utiliza o método prosopográfico, centrado na análise coletiva de biografias de indivíduos que compartilharam funções e contextos institucionais semelhantes. As fontes primárias são os Boletins da CBAI, que contêm registros sobre a atuação dos diretores americanos, suas qualificações, experiências e deslocamentos profissionais. Também foram consultadas edições da imprensa periódica (como o Diário do Paraná), documentos oficiais, e bibliografia especializada sobre história da educação, política externa norte-americana e cooperação internacional em educação. As etapas metodológicas envolveram o levantamento e organização das fontes documentais; a construção de um banco de dados prosopográfico; a análise e interpretação dos dados; a produção e socialização dos resultados. Como principais ações na Iniciação Científica, foram realizadas a participação em reuniões de estudo e discussões sobre o método prosopográfico; o levantamento e sistematização de dados nos Boletins da CBAI e outras fontes documentais; a organização de banco de dados biográficos; a análise interpretativa dos dados à luz da historiografia da educação e da política externa; a elaboração de textos para apresentações em eventos e submissão de artigos científicos.

Os estudos que embasaram esta análise incluem a tese de doutorado de Marcelly Kathleen Pereira Lucas (2024), o livro de Olívia Morais de Medeiros Neta, Ísis de Freitas Campos e Francisca Leidiana de Souza (2023), o artigo de Luciane Quintanilha Falcão e Luiz Antônio Cunha (2009), o artigo de Spencer Stewart (2023) e o artigo de Olívia Morais de Medeiros Neta, Ísis de Freitas Campos e Francisca Leidiana de Souza (2021).

Resultados e Discussões

A análise dos estudos de Medeiros Neta, Campos e Souza (2023), bem como Falcão e Cunha (2009), trouxe uma boa parte das informações a respeito dos representantes da CBAI pelo lado dos Estados Unidos. Vale ressaltar que os cargos ocupados por esses profissionais não eram constantes como os cargos ocupados pelos representantes brasileiros e, portanto, não havia representação estadunidense em alguns recortes temporais.

Entre os representantes que passaram pela sede da CBAI no Rio de Janeiro estavam: [1] Dr. John Benjamin Griffing (entre janeiro de 1947 e fevereiro de 1947); [2] George S. Sanders (entre fevereiro de 1947 e dezembro de 1947; entre julho de 1948 e março de 1949); [3] Lloyd A. Lezotte (entre dezembro de 1947 e julho de 1948); [4] Mr. Edward W. Sheridan (entre abril de 1949 e março de 1953; entre janeiro de 1955 e janeiro de 1956); [5] Dr. Eldridge R. Plowden (abr/1953 - dez/1954); [6] Dr. Paul C. Packer (entre fevereiro de 1956 e fevereiro de 1957); [7] Dr. Thomas A. Hart (entre fevereiro de 1957 e abril de 1959); [8] Dr. Arthur F. Byrnes (entre maio de 1959 e novembro 1961).

Já entre os representantes dos funcionários na sede da CBAI em Curitiba, estavam: [1] Mr. Robert Stanley Hoole (entre setembro de 1957 e fevereiro de 1959); [2] L. John Lipney (março de 1959 e agosto de 1959); [3] Stanley G. Hagen (entre outubro de 1959 e março de 1960); [4] Alton D. Hill (entre abril de 1960 e julho de 1961). É observado ainda que, embora a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial tenha funcionado entre os anos 1943 e 1963, a atuação estrangeira só é presenciada a partir de 1947 e se encerra ao final de 1961.

Os estudos analisados colaboram para preencher diversas das informações ausentes na literatura acerca dos diretores norte-americanos, porém conforme aponta Medeiros Neta, Campos e Souza (2023), ainda é necessário investigar mais profundamente a fim de complementar os dados, sejam estes formativos ou profissionais, sendo que as maiores lacunas estão justamente entre os funcionários que atuaram na sede principal, no Rio de Janeiro. Entre eles, o diretor estadunidense com mais informação encontrada durante esta pesquisa foi o primeiro, John Benjamin Griffing (1885-1962), cujas principais formações eram em Agricultura e Teologia. Sua tese de doutorado pela Universidade do Sul da Califórnia (1941) se intitulava “Uma comparação do efeito de certos fatores Socioeconômicos sobre o tamanho da família na China, Sul da Califórnia, e Brasil” (Stewart, 2023), porém ainda não foi localizada para melhor aprofundamento.

Conclusão

Conforme exposto, a pesquisa buscou contribuir para preencher as lacunas ainda existentes a respeito dos funcionários estrangeiros que participaram e contribuíram com a administração da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), conseguindo principalmente ampliar as informações acerca do diretor Dr. John Benjamin Griffing (1947). Devido às diferenças linguísticas e à dissolução da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) em julho de 2025, a pesquisa encontrou dificuldades para preencher as informações ainda ausentes, visto que não foram encontrados, em meios digitais, muitos materiais que possam existir da parte dos EUA. Futuras buscas por esses materiais poderão oferecer novos elementos e

detalhamentos sobre esses agentes norte-americanos e, portanto, é recomendada a continuidade da pesquisa para a elaboração de novos produtos, como artigos e capítulos de livro, que possam ampliar os debates sobre a história da educação profissional no Brasil e suas conexões transnacionais, especialmente compreendendo as conexões desses perfis com a política externa dos Estados Unidos no campo educacional durante o período da Guerra Fria.

Referências

BOLETIM DA CBAI. Curitiba: Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, 1958-1961.

BOLETIM DA CBAI. Rio de Janeiro: Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, 1947-1957.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

FALCÃO, Luciane Quintanilha; CUNHA, Luiz Antônio. Ideologia, política e educação: a CBAI (1946-1962). **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 149-176, 2009. DOI: https://doi.org/10.20500/rce.v4i7.1579. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1579. Acesso em: 18 ago. 2026.

LUCAS, Marcelly Kathleen Pereira. **Tecendo os fios da educação profissional: a Diretoria do Ensino Industrial entre sujeitos e redes de sociabilidades (1931-1959)**. 2024. 123f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

MEDEIROS NETA, O. M.; CAMPOS, I. de F.; SOUZA, F. L. de. **Educação Industrial no Brasil:** por uma história da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial. Natal: SEDIS-UFRN, 2023.

MEDEIROS NETA, O. M.; CAMPOS, I. de F.; SOUZA, F. L. de. O Boletim da Comissão Brasileiro-americana de Educação Industrial (CBAI) como fonte de pesquisa em história da educação. **Revista de Casos e Consultoria**, v. 12, n. 1, 2021.

MEDEIROS NETA, O. M.; CAMPOS, I. de F.; SOUZA, F. L. de. Os profissionais norte-americanos e a organização do ensino industrial brasileiro (1946-1962). **Educação em Foco**, ano. 24, n. 44, p. 59-79, set./dez. 2021.

STEWART, S. Pastoral Agriculture: John B. Griffing, Agricultural Missionaries, and Transnational Agricultural Development. **Rockefeller Archive Center Research Reports**, 2023. Acesso em: 18 ago. 2026. Disponível em: https://search.issuelab.org/resources/42420/42420.pdf

CÓDIGO: HS0060

AUTOR: MILENA NATALYA MORAIS FREDERICO

ORIENTADOR: MAX LEANDRO DE ARAUJO BRITO

TÍTULO: Promoção da Sustentabilidade Editorial da Revista de Casos e Consultoria por meio da Investigação Apreciativa e Ciência Aberta

Resumo

Este relatório final apresenta os resultados do plano de trabalho “Promoção da sustentabilidade editorial da Revista de Casos e Consultoria por meio da Investigação Apreciativa e Ciência Aberta”. A partir de uma revisão da literatura sobre editoração científica, Ciência Aberta e Investigação Apreciativa, o trabalho acompanhou de forma direta o fluxo editorial da Revista de Casos e Consultoria, contribuindo com a fase de Descoberta da metodologia apreciativa, com ações de comunicação digital e com um levantamento de benchmarking junto a outros periódicos. Ao final, apresentam-se sugestões concretas voltadas à sustentabilidade editorial da revista.

Palavras-chave: Investigação Apreciativa; Ciência Aberta; Sustentabilidade Editorial.

TITLE: Promoting the Editorial Sustainability of the Revista de Casos e Consultoria through Appreciative Inquiry and Open Science.

Abstract

This final report presents the results of the work plan “Promoting the editorial sustainability of the Revista de Casos e Consultoria through Appreciative Inquiry and Open Science.” Based on a literature review on scholarly publishing, Open Science, and Appreciative Inquiry, the work directly followed the editorial workflow of the Revista de Casos e Consultoria, contributing to the Discovery phase of the appreciative methodology, to digital communication actions, and to a benchmarking survey of other journals. The report closes with concrete suggestions aimed at the journal's editorial sustainability.

Keywords: Appreciative Inquiry; Open Science; Editorial Sustainability.

Introdução

A editoração científica contemporânea, práxis que pressupõe múltiplas competências de natureza simultaneamente técnica, gerencial e comunicativa, exige de seus profissionais um domínio que se estende muito além da operacionalização de plataformas de submissão, abarcando a gestão substantiva de fluxos editoriais, a articulação de estratégias de comunicação digital e a compreensão reflexiva dos princípios estruturantes da Ciência Aberta. Essa demanda complexa, contudo, raramente encontra resposta adequada nas matrizes curriculares tradicionais da formação universitária, o que segue revelando uma lacuna profunda que não é apenas epistêmica, mas propriamente prática, entre o conhecimento teórico acumulado e as necessidades reais que se materializam no cotidiano de periódicos como a Revista de Casos e Consultoria.

Este relatório apresenta os resultados de uma experiência de iniciação científica orientada para a capacitação prática e reflexiva nesse campo de conhecimento e atuação, tendo como referência metodológica a Investigação Apreciativa: método que em contraste com abordagens diagnósticas centradas em déficits, valoriza os pontos fortes já existentes e consolidados em uma organização como ponto de partida generativo para sua transformação articulada aos princípios estruturantes da Ciência Aberta. O trabalho, na dimensão que lhe era própria, se orientou para a compreensão substantiva dos fluxos editoriais que caracterizam a revista, a colaboração ativa com sua fase de descoberta apreciativa onde se mapeiam as práticas bem-sucedidas, e a contribuição com estratégias multidimensionais de comunicação e de rede que pudessem ampliar sua visibilidade institucional e garantir sua sustentabilidade editorial de médio prazo.

Metodologia

A pesquisa articulou revisão sistemática de literatura com atuação prática e deliberadamente participativa junto à equipe editorial da Revista de Casos e Consultoria, segundo uma lógica de Investigação Apreciativa aplicada à Ação-na-Ação compreendida como metodologia que apreende os processos em seu desenrolar concreto e fundamentada em referências como Cooperrider e Whitney e Valença. A etapa de imersão teórica compreendeu leitura crítica sobre os processos de editoração científica, os fundamentos e práticas de Ciência Aberta, e as possibilidades de desinstitucionalização de modelos tradicionais de aprendizagem profissional dialogando, nesse ponto, com a crítica radical que Ivan Illich dirigiu às estruturas rígidas e hierarquizantes de ensino, crítica aqui transposição hermenêutica para a reflexão sobre modelos editoriais que se encontram engessados em dinâmicas reprodutoras.

Na etapa prática, realizou-se acompanhamento sistemático das operações do Open Journal Systems (OJS) plataforma que media a maior parte das interações que atravessam o fluxo editorial, apoiando o registro detalhado e o monitoramento contínuo de submissões bem como a mediação comunicativa com autores, revisores e colaboradores institucionais. Foram conduzidas conversas reflexivas com os membros da equipe editorial, inscritas propriamente na fase de “descoberta apreciativa”, com vistas a mapear práticas que já se consolidaram como bem-sucedidas e que, portanto, poderiam servir como sementes para inovações futuras. Paralelamente, empreendeu-se um levantamento de benchmarking apreciativo isto é, um mapeamento das práticas de

periódicos do mesmo gênero que ocupam posição de destaque na área de Educação e foram produzidos materiais de divulgação estratégica da revista para plataformas de mídias sociais, além de um esboço preliminar de guia de boas práticas editoriais destinado a subsidiar o trabalho de revisores e editores.

Resultados e Discussões

O acompanhamento sistemático do fluxo editorial revelou um quadro que se afasta de dicotomias simplificadoras: a Revista de Casos e Consultoria já dispõe de uma equipe demonstravelmente comprometida e de domínio operacional substancial do Open Journal Systems, elementos que constituem ganhos significativos e não deveriam ser negligenciados mas a comunicação com a comunidade acadêmica mais ampla ainda ocorre de forma fragmentada e episódica, desprovida de uma estratégia contínua e sistematizada de divulgação que produzisse presença institucional consolidada. A fase de descoberta apreciativa evidenciou, como pontos fortes enraizados nas práticas da revista, o cuidado rigoroso que a equipe dedica aos manuscritos publicados, uma atenção que guarda valor epistemológico e ético inegável e a agilidade nas trocas internas entre os editores, que facilitam a circulação de conhecimento e de deliberações dentro do grupo.

O benchmarking apreciativo, metodologia que se afasta da comparação punitiva e se orienta para identificar boas práticas alheias como fontes de inspiração, revelou que periódicos consolidados e de referência combinam de forma articulada, presença ativa e estratégica em redes sociais, políticas explícitas de abertura de dados e de acesso irrestrito, e reconhecimento público e nomeado de revisores, como fatores que contribuem substantivamente para o fortalecimento de sua sustentabilidade editorial e de sua legitimidade institucional. Esses achados estabelecem diálogo direto e fecundo com a literatura crítica sobre Ciência Aberta, que configura a transparência e a visibilidade (entendidas como abertura de processos e de dados) como mecanismos que ampliam não apenas o alcance formal dos periódicos, mas sua credibilidade epistêmica e sua capacidade de impacto na comunidade científica e para além dela. A produção de conteúdo para plataformas de mídia social durante a execução do projeto, ainda que circunscrita a uma escala piloto e experimental, indicou receptividade considerável e reforçou, empiricamente, a viabilidade de uma estratégia de comunicação mais sistemática, contínua e propositiva para a revista.

Conclusão

A experiência vivenciada ao longo de todo esse processo confirmou que a Investigação Apreciativa constitui um caminho indispensável e fecundo para orientar possíveis mudanças institucionais na Revista de Casos e Consultoria, transformações que emergem e se radicalizam a partir de suas próprias potências já manifestas, em vez de se originarem meramente de diagnósticos de falhas ou de imposições externas de modelos

alheios. A imersão prática e participativa no fluxo editorial cotidiano e o diálogo reflexivo direto com os membros da equipe da revista permitiram efetivamente traduzir, isto é, transportar de forma que preservasse o sentido e a potência, princípios teóricos estruturantes de Ciência Aberta em ações concretas, viáveis e institucionalizáveis para um periódico de porte médio, que não dispõe dos recursos de grandes editoras comerciais mas tampouco necessita deles para realizar sua missão científica e formativa.

Como sugestões concretas e estratégicas para o fortalecimento substantivo da sustentabilidade editorial da Revista de Casos e Consultoria sustentabilidade que, compreendida em perspectiva apreciativa, significa capacidade de renovação contínua a partir de suas próprias forças recomenda-se: (a) instituir um calendário regular e propositivo de publicações em redes sociais, que dê continuidade estruturada ao piloto de comunicação digital desenvolvido no contexto deste projeto, consolidando presença institucional; (b) formalizar e institucionalizar o guia de boas práticas editoriais esboçado durante o trabalho, convertendo-o em material de apoio permanente e continuamente revisável para novos revisores e editores que se incorporem à revista; (c) adotar, de forma gradual mas deliberada, políticas explícitas de abertura de dados e de maior transparência em relação ao processo de revisão por pares movimento que acompanha as tendências identificadas no benchmarking e que se alinha aos marcos de Ciência Aberta; (d) criar e cultivar mecanismos de reconhecimento público e nomeado aos revisores como publicação de agradecimentos anuais na revista e em suas plataformas institucionais que reconheçam seu trabalho e o status que lhe é devido; (e) promover encontros periódicos e deliberativos, inspirados explicitamente na fase de Descoberta apreciativa, entre editores, revisores e autores, com vistas a fortalecer a rede de colaboração que sustenta a revista e que constitui seu tecido relacional; e (f) manter e amplificar parcerias com programas de iniciação científica reconhecendo que a presença de bolsistas se mostrou um recurso valioso não apenas para as operações da revista, mas igualmente para a formação reflexiva dos estudantes envolvidos, produzindo conhecimento que se irradia para além de suas instituições de origem.

Referências

COOPERRIDER, D. L.; WHITNEY, D. Investigação Apreciativa: uma abordagem positiva para a mudança organizacional. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006.

ILLICH, I. A convivencialidade. Lisboa: Publicações Europa-América, 1976.

ILLICH, I. Sociedade sem escolas. Petrópolis: Vozes, 1985.

SILVEIRA, L. da; SILVA, F. C. C. da. Gestão editorial de periódicos científicos: tendências e boas práticas. Florianópolis: BU Publicações/UFSC, 2020. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/52892. Acesso em: 16 Jul. 2026.

VALENÇA, A. C. Mediação: método de investigação apreciativa da ação-na-ação: teoria e prática de consultoria reflexiva. Recife: Bagaço, 2007.

CÓDIGO: HS0079

AUTOR: MARIANA DANTAS DE LIMA

ORIENTADOR: CYNARA TEIXEIRA RIBEIRO

TÍTULO: Contribuições da Psicologia Educacional à formação docente para atuação com as questões de medicalização e saúde mental na educação.

Resumo

A presente pesquisa objetiva analisar o papel da Psicologia Educacional na formação inicial de professores, com foco no enfrentamento da medicalização e na promoção da saúde mental no ambiente escolar. Fundamentado na perspectiva histórico-cultural e em dados de pesquisas qualitativas com licenciandos, o estudo analisa como o conhecimento psicológico auxilia na superação de visões tecnicistas, discutindo como a ciência psicológica pode subsidiar uma práxis docente crítica e humanizada. Nesse sentido, foram elaborados e aplicados questionários com estudantes de licenciaturas da UFRN para compreender seus entendimentos atribuídos à Psicologia Educacional e à medicalização. Os resultados revelam que o ensino da Psicologia Educacional favorece o desenvolvimento de um olhar ético e sensível para futuros docentes, essencial para superar explicações puramente biológicas para os problemas de aprendizagem e comportamento.

Palavras-chave: Psicologia Educacional; Pesquisa-formação; Medicalização.

TITLE: Contributions of Educational Psychology to teacher training for addressing issues of medicalization and mental health in education.

Abstract

This research aims to analyze the role of Educational Psychology in initial teacher training, focusing on addressing medicalization and promoting mental health within the school environment. Grounded in the historical-cultural perspective and data from qualitative research with teacher-training students, the study examines how psychological knowledge helps overcome technocratic views, discussing how psychological science can support a critical and humanized teaching praxis. To this end, questionnaires were developed and administered to undergraduate teacher-training students at UFRN to understand their perceptions of Educational

Psychology and medicalization. The results reveal that instruction in Educational Psychology fosters the development of an ethical and sensitive perspective among future teachers—an essential element for moving beyond purely biological explanations for learning and behavioral problems.

Keywords: Educational Psychology; Research-training; Medicalization.

Introdução

No âmbito formativo, ofenômeno da medicalização tem ocupado lugar central nos debates acerca da formação docente e das práticas escolares, evidenciando a crescente tendência de interpretar dificuldades de aprendizagem, comportamentos e questões relacionadas ao desenvolvimento infantil sob uma perspectiva predominantemente médica (Collares; Moysés, 2015; Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, 2018). Esse cenário reforça a necessidade de uma formação de professores comprometida com a compreensão de tais fenômenos em sua complexidade, considerando os aspectos históricos, sociais, culturais e educacionais que permeiam o processo de escolarização.

Nesse contexto, a Psicologia Educacional configura-se como um dos fundamentos essenciais da formação docente, ao fornecer aportes teóricos e metodológicos que explicam os processos de desenvolvimento humano, aprendizagem e ensino de forma crítica e contextualizada (Patto, 2015; Facci, 2004). Desse modo, essa área do conhecimento contribui para que futuros professores reconheçam e se posicionem criticamente frente a práticas reducionistas e medicalizantes, favorecendo intervenções pedagógicas comprometidas com a inclusão, a diversidade e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Entretanto, a formação inicial de professores ainda apresenta desafios significativos, sobretudo no que se refere à articulação entre os conhecimentos teóricos e as experiências práticas vivenciadas no contexto escolar. Esse distanciamento tende a limitar a compreensão das múltiplas determinações que atravessam os processos de ensino e aprendizagem, dificultando a atuação docente diante de questões complexas, como a saúde mental e a crescente medicalização das dificuldades escolares (Gatti, 2010; Nóvoa, 2009).

Tais temáticas frequentemente são abordadas de maneira superficial ou pontual nos cursos de licenciatura, o que contribui para que muitos professores iniciantes ingressem na profissão sentindo-se inseguros e despreparados para enfrentar as demandas concretas da escola. Esse descompasso entre a formação acadêmica e a realidade do trabalho docente pode gerar sentimentos de frustração, sofrimento e adoecimento profissional, especialmente nos primeiros anos da carreira (Tardif, 2014; Gatti; Barreto; André, 2011).

Diante do exposto, a Psicologia Educacional assume um papel estratégico na formação docente ao oferecer referenciais que contribuem para a compreensão da dimensão subjetiva dos processos educacionais. Para além da explicação

dos fenômenos psicológicos, essa área subsidia práticas pedagógicas fundamentadas em uma perspectiva histórico-social, contribuindo para que o professor enfrente as dificuldades escolares sem reduzi-las a explicações individualizantes ou medicalizantes (Patto, 2015; Facci, 2004; Collares; Moysés, 2015).

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória, por buscar compreender percepções, experiências e significados atribuídos pelos participantes às temáticas da saúde mental, da medicalização da educação e da contribuição da Psicologia Educacional para a formação docente. Segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa possibilita apreender a complexidade dos fenômenos sociais, considerando os sentidos, valores e interpretações construídos pelos sujeitos em seus contextos de vida. Adicionalmente, sua característica exploratória decorre de seu objetivo de ampliar a compreensão sobre um fenômeno ainda pouco investigado no contexto específico analisado, favorecendo a aproximação com o problema de pesquisa (Gil, 2019).

Além da abordagem qualitativa, este estudo fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa-formação, compreendida como uma perspectiva metodológica que integra investigação e desenvolvimento profissional, concebendo a produção do conhecimento como um processo construído coletivamente e articulado às experiências dos sujeitos envolvidos (Josso, 2004; Nóvoa, 1992). Nessa perspectiva, o ato de pesquisar ultrapassa a simples coleta de informações, constituindo-se também como um espaço de reflexão crítica, aprendizagem e transformação das práticas educativas.

A pesquisa-formação parte do entendimento de que pesquisadores e participantes ocupam uma posição de coprodução do conhecimento, estabelecendo relações pautadas no diálogo, na leitura e na problematização das experiências vividas. Dessa forma, valoriza os saberes construídos na prática e reconhece os sujeitos como protagonistas do processo investigativo, rompendo com modelos tradicionais em que o pesquisador assume exclusivamente o papel de produtor do conhecimento e os participantes limitam-se à condição de fontes de dados (Fiorentini; Lorenzato, 2012). Sob essa ótica, a investigação torna-se um movimento simultâneo de produção científica e formação humana, favorecendo a construção de conhecimentos comprometidos com a compreensão crítica da realidade educacional e com a transformação das práticas pedagógicas.

A produção dos dados fundamentou-se em dois procedimentos complementares. O primeiro consistiu na realização de revisão de literatura, operacionalizada por meio de leituras e fichamentos de obras e artigos científicos relacionados à Psicologia Educacional, à formação docente, à saúde mental e à medicalização da educação. Conforme Lakatos e Marconi (2021), a pesquisa

bibliográfica permite ao pesquisador analisar criticamente o conhecimento já produzido sobre determinado tema, subsidiando a construção do referencial teórico. O segundo procedimento correspondeu à elaboração e aplicação de um questionário, juntamente ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), por meio digital, direcionado a estudantes de licenciatura e profissionais da educação vinculados à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com o objetivo de identificar suas percepções acerca da saúde mental no contexto educacional, dos processos de medicalização e das contribuições da disciplina de Psicologia Educacional para a prática docente.

A partir das respostas obtidas por meio do questionário aplicado com 19 estudantes de licenciatura e aos profissionais da educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), foram construídas três categorias de análise, definidas a posteriori, com inspiração na Análise de Conteúdo de Bardin (2016). A primeira categoria, Saúde mental no contexto educacional, reuniu percepções relacionadas aos principais desafios enfrentados por estudantes e docentes relativos à saúde mental, bem como seus impactos nos processos de ensino e aprendizagem. A segunda categoria, Medicalização das dificuldades escolares, contemplou as compreensões dos participantes acerca da patologização de questões educacionais, das implicações do uso indiscriminado de diagnósticos e da necessidade de uma abordagem crítica sobre esse fenômeno. Por fim, a terceira categoria, Contribuições da Psicologia Educacional para a formação e a prática docente, abrangeu as reflexões sobre a importância desse componente curricular para a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, para o enfrentamento das demandas relacionadas à saúde mental e para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e contextualizadas.

Resultados e Discussões

A análise dos dados produzidos nesta investigação fundamenta-se nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, alicerçada primordialmente nas contribuições de Vigotski (2007). Sob essa ótica, o desenvolvimento humano é compreendido como um processo dialético que envolve natureza e cultura, constituído, portanto, nas relações sociais e mediado por contextos históricos e culturais específicos. Nessa perspectiva, as concepções dos participantes acerca da saúde mental, da medicalização e da Psicologia Educacional não são entendidas como sínteses de múltiplas determinações, resultantes de suas trajetórias acadêmicas, profissionais e de seus processos de subjetivação no tecido social.

No que concerne à arquitetura do percurso acadêmico e ao perfil social, a amostra foi composta por 19 participantes, sendo 12 estudantes do curso de Pedagogia e 3 de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e outros 4 de outras licenciaturas as quais não foram especificadas, o que confere ao grupo um caráter heterogêneo. Essa diversidade é corroborada pela amplitude da faixa etária, que abrange desde jovens de 18 anos até adultos

de 61 anos, sinalizando uma pluralidade de vivências geracionais e perspectivas formativas.

Quanto à heterogeneidade formativa e profissional, os dados revelam que, do universo de 19 participantes, 12 já cursaram ou estão cursando a disciplina de Psicologia Educacional, enquanto 6 ainda não tiveram contato com tal componente. No âmbito da práxis, 12 sujeitos possuem experiência docente prévia, consolidada via Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), supervisão escolar ou estágios, ao passo que 7 participantes nunca atuaram em regência de classe, o que sublinha a coexistência de diferentes níveis de aproximação com o cotidiano escolar.

No cenário das percepções sobre saúde mental, os futuros docentes reconhecem a indissociabilidade entre o bem-estar psíquico e o êxito do processo educativo. A compreensão de que a saúde mental atua como mediadora das relações de ensino-aprendizagem é ratificada pelo Participante 18: “não tem como falar em educação sem falar da saúde mental, tanto para os docentes quanto para os discentes. A saúde mental é importante para que todo o resto esteja bem”. Paralelamente, o Participante 10 diagnostica um fenômeno de adoecimento social, asseverando que “a sociedade está ficando cada vez mais doente psicologicamente e, de certo, afeta as crianças que estão em fase de desenvolvimento”.

Essa percepção de "adoecimento social" permite uma convergência teórica com a crítica de Patto (2015), que rechaça a culpabilização individual pelo fracasso escolar. Nessa perspectiva, as dificuldades escolares deixam de ser vistas como patologias inerentes ao sujeito e passam a ser compreendidas como reflexos de estruturas pedagógicas e sociais precarizadas, exigindo uma leitura macroestrutural da saúde mental no ambiente educativo.

Ao avaliarem a disciplina de Psicologia Educacional na formação inicial, os licenciandos oscilam entre o reconhecimento da relevância teórica e a crítica ao distanciamento prático. Enquanto o Participante 4 define a disciplina como “a mais importante e necessária para discutir e ajudar a iniciarmos uma compreensão sobre essas questões”, vozes como as dos Participantes 15, 18 e 13 apontam lacunas referentes à contemporaneidade e à necessidade de articulação com a realidade concreta das escolas. Essa demanda por uma teoria que se converta em ferramenta de intervenção dialoga com Facci (2004), que preconiza a superação de visões naturalizantes do desenvolvimento. Para a autora, a Psicologia Educacional deve instrumentalizar o professor para compreender o psiquismo como construção histórica, permitindo uma atuação que não apenas descreva o aluno, mas que transforme suas condições de aprendizagem.

A discussão sobre o fenômeno da medicalização da educação revelou dois eixos distintos: um grupo marcado pelo desconhecimento do termo e outro que manifesta uma consciência crítica refinada. Para este segundo grupo, a medicalização é identificada como a biologização de questões pedagógicas. O Participante 12 define o processo como a “tendência de atribuir dificuldades de aprendizagem e comportamentos dos estudantes apenas a causas médicas,

sem considerar fatores pedagógicos, sociais e emocionais". O Participante 17 assevera que "é mais fácil medicar do que criar estratégias pedagógicas", enquanto o Participante 18 denuncia que dificuldades derivadas de métodos de ensino ineficazes acabam patologizadas como transtornos (TDAH, TOD, TEA etc).

Essa "subjetivação reducionista", em que o sujeito é reduzido a um diagnóstico, é analisada por Collares e Moysés (2015) como um deslocamento de foco: retira-se a responsabilidade do sistema educacional e das metodologias de ensino para localizá-la em uma suposta disfunção orgânica do aprendiz. Contra essa tendência, a mediação pedagógica emerge como ato de resistência. Conforme pontua Silva (2024, p. 15):

A aprendizagem é impulsionada pela mediação pedagógica, cabendo ao professor organizar intervenções que favoreçam o desenvolvimento do estudante, em vez de restringir sua atuação ao reconhecimento de diagnósticos clínicos.

A transição dessa consciência crítica para a proposição prática manifesta-se nas estratégias sugeridas pelos participantes para a promoção de ambientes inclusivos. Assim, quando questionados sobre como agir diante de estudantes com diagnóstico de transtornos, os participantes enfatizam atitudes de acolhimento, respeito às especificidades, adaptação das metodologias de ensino e trabalho conjunto com as famílias e demais profissionais da escola. Um dos respondentes afirma que o professor deve "acolher o estudante, respeitar suas necessidades, adaptar estratégias de ensino quando necessário e trabalhar em parceria com a família e os profissionais envolvidos" (Participante 12). Outro complementa que é necessário "buscar conhecer o caso, o aluno, não se prender ao diagnóstico nem a estereótipos" (Participante 17). Esses resultados evidenciam uma concepção inclusiva de educação, em que o diagnóstico não determina as possibilidades de aprendizagem do estudante, mas orienta adaptações pedagógicas que garantam sua participação efetiva.

Por fim, os graduandos atribuem à Psicologia Educacional um papel central na formação de professores capazes de compreender o desenvolvimento humano, interpretar as necessidades dos estudantes e construir práticas pedagógicas mais inclusivas e menos medicalizantes. Entre as principais contribuições mencionadas estão a compreensão dos processos psicológicos envolvidos na aprendizagem, o desenvolvimento de práticas de acolhimento, a promoção do bem-estar emocional e a superação de explicações simplistas para os problemas escolares. Como sintetiza um dos contribuintes, a Psicologia Educacional "contribui ao ajudar na compreensão do desenvolvimento e das necessidades dos estudantes, promovendo práticas inclusivas e evitando explicações simplistas baseadas apenas em diagnósticos" (Participante 12). Outro acrescenta que ela "traz subsídio teórico para pensar a prática" (Participante 17), enquanto outro afirma que "permite que o professor compreenda essa temática e saiba a forma de utilizá-la dentro de sala de aula" (Participante 16).

Nesse viés, os dados também permitem evidenciar que o ensino da Psicologia Educacional pode contribuir concretamente para a promoção da saúde mental

no cotidiano escolar, sobretudo quando seus conhecimentos são articulados às situações vivenciadas pelos estudantes. As falas dos participantes indicam que essa contribuição não se restringe à compreensão conceitual dos processos psicológicos, mas pode orientar formas de acolhimento, escuta, respeito às singularidades, adaptação das estratégias pedagógicas e construção de relações mais cuidadosas no espaço educativo. Nesse sentido, a afirmação do Participante 12 de que a Psicologia Educacional contribui para a "compreensão do desenvolvimento e das necessidades dos estudantes, promovendo práticas inclusivas e evitando explicações simplistas" evidencia uma possibilidade de atuação preventiva e promotora de bem-estar, na medida em que o professor passa a reconhecer sinais de sofrimento, sem transformar manifestações de dificuldades em rótulos ou diagnósticos. Essa compreensão é coerente com a perspectiva histórico-cultural discutida no estudo, segundo a qual o desenvolvimento se constitui nas relações sociais e nas condições concretas de aprendizagem (Vigotski, 2007). Assim, ao favorecer práticas pedagógicas mediadoras, inclusivas e sensíveis às necessidades dos estudantes, a Psicologia Educacional pode fortalecer vínculos, participação, autonomia e sentimento de pertencimento, elementos que contribuem para um ambiente escolar mais acolhedor e favorável à saúde mental. Nessa direção, em citação novamente à fala do Participante 17, ao afirmar que a disciplina "traz subsídio teórico para pensar a prática", reforça a importância de uma formação que transforme o conhecimento psicológico em instrumento para a ação pedagógica, deslocando o foco da identificação de problemas para a criação de condições que favoreçam o desenvolvimento e o bem-estar.

A interpretação dos resultados fundamenta-se na Psicologia Histórico-Cultural, especialmente nas contribuições de Vigotski (2007), para quem a boa aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento humano, o que ocorre por meio das interações sociais e da mediação pedagógica. Nessa perspectiva, o autor distingue dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento real, correspondente às habilidades e conhecimentos que o indivíduo já domina e consegue mobilizar de forma autônoma, e o desenvolvimento potencial, que se refere às capacidades ainda em processo de consolidação e que podem ser desenvolvidas com o auxílio de sujeitos mais experientes (Rego, 2011).

Em última análise, a síntese teórica desta discussão repousa sobre a função da prática docente como mediação na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Segundo Vigotski (2007) e Rego (2011), o desenvolvimento humano organiza-se entre o Nível de Desenvolvimento Real (o que o sujeito já consolidou) e o Nível de Desenvolvimento Potencial (o que ele é capaz de realizar com auxílio). A ZDP é, precisamente, o campo de atuação do professor mediador.

Ao aplicar esse conceito ao problema da medicalização, conclui-se que o diagnóstico clínico foca no desenvolvimento real (ou em suas supostas faltas), enquanto a mediação pedagógica intencional aposta no desenvolvimento potencial. O professor que atua na ZDP desestabiliza o rótulo médico ao focar no que o estudante pode vir a ser mediante a intervenção social. Portanto, a Psicologia Educacional cumpre seu papel ético-político ao preparar docentes para serem mediadores que não apenas identificam limitações, mas que, ao compreenderem a historicidade do psiquismo, promovem o desenvolvimento das

funções psíquicas superiores e superam visões reducionistas em prol de uma educação verdadeiramente emancipatória.

Com isso, constatamos que a pesquisa indica que os licenciandos reconhecem a Psicologia Educacional como um componente fundamental da formação docente, especialmente para enfrentar os desafios relacionados à saúde mental e à medicalização da educação. Contudo, evidenciam a necessidade de ampliar e aprofundar essa formação, aproximando os conteúdos das experiências concretas da escola, fortalecendo a integração entre teoria e prática e preparando os futuros professores para atuar de forma crítica, acolhedora e comprometida com uma educação inclusiva e promotora de saúde mental.

Conclusão

A presente investigação com estudantes de licenciaturas da UFRN mostrou-se indispensável para a reflexão crítica e co-construção de conhecimentos acerca da docência em contexto colaborativo. Assim sendo, os resultados da pesquisa contribuíram significativamente para a compreensão de que a Psicologia Educacional, sob o prisma Histórico-Cultural, especialmente com as contribuições de Vigotski, apresenta potencial formador e transformador no tocante a deslocar o foco do diagnóstico clínico individualizante para enfatizar a mediação pedagógica, tomando-a como um pilar indispensável na formação docente, permitindo que o professor atue como mediador na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Conforme discutido, a superação da lógica medicalizante exige que as dificuldades de aprendizagem deixem de ser vistas como patologias individuais e passem a ser compreendidas como fenômenos multideterminados. Como afirma Silva (2024), o foco deve recair sobre a organização de intervenções pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento, evitando que diagnósticos clínicos se tornem sentenças de incapacidade.

Embora os participantes reconheçam a relevância teórica da disciplina, a pesquisa aponta para o desafio persistente de superar a fragmentação entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade das escolas. Há uma demanda clara por uma formação que aproxime a teoria da prática cotidiana, permitindo que os docentes enfrentem com segurança questões complexas como a saúde mental e a medicalização.

Em conclusão, a Psicologia Educacional cumpre seu compromisso ético-político ao preparar educadores que não se limitam a rotular dificuldades, mas que atuam como mediadores ativos. Conclui-se que essa área do saber forma docentes para serem profissionais que não apenas identificam limitações, mas que, ao compreenderem a historicidade do psiquismo, promovem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e superam visões reducionistas em prol de uma educação verdadeiramente emancipatória.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BZUNECK, José Aloyseo. **A psicologia educacional e a formação de professores: tendências contemporâneas**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 3, n. 1, p. 41–52, 1999.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização de doenças que não existem**. São Paulo: Cortez, 2015.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização do trabalho do professor: das conferências de educação aos dias atuais**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. **Manifesto do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade**. [S. l.]: Fórum, 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Brasília: UNESCO, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** 4. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, A. **Mediação pedagógica e aprendizagem.** Natal: UFRN, 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CÓDIGO: HS0182

AUTOR: MARIA EDUARDA MEDEIROS DE OLIVEIRA

ORIENTADOR: BLENDA CARINE DANTAS DE MEDEIROS

TÍTULO: O Desenho Infantil como Atividade Criadora: A Mediação Docente na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.

Resumo

Este trabalho resulta de estudos teóricos, como parte das atividades desenvolvidas na iniciação científica, e objetiva discutir as potencialidades do desenho infantil como atividade criadora, a partir do conceito de mediação para a Psicologia Histórico-Cultural. Justifica-se em razão dos desafios enfrentados pelos educadores, em suas práticas cotidianas e no âmbito da formação docente, ainda fortemente marcadas por referenciais pedagógicos tradicionais quanto ao uso do desenho, os quais privilegiam a técnica e a reprodução gráfica. Por entendermos que existem possibilidades de uso ativo da criatividade, do pensamento e da reflexão das crianças, afirmamos que a mediação docente de qualidade desponta como um elemento essencial para o desenvolvimento expressivo e artístico dos estudantes, sendo o uso do desenho infantil um suporte privilegiado para essa mediação. Para além de sua função comunicativa, a linguagem gráfica possui potencial para mobilizar a imaginação, a criticidade e a autoria das crianças.

Palavras-chave: Educação, Infância, Desenho, Mediação.

TITLE: Children's Drawing as a Creative Activity: Teacher Mediation from the Perspective of Historical-Cultural Psychology.

Abstract

This work stems from theoretical studies conducted as part of undergraduate research activities and aims to discuss the potential of children's drawing as a creative activity, drawing on the concept of mediation within Historical-Cultural Psychology. It is justified by the challenges educators face in their daily practice and teacher training—realms still heavily influenced by traditional pedagogical approaches to drawing that prioritize technique and graphic reproduction. Recognizing the potential for the active engagement of children's creativity, thought, and reflection, we assert that high-quality teacher mediation is essential for students' expressive and artistic development, with children's drawing serving as a prime medium for such mediation. Beyond its communicative function, graphic language has the potential to mobilize children's imagination, critical thinking, and sense of authorship.

Keywords: Education, Childhood, Drawing, Mediation.

Introdução

Para Vygotsky (2007), o desenvolvimento e aprendizado da criança são impulsionados por meio de suas interações sociais, seja entre pares ou entre adultos, os quais possibilitam que aconteça a mediação cultural. Analisada sob o contexto educacional, a mediação cultural inclui a intencionalidade pedagógica, capaz de potencializar a expressão infantil em suas diversas formas, nessas interações. Partindo desse pressuposto, neste artigo se discute o desenho como instrumento potencial pedagógico e simbólico, o qual exprime a subjetividade da criança, que comunica e se expressa. A título de exemplo, quando o docente planeja e organiza o uso do grafismo de forma intencional, dentro de uma proposta pedagógica, ele promove situações para o desenvolvimento crítico, criativo e autoral dos alunos. Essa dinâmica mediadora supera a visão tradicional do desenho como mero passatempo, desvelando o seu potencial cognitivo e expressivo no contexto escolar.

Nesse contexto, a instituição escolar se apresenta como um espaço fundamental para que o indivíduo possa se apropriar dos objetos culturais do seu meio social, desenvolvendo-se como sujeito e produtor de cultura (Mello, 2004; Asbarh, 2013). Desse modo, o ser humano se constitui a partir do que aprende e conhece, por meio de suas experiências individuais e coletivas, construídas com base nas “situações que vive, no momento histórico em que vive e com a cultura que tem acesso” (Mello, 2004, p. 136). Nessa perspectiva, segundo Fernandes e Candau (2022), não basta que a educação seja acessível a todos, mas que também propicie o desenvolvimento cultural e humano do indivíduo, estimulando sua percepção artística e reflexiva, além de ampliar sua bagagem cultural.

Por ser um lugar de encontro entre culturas, a escola proporciona momentos em que os indivíduos, por meio de suas interações sociais, compartilham seus modos de vida, seus objetos culturais, suas experiências cotidianas, sendo papel da escola criar condições para a apropriação sistematizada dos conhecimentos historicamente acumulados (Asbarh, 2013). Para isso, os profissionais devem propiciar um ambiente com condições e metodologias que potencializam a construção do conhecimento coletivamente, baseado na troca de saberes, considerando a criança como produtora cultural.

Diante desse cenário, esta pesquisa busca responder à seguinte questão: de que forma a mediação pedagógica, pautada na Teoria Histórico-Cultural e estruturada em uma pesquisa-ação colaborativa, pode potencializar o desenho infantil como linguagem simbólica para a manifestação e compreensão dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental sobre seus direitos no espaço escolar?

Metodologia

Diante desse cenário, esta pesquisa busca responder à seguinte questão: de que forma a mediação pedagógica, pautada na Teoria Histórico-Cultural e estruturada em uma pesquisa-ação colaborativa, pode potencializar o desenho infantil como linguagem simbólica para a manifestação e compreensão dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental sobre seus direitos no espaço escolar?

Para tanto, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar, por meio de uma pesquisa-ação colaborativa, como o desenho infantil e a mediação docente favorecem a expressão e o desenvolvimento da consciência de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental acerca de seus direitos no cotidiano escolar.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa-ação colaborativa de abordagem qualitativa, ancorada em um levantamento bibliográfico para sustentacao teórica e conceitual. Como destaca Gil (2008), o planejamento metodológico e a escolha dos procedimentos são fundamentais para garantir o rigor e a consistência na coleta de dados. Neste estudo, a pesquisa-ação se fundamenta na parceria entre a pesquisadora e a professora regente da turma de 3º ano do Ensino Fundamental, visando construir coletivamente um espaço de mediação pedagógica focado nos direitos da criança no ambiente escolar.

Resultados e Discussões

O Desenho Infantil como Linguagem e Sistema Simbólico

O ser humano, por meio do acúmulo de experiências integradas a um convívio social, reproduz, recria e cria objetos e situações a partir dos artefatos culturais já apropriados, ou seja, evolui culturalmente. Essas condutas se dão por meio do que Vigotski (2009) denomina de atividade reprodutiva ou combinatória.

Dessa forma, a criança não apenas reproduz condutas de sua realidade vivenciada, e sim, age por meio da combinação de elementos constitutivos do seu meio social, para a criação de algo subjetivo e simbólico. O grafismo se torna um instrumento de expressão artística e particular de cada criança, como evidenciado por Sarmento (2011):

Os desenhos das crianças são actos simultaneamente sociais e individuais: realizam-se num espaço interaccional, que é pré-estruturado pelas instituições onde estão as crianças, a escola; a escola, edificada nas suas esferas de articulação como ordem constitucional, ordem pedagógica e ordem interactiva; a família, na multiplicidade das suas formas e na desigualdade das suas condições de existência; os ateliers de tempos livres, os clubes, os espaços informais de brincadeiras, a rua (Sarmento, 2011, p.18).

Além do seu caráter estético e cultural, o desenho infantil também comunica e interage, seja através da relação intergeracional, entre adultos, ou intrageracional, entre pares, expondo seu universo cultural. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que os desenhos são representações que “permitem ao observador contemplar, e dialogar não só com a dimensão estética, mas sobretudo, com a poética da cultura infantil” (Becker; Martins Junior; Voos, 2021, p. 6).

A produção gráfica realizada pela criança, portanto, possibilita e potencializa a interação cultural, tornando-se uma das formas de expressão da linguagem infantil, esta que é definida por Rego (2014, p. 54) como “um sistema de signos que possibilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilham desse sistema de representação da realidade”. Para a Psicologia Histórico-Cultural, os signos mediam as interações sociais entre indivíduos, o compartilhamento de práticas sociais por um grupo cultural, a leitura de objetos e situações. Esse sistema representativo, formado historicamente e apropriado pelos indivíduos, evidencia que a cultura é propagada através da mediação simbólica, sendo submetida a um movimento ativo e dialógico, de modo que o indivíduo não a recebe apenas passivamente, mas, sim, reinventa esses códigos culturais transformando-os em algo novo (Rego, 2014).

Ao entender o desenho sob esta perspectiva de trocas culturais e meio de comunicação, compreende-se que o indivíduo é constituído pelo seu espaço geográfico, social e cultural, e que esses fatores influenciam diretamente sua imaginação e produção gráfica. Desse modo, o papel do ambiente se coloca em função de “estimular a vivência de experiências em relação ao processo de criação gráfica, bem como proporcionar variedade de materiais” (Silva, 1998).

Como materiais pedagógicos, quando organizados pelo professor em situações diversas, os desenhos propiciam experiências que enriquecem o repertório cultural da criança e, principalmente, o desenvolvimento criativo. Sendo assim, compreende-se que a atividade do desenho é um dos meios pelos quais a criança se apropria de sua cultura e internaliza o conhecimento, transformando o ato de desenhar em um atividade de reelaboração individual e dialética com suas vivências sociais. Por isso, para compreender como a criança cria, no papel, é preciso olhar para a realidade concreta e diária dela. Percebe-se que o desenvolvimento do sujeito é diretamente influenciado por suas experiências individuais e coletivas, sendo fundamental considerar suas “condições de existência” (Mello, 2004), ou seja, os contextos sociais que as crianças vivenciam influenciam diretamente na sua criação, determinando a qualidade e natureza da produção gráfica.

O papel da mediação docente no desenvolvimento gráfico infantil

De acordo com a teoria Histórico-Cultural, a educação tem o papel de promover o desenvolvimento das aptidões necessárias para internalização dos saberes culturais produzidos historicamente. Conforme Mello (2004, p. 138), "esse processo de aprendizagem da cultura e de reprodução das aptidões humanas nela encarnadas é um processo socialmente mediado". Dessa forma, a instituição escolar, ao mediar esse processo educativo, possibilita o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade ao longo das gerações, garantindo a continuidade e a permanência da história.

Pensando no desenvolvimento integral do indivíduo por meio do processo criativo e reflexivo, esse percurso deve se dar por meio do contato com as diversas manifestações culturais. Porém, não basta apenas compartilhar conhecimento: é necessário que a criança seja exposta a vários contextos e objetos que estimulem os seus sentidos, pensamento, corpo e criticidade, de forma que ela possa expandir seu repertório visual e simbólico e, consequentemente, ampliar sua capacidade criativa, já que a imaginação é regida por nossas experiências e vivências construídas social e culturalmente (VIGOTSKI, 2009).

Dessa forma, estimuladas ao questionamento, desenvolvem a capacidade de contrastar e comparar distintas abordagens, o que lhes confere uma multiplicidade de perspectivas sobre o mundo. Esse processo, portanto, considera as crianças como observadoras ativas e críticas de sua realidade.

Nesse sentido, cabe ao educador mediar a relação da criança com a cultura, uma vez que "os educadores são porta-vozes de uma visão de mundo (…), interferindo direta e ativamente na construção de seres individuais e sociais", (Derdyk, 1989, p. 11). Nesse processo, a internalização e significação dos objetos culturais dependem da compreensão de seu uso social. O trabalho docente, assim, não deve limitar-se à transmissão e reprodução de conhecimentos, mas "deve impulsionar novos conhecimentos e novas conquistas, a partir do nível real de desenvolvimento da criança - de seu desenvolvimento consolidado, daquilo que a criança já sabe" (Mello, 2004, p. 144).

No entanto, não basta apenas fornecer para as crianças o contato com os diversos tipos de suporte artísticos, é necessário e ético que o educador se aproprie também dessas vivências práticas com a linguagem gráfica e as utilize de forma significativa para o grupo, criando situações sociais significativas para as crianças. Isso se justifica porque o desenho faz parte das formas de expressão e comunicação da criança e, assim, promovem diálogos e trocas de conhecimentos entre educando e educador, em um encontro intergeracional. Assim, compreendendo o educando como portador de saberes construídos coletivamente entre pares e individualmente, compete ao educador, desse modo, não ignorar esse repertório prévio, mas, pelo contrário, mobilizá-lo como base para novas aprendizagens.

Dessa forma, ao articular os conhecimentos de mundo dos estudantes, o professor cria situações em que eles agem ativamente no processo de construção do saber, que se efetiva no diálogo entre diferentes experiências e vivências. Essa estratégia configura uma ferramenta poderosa para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o educando consegue atribuir função social ao conteúdo estudado, por reconhecê-lo como parte integrante de sua própria visão de mundo (La Taille; Dantas; Oliveira, 2019).

Por isso, o educador deve vivenciar e promover vivências plurais para compor os processo de ensino e aprendizagem sob várias perspectivas. Essa postura permite a interação intersubjetiva com os estudantes, promovendo o diálogo e a integração na construção de experiências em sala de aula. Desse modo, ele proporciona um ambiente pedagógico que auxilia cada aluno a encontrar sua própria voz e expressão autêntica, construindo uma ambiência de investigação que não teme o erro.

Para que essa mediação se efetive em uma perspectiva interacional, são necessárias estratégias pedagógicas que se adaptem à diversidade e pluralidade das infâncias, de modo a promover um momento de trocas de experiências que superem a mera exposição de conteúdos. Tais metodologias devem, portanto, incluir de forma coerente e ética as opiniões dos discentes. Nesse sentido, é crucial compreender a criança como um indivíduo que se expressa de forma plural e é capaz de se comunicar social e politicamente em questões coletivas. Com isso, o sentido de escutar o outro, segundo Sarmento (2011), vai além de sua expressão literal que seja o ato verbal, remetendo a uma escuta acolhedora de suas diversas formas comunicativas.

Portanto, quando a atividade criadora do indivíduo é mediada de maneira qualificada e intencional, de modo a estimular sua criticidade e reflexividade, se possibilita a produção de algo novo pela criança, a partir da combinação dos objetos culturais que lhe são disponibilizados na interação. Essa concepção se alinha à perspectiva histórico-cultural, posto que "o trabalho educativo deve impulsionar novos conhecimentos e novas conquistas, a partir do nível real de desenvolvimento da criança - de seu desenvolvimento e consolidação, daquilo que a criança já sabe" (Mello, 2004, p. 144). Dessa forma, o professor contribui para o avanço do estudante ao atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), na medida em que o docente impulsiona funções que ainda estão em maturação, partindo do nível de desenvolvimento real — aquilo que o sujeito já realiza de forma independente — em direção ao nível potencial, caracterizado pela capacidade de executar tarefas com a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais experientes (Vigotsky, 2007).

A mediação pedagógica de qualidade para o enriquecimento das produções artísticas das crianças e narrativas gráficas

As crianças, ao desenharem, formulam conhecimentos sobre seu mundo, e fazem isso através da imaginação, ou seja, do faz de conta, seja sob objetos ou pensamentos e, com isso, transformam-nos, lhes atribuindo significações distintas que fogem da ordem das coisas (Cunha, 2019). Essas produções artísticas, pela natureza social do desenvolvimento humano, são influenciadas por mediações externas.

Um dos elementos mediadores, de acordo com Vygotsky (2007) é o uso dos signos. Os signos são meios psicológicos, os quais são conduzidos a orientar o próprio sujeito, ou seja, suas ações e as de outras pessoas. Eles se constroem dentro de um grupo social, se tornando códigos por meio dos quais os indivíduos se comunicam entre si, auxiliando o agir ou pensar. Ou seja, eles transitam de uma experiência externa e são internalizados pelo sujeito. Através da internalização, os signos tornam-se psicológicos, sendo base para o nosso pensamento, memória e planejamento. Dessa forma, eles deixam de ser marcas estritamente externas e passam a operar em processos mentais internos (Oliveira, 1997).

A partir dessa internalização, o indivíduo consegue fazer relações mentais na ausência das próprias coisas. E são essas representações do real feitas pelo indivíduo que se unem em sistemas simbólicos. Para tanto, esses sistemas de representação são dados socialmente. Nesse sentido, percebe-se que a socialização cultural da qual a criança faz parte irá influenciar sua forma de enxergar o mundo que a rodeia (Oliveira, 1997).

Dessa forma, o papel mediador do professor na educação infantil acaba sendo de grande importância para estimular a capacidade artística e apreciação cultural da criança, na medida em que:

A criança não se desenvolve espontaneamente e necessita de mediadores qualificados, cabe aos professores oferecerem possibilidades para que ela tenha diferentes experiências em espaços culturais, galerias, museus, ruas e também salas de atividade (Góes, 1997, p. 123).

Sendo assim, para que as crianças se apropriem de conhecimentos diversos, é necessário que o professor aja como mediador dessa relação entre a criança e o mundo.

Considerando esse papel docente, é necessário que se possibilite às crianças o contato com várias manifestações culturais e artísticas, fazendo com que o ensino não seja algo expositivo ou passivo, mas perpassado por interações diversas. Isto porque as crianças trazem consigo uma identidade e conhecimentos prévios do seu universo popular, construídos por meio de vivências familiares, em sua comunidade ou entre pares. A arte deve estar inserida no cotidiano das crianças e os professores devem trazer para a atividade artística o contexto social das crianças, visto que a arte deve ser possibilitar que todas as crianças se vejam representadas, possam expressar suas próprias identidades e aprendam a respeitar a cultura das outras, em um espaço de diálogos (Góes, 2023).

No entanto, o ensino da arte na educação infantil por vezes limita essa apreciação intercultural (Cunha, 2019), ao invés de estimular o contato das crianças com as diferentes manifestações artísticas e das diversas culturas existentes, garantindo que seu universo cultural seja ampliado, e, consequentemente, cultivando o respeito entre as crianças e a sua humanização. Como explicita o referido autor:

Os modelos predominantes do ensino da arte na educação infantil oscilam entre o diretivismo técnico (saber fazer) e o laissez-faire (exprimir livremente sem interferência do professor). Ambas as abordagens, uma por considerar a criança como tábula rasa e a outra por considerá-la como portadora de potencialidade expressivas inatas, esvaziam o sentido da aprendizagem em arte, pois não oportunizam o conhecimento sobre a própria arte, sobre a linguagem visual, sobre os materiais ou mesmo possibilita o desenvolvimento do imaginário infantil (Cunha, 2019, p. 19).

Segundo Góes (2023), o ensino da arte mais amplamente difundido se orienta pelos ideais do modernismo, no qual o professor não interfere e nem orienta, deixando que as crianças fiquem livres para produzirem o que quiserem. No entanto, ao deixá-las sem nenhuma orientação ou desafios que impulsionam seus processos expressivos, elas terminam se tornando reféns do seu próprio repertório limitado.

Para superar essa situação dicotômica de abordagem espontaneísta do professor e o diretivismo técnico, Barbosa (2010) propõe a Abordagem Triangular, defendendo que o desenvolvimento criativo da criança ocorre de forma integrada por meio de três eixos: o fazer artístico, a apreciação da obra de arte e a contextualização histórica. Dessa maneira, a intervenção do professor deixa de ser vista como mera imposição técnica e passa a ser compreendida como mediação cultural indispensável. Assim, afirma-se a importância de se considerar as múltiplas formas da criança se expressar e explorar sua sensibilidade criativa e reflexiva diante temas e contextos diversos, no espaço escolar.

Nesse sentido, o ensino das artes deve aliar o conhecimento prévio das crianças às diferentes manifestações artísticas e culturais. Aao promover o contato das crianças com os diversos códigos estéticos, o professor estará potencializando sua aprendizagem e suas experiências sociais, interculturais e afetivas, enriquecendo finalmente suas produções e seu imaginário. Para além de enriquecer o repertório estético, uma mediação qualificada, que explore a dimensão sensível e corporal da criança, potencializa o desenho como linguagem narrativa. Isso se deve ao fato de que a criança, ao desenhar, põe-se em um movimento dinâmico entre suas experiências vividas e o tempo narrado, podendo expressar sua relação com o seu mundo de existência (Santos, 2010).

Dessa forma, o ato de desenhar, permite-lhe habitar o mundo e torná-lo seu, a partir de sua imaginação. Essa imaginação, por sua vez, dependerá da harmonia entre um pensamento racional e reflexivo que saiba condensar seu mundo em uma superfície plana, além do seu contato com o mundo perceptível, o qual gera significados mais densos. Vygotsky (2009), afirma que, quanto mais experiências o indivíduo possui, mais material a imaginação dele tem para criar. Isto porque, “um corpo que opera torna-se inseparável do mundo, torna-se projeto denso desse mundo no mesmo instante em que esse mundo, quando projetado narrativamente, passa a pertencer a esse corpo” (Santos, 2010, p.25).

Assim, a apropriação do suporte e os instrumentos artísticos utilizados pelo corpo desenham sua narrativa gráfica. A criança, ao marcar no tempo e no espaço a sua presença, transita por várias dimensões e tempos, em um espaço temporal presente, se tornando uma experiência dinâmica ao mesmo tempo em que é estática. Essa transitoriedade temporal permite à criança sistematizar a relação entre seus primeiros traços e os que estão por vir, o que lhe possibilita estabelecer vínculos complexos com o suporte, além de permitir a exploração do seu autoconhecimento e de sua constituição subjetiva. Com isso, o ato de narrar em um instante temporal, sugere coesão entre a razão e o sensível, encaminhando o corpo a se abrir para uma experiência estética e estesica

Conclusão

Considerações finais

Esta pesquisa nos levou a constatar que o desenho, quando mediado pelo professor com ênfase no processo criativo e expressivo é um material que possui a capacidade de transformar a relação da criança com o seu mundo. Desse modo, o ato de desenhar não pode ser valorizado somente em seu resultado, mas sim em seu percurso de criação, o que engloba as sensações, os movimentos corporais, a fala e o pensamento. Durante o processo criativo, a criança tende a narrá-lo, e essa narração é estimulada pelo pensamento, o qual, por sua vez, é estimulado pela imaginação (Vygotsky, 2009). Esse mecanismo serve para organizar a sua produção e comunicar o desenho, que, proveniente do seu mundo imaginário, é materializado no espaço limitado da folha de papel. Portanto, é essencial que o professor explore esse processo criativo da criança, bem como a sua narrativa, para potencializar sua visão artística e imaginativa, auxiliando-a a se comunicar de maneira mais reflexiva e crítica.

Essa mediação, por sua vez, deve ocorrer de forma que a criança possa ter contato com as diversas manifestações artísticas e culturais, para que ela amplie sua visão de mundo e alimente sua imaginação. Com isso, é importante que ela não apenas observe formas diversas de representações artísticas, mas participe ativamente delas, visto que é necessário sentir e presenciar para compreender a arte e cultura, possibilitando a assimilação de novos conhecimentos. Essas experiências devem se alinhar em um processo de diálogo entre o conhecimento da criança e o que lhe é novidade, de modo a fazer sentido para ela e, consequentemente, possibilitar-lhe ressignificar os elementos culturais ali expressos.

Dessa forma, a mediação docente de qualidade não só potencializa o processo criativo da criança, como também a estimula a pensar sob outras perspectivas culturais e sociais. O desenho aparece como uma possibilidade de experienciar a arte pelo indivíduo: a sua imaginação posta no papel, por meio de linhas e cores, o qual vai tecendo narrativas e moldando sua forma de pensar e agir. Dessa forma, o grafismo não é apenas um meio pelo qual a criança reflete seus conhecimentos apropriados por sua cultura, pela mera reprodução, mas, também, ela ressignifica esses elementos a partir de sua imaginação e vivências (Vygotsky, 2009).

Nesse sentido, foi analisado o papel da educação, instituição secundária de socialização, como mediadora da atividade criadora da criança. Considerando que a imaginação e a atividade criadora do indivíduo depende de suas experiências, é necessário que a escola amplie o repertório cultural da criança, tendo como pressuposto a relação com seus conhecimentos prévios. Ao ampliar a visão de mundo da criança por meio do contato com outras culturas, outros meios de comunicar o pensamento e experiências, se estimula o seu desenvolvimento humano e ético, que vai além da sala de aula, se tornando um movimento sensível.

Referências

FERNANDES, Natália; SOUZA, Luciana França. Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 5, n. 15, p. 970-986, set./dez. 2020. Disponível em:https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/8212.

FERNANDES, Ygor Siqueira; CANDAU, Vera Maria Ferrão. DIREITOS HUMANOS, DIFERENÇAS E EDUCAÇÃO: desafios para o cotidiano escolar. Momento - Diálogos em Educação, Rio Grande, v. 31, n. 01, p. 40–56, jan./abr. 2022. Disponível em:https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13436.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A pesquisa sobre a atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 18, n. 4, p. 745-749, out./dez. 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. 135 p. (Ensaios comentados).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente. 6.ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007. 191 p.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Orgs.). Vygotsky e a escola atual. Marília: Editora da Unesp, 2004.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Márcia da Silva; COSTA, Maria da Conceição. O desenho infantil como instrumento de linguagem para compreensão dos aspectos histórico-culturais dos alunos. Revista Eletrônica Pesquiseduca, Santos, v. 12, n. 26, p. 140–156, 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (org.). Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Campinas: Autores Associados, 2011.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Silvia Maria Cintra da. Condições sociais da constituição do desenho infantil. Psicologia USP, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 205–220, 1998.

LURIA, Alexander Romanovich. Pensamento e linguagem: as bases cognitivas da linguagem. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

DERDYK, Edith. Formas de pensar o desenho. São Paulo: Scipione, 1989.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997. p. 36.

GÓES, Margarete Sacht. Experiências estéticas e estésicas: a leitura de imagens na educação infantil. Perspectiva, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 1–19, 2021.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. O ensino da arte na educação infantil: entre o diretivismo e o laissez-faire. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SILVA, Maria Isabel da (org.). Práticas pedagógicas na educação infantil: compromisso com a infância. Porto Alegre: Penso, 2019. p. 15–32.

SANTOS, Wagner dos. O corpo na linguagem do desenho infantil. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 32, n. 1, p. 23-37, 2010.

BECKER, Rosana; JUNIOR, Luiz Martins; VOOS, Jordelina Beatriz Anacleto. O desenho como expressão das crianças: a experiência de ser criança e de ser aluno. Roteiro, Joaçaba , v. 46, jan. 2021.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 28. ed. São Paulo: Summus, 2019. 176 p.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

CÓDIGO: HS0189

AUTOR: NATÁLIA VITAL GOMES

ORIENTADOR: RITA DE CASSIA BARBOSA PAIVA MAGALHAES

TÍTULO: Produtos educacionais no âmbito da educação especial: análise de um mestrado profissional

Resumo

Este estudo faz parte da investigação PVN18078-2020 - Práticas, formação docente e produção do conhecimento em educação especial. Trata-se da continuidade do projeto de trabalho Produção científica e técnica de um Programa de Pós-Graduação Profissional em educação especial (PPGEEsp) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A pesquisa realizada tem como objetivo analisar trinta e quatro mestrados profissionais defendidos entre o ano de 2021 a 2024 e seus respectivos produtos educacionais, buscando caracterizar suas tipologias e finalidades. Configura-se como uma pesquisa de cunho bibliográfico, descritivo e documental, do tipo Estado da Arte.

As informações encontradas foram organizadas em banco de dados, com nomes, conceitos, características e finalidades e posteriormente foram submetidas a uma análise mais específica e os produtos foram divididos em quatro categorias: Materiais Informativos e Orientadores, Produtos Formativos, Materiais Pedagógicos e Didáticos e Produtos Audiovisuais e Digitais. Os resultados evidenciaram diversidade metodológica e a predominância de pesquisas voltadas para resolução de problemas de inclusão escolar, formação docente e acessibilidade. Constatou-se que os produtos corroboram para a socialização do conhecimento, o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas, a qualificação docente e o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades específicas.

Palavras-chave: Educação Especial;Produtos Educacionais; Educação inclusiva.

TITLE: Educational products in the field of special education: analysis of a professional master's

Abstract

This study is part of the research PVN18078-2020 - Practices, teacher training, and knowledge production in special education. It is a continuation of the work project Scientific and Technical Production of a Professional Graduate Program in Special

Education (PPGEEsp) at the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN). The research aims to analyze thirty-four professional master's theses defended between 2021 and 2024 and their respective educational products, looking to characterize their types and purposes. It is a bibliographic, descriptive, and documentary study, of the State of the Art type.

The information found was organized into a database, with names, concepts, characteristics, and purposes, and later underwent a more specific analysis. The products were divided into four categories: Informative and Guiding Materials, Training Products, Pedagogical and Didactic Materials, and Audiovisual and Digital Products. The results showed methodological diversity and the predominance of research focused on solving problems related to school inclusion, teacher training, and accessibility. It was found that the products contribute to the sharing of knowledge, strengthening inclusive teaching practices, improving teacher qualifications, and supporting the teaching and learning of students with specific needs.

Keywords: Special Education; Educational Products; Inclusive Education.

Introdução

A Educação Especial (EE) pode ser considerada como uma modalidade de ensino transversal às outras modalidades, assim percorrendo da educação infantil até o ensino superior. Como área de conhecimento está inserida nas modalidades específicas da educação na classificação do CNPQ (Casagrande, 2021). Ademais, pode ainda ser considerada um campo de atuação profissional. De acordo com Magalhães (2011) a Educação Especial é uma prática social historicamente produzida para além dessas outras designações. Atualmente, a EE como modalidade de ensino é complementar e não substitutiva ao ensino regular desenvolvido nas escolas brasileiras. Recentemente foi aprovada uma nova política pública da área, Decreto n 12.686/2025 Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI). O decreto enfatiza e incentiva a participação da família e da comunidade no processo educativo, assegura recursos e serviços educacionais para apoiar e suplementar o processo de escolarização. Bem como reforça o papel fundamental do atendimento educacional especializado (AEE),(Brasil, 2025). Cabe a educação especial como área de pesquisa o desafio de participar na ampliação da produção de conhecimento da área. Colaborando assim, de forma direta na organização e compreensão da educação inclusiva.

A expansão dos programas de Pós-Graduação Profissionais no Brasil tem contribuído significativamente nessa aproximação entre a pesquisa e a prática profissional. O campo da pesquisa da Educação Especial tem assumido um papel estratégico em investigações voltadas à resolução de problemáticas concretas no âmbito educacional inclusivo. As investigações incluem a elaboração de produtos educacionais que visam aprimorar o desenvolvimento do ensino aprendizagem de alunos com necessidades específicas. De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2019), os mestrados profissionais têm como objetivo a produção de conhecimentos voltados à construção de soluções para problemáticas existentes na prática profissional. Nesse contexto os produtos educacionais produzidos pelos mestrandos, constituem um dos principais resultados dessa modalidade de pós-graduação, pois apresentam de forma concreta os conhecimentos produzidos nas pesquisas.

Conforme destacam Moreira e Nardi (2009), Gonçalves et all(2019) o mestrado profissional busca aprimorar a produção científica nas demandas práticas, favorecendo a elaboração de materiais e estratégias que contribuam no desenvolvimento da educação. Sendo assim, os produtos educacionais podem assumir diferentes formatos, como cartilhas, guias, sequências didáticas, entre outros. No campo da Educação Especial, a produção de recursos educacionais possui grande relevância, de um lado devido à necessidade de desenvolver meios que ampliem a acessibilidade e a participação do estudante público da educação especial inclusiva na educação escolar. Por outro lado, tais recursos podem contribuir para a qualificação docente e na prática inclusiva. O produto educacional portanto pode ser considerado como possibilidade de socialização do conhecimento construído na formação continuada coletiva de professores, profissionais da educação e colaboradores, visando a inclusão escolar de estudantes com deficiência (BUSS; MAFEZONI, 2025). Nesse cenário, destaca-se o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEsp) vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), criado no CONSEPE da UFRN por meio da Resolução N 088/2019-CONSEPE/UFRN, de 06 de agosto de 2019, sendo em seguida recomendado pela CAPES em 18 de fevereiro de 2020 e autorizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 17 de junho de 2020. O programa tem como missão a realização de atividades no âmbito do ensino e da pesquisa, visando a formação contínua de profissionais da educação especial, através de pesquisas, estudo e produção de materiais educacionais contribuindo para práticas em uma perspectiva inclusiva. (UFRN, 2019).

Metodologia

Com isso, observa-se que área de concentração do programa é voltada para a Educação Especial, constituindo como linhas de pesquisa a “ Educação, Tecnologia Assistiva, Acessibilidade e Cultura” e “ Processos de ensino e de aprendizagem na perspectiva da educação especial”. O acervo de dissertações defendidas entre o ano de 2019 a 2026 se constitui em mais de setenta estudos, assim como a quantidade de produtos educacionais produzidos em cada dissertação defendida. Diante desse contexto, destaca-se que o presente estudo teve como objetivo analisar trinta e quatro dissertações e seus respectivos produtos educacionais, dentre os setenta que compõem o banco de dados disponibilizado pelo PPGEEsp/UFRN. Assim, através da análise, buscando conhecer mais detalhadamente os produtos educacionais, caracterizando suas tipologias, potencialidades e finalidades para a área da Educação Especial.

A pesquisa caracteriza-se como um estudo do tipo Estado da Arte, de natureza bibliográfica, documental e descritiva. Conforme Ferreira (2002), os estudos do tipo Estado da Arte possibilitam mapear e analisar a produção acadêmica sobre determinado tema, identificando tendências, lacunas e contribuições para o desenvolvimento de uma área de conhecimento. Sendo assim, proporcionam uma reflexão mais abrangente e específica sobre as temáticas estudadas. Desse modo, o uso dessa metodologia oportuniza uma revisão crítica e sistemática das pesquisas analisadas, observando com detalhes o que foi produzido como produto educacional no PPGEEsp/UFRN.Silveira e Lorenzetti (2026) afirmam que as pesquisas de Estado da Arte permitem compreensões aprofundadas da produção acadêmica, especialmente quando está articulada a temática

de estudo do pesquisador. De igual modo, ao criar critérios analíticos, como por exemplo descritores, tendências, percursos e movimentos acabam surgindo, contribuindo com os avanços na temática pesquisada.

Desse modo, constata-se a relevância do estado da arte enquanto metodologia na área de produção e análise científica. O presente estudo investigou trinta e quatro dissertações defendidas entre os anos de 2021 a 2024, no Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGEEsp/UFRN). Inicialmente, realizou-se o levantamento das dissertações disponíveis no repositório institucional e nos registros do programa. Os estudos foram analisados por completo, ou seja, houve uma revisão minuciosa dos trinta e quatro textos, contando também com uma análise mais específica nos produtos educacionais produzidos mediante cada pesquisa.

A análise contemplou duas dimensões principais: a caracterização metodológica das pesquisas e a tipologia dos produtos educacionais desenvolvidos. Com isso, os dados revisados foram organizados em um banco de dados. A elaboração ocorreu através de uma planilha contendo informações referentes ao ano de defesa, temática, abordagem metodológica e como o produto educacional era o foco central, a organização contou com mais três colunas: produto educacional, características e conceitos.Assim, as informações encontradas foram submetidas a avaliação descritiva e categorias, buscando identificar padrões de produção e tendências predominantes na elaboração de cada produto.

Resultados e Discussões

As trinta e quatro dissertações analisadas apresentaram significativa diversidade metodológica, constituem esse acervo de estudos: pesquisa-ação (4), pesquisa exploratória/levantamentos(7), pesquisa exploratória-descritiva(4), pesquisa-participante/ação (1), pesquisa colaborativa (3), pesquisa operacional (1)pesquisa-intervenção (2), pesquisa bibliográfica integrativa(1), pesquisa estudo de caso (1), pesquisa documental (1), Levantamentos (1), pesquisa interventiva/colaborativa (1), pesquisa descritiva (4), pesquisa exploratória/autobiográfica(1), pesquisa metodológica (1) e pesquisa cooperativa/participativa (1).

A leitura e análise das dissertações evidenciou a forte articulação entre pesquisa e intervenção que são características de mestrados profissionais. Observou-se uma predominância em investigações de natureza aplicada, que estão voltadas à resolução de problemas concretos relacionados à inclusão escolar, à formação docente e à acessibilidade de recursos pedagógicos. Ademais, verificou-se que mesmo com múltiplos meios de metodologia, a pesquisa exploratória/levantamentos foi a mais utilizada pelos autores.Em relação aos produtos educacionais, a pluralidade não foi diferente, foram encontradas várias tipologias, exemplificando a amplitude de possibilidades de produção no âmbito da Educação Especial. Após investigar os produtos e suas respectivas finalidades, eles foram agrupados em quatro grandes categorias.

MATERIAIS INFORMATIVOS E ORIENTADORES

Esta classificação se constitui por doze produtos e é correspondente a categoria mais recorrente das pesquisas estudadas. Sua seleção foi disposta através de produções que tivessem caráter informativo e orientador. De modo que constituam uma função norteadora e proporcionem informações relevantes para a prática educacional para educação especial. Sendo eles:

Cartilha estágio UFRN 1

Cartilha informativa virtual 1

Cartilha sobre literatura surda 1

Cartilha sobre inclusão de crianças com microcefalia 1

Ebook temático 2

Guia de práticas e técnicas para tutoria inclusiva 1

Guia metodológico 1

Guia Educacional 1

Guia multiformato 1

Glossário bilíngue Libras/Português 1

Manual metodológico 1

A partir dessa categoria idealizada, torna-se válido discorrer mais sobre as pesquisas que resultaram nos produtos destacados acima. Dessa forma, o estudo de Araújo (2023) tem seu foco pautado no impacto acadêmico do núcleo interdisciplinar de suporte ao estudante (NISE) localizado no centro de tecnologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A partir desta temática, surgiu a ideia de construir um guia multiformato. De acordo com Pinto e Saavedra Filho (2024) os produtos educacionais produzidos em multiformato, potencializam a construção de significados ao articular diferentes linguagens e recursos. Com isso, o guia para tutoria inclusiva produto pensando por Cavalcante (2022) busca auxiliar a tutoria inclusiva na UFRN, pensando nos desafios enfrentados por tutores e tutorados nessa trajetória. Portanto, esse materiais apresentam potencial para disseminação do conhecimento produzido no programa, favorecendo o acesso de diferentes públicos as informações e orientações produzidas através das pesquisas.

PRODUTOS FORMATIVOS

A categoria de “produtos formativos” está presente em sete das trinta e quatro dissertações estudadas, pesquisas que visam a melhoria da formação dos docentes de forma contínua. Com isso, nela foram identificados:

Curso formativo 1

Proposta formativa 2

Formação continuada 3

Procedimento formativo 1

Entre os exemplos destacam-se a proposta formativa sobre Linguagem Simples para professores do Atendimentos Educacional Especializado (AEE), o curso "Saberes Docentes e currículo no AEHD-RN" e formações colaborativas.O estudo de Souza (2022) teve como produto educacional uma proposta para o uso de linguagem simples para professores do AEE. Essa pesquisa amplia a comunicação e o uso da linguagem simples enquanto ferramenta educacional, possibilitando uma garantia maior de acessibilidade.

A dissertação de Nascimento (2022) constitui-se no desenvolvimento de um curso formativo, como produto final. O curso recebeu o nome de "Saberes Docentes e Currículo no AEHD-RN", a proposta busca analisar os saberes docentes e como eles têm referenciado as práticas pedagógicas no AEHD. Desse modo, oportunizando uma discussão e reflexão de teorias e práticas e contribuindo para uma formação continuada.De acordo com Mantoan (2015) esses resultados reforçam a importância da formação docente como estratégia para a efetivação da educação inclusiva.

MATERIAIS PEDAGÓGICOS E DIDÁTICOS

Outra categoria que se destacou foi a de materiais pedagógicos e didáticos, correspondendo a oito produtos idealizados. Os materiais propostos são destinados para uso pedagógico em sala de aula e/ou contextos educacionais especializados. Foram identificados:

Sequências didática inclusiva (ciências)1

Sequência didática e Ebook (Música) 1

Sequência didática acessível em Libras 1

Instrumento de avaliação pedagógica 1

Painel de organização 1

Ebook formação colaborativa 1

Roteiro Metodológico/ Soundpainting 1

Caderno de orientação pedagógica 1

As dissertações destacadas nessa categoria tem por finalidade apresentar materiais pedagógicos e didáticos possibilitem acessibilidade, qualidade e permanência no ensino para discentes que fazem parte da educação especial. Assim entre os resultados observados, acentua-se o estudo de Cabral (2022) traz como objetivo analisar um processo formativo com um grupo colaborativo, formado por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, professores do AEE e tradutores e intérpretes. Com isso,

o produto educacional foi idealizado através de uma sequência didática acessível em libras, que será aplicada com alunos surdos, oportunizando um ensino-aprendizagem mais qualitativo e adequado às necessidades do educando.

Outra pesquisa realizada nesta categoria foi a de Bonner (2022) que discute a avaliação pedagógica voltada para alunos que possuem ausência de oralidade com foco na educação infantil. Ademais, o resultado dessa dissertação foi elaborado um instrumento de avaliação pedagógica (IAP), que tem por objetivo auxiliar o processo de aprendizagem dos alunos e consequentemente ser uma ferramenta para que o docente consiga avaliar de forma adequada sua prática.Esses resultados demonstram a preocupação dos pesquisadores na produção de recursos que possam contribuir de forma significativa para práticas inclusivas ampliando o acesso e garantindo a permanência de estudantes com necessidades específicas.

PRODUTOS AUDIOVISUAIS E DIGITAIS

Durante o percurso de análise do estado da arte, observou-se o crescimento da produção de recursos digitais e multimodais dentro das dissertações, essa categoria contou com sete produtos desenvolvidos através do meio digital. De acordo com Moran (2013) os recursos digitais são ferramentas, materiais ou ambientes desenvolvidos através das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) utilizadas para alavancar o ensino-aprendizagens. Essas tecnologias ao se interligarem com diferentes linguagens como texto, imagens se caracterizam como recursos multimodais. Segundo Kress (2010), a multimodalidade compreende a junção de múltiplos modos, que possibilitam a comunicação de formas diversas. Dessa forma, as contribuições dessa categoria são:

Produção de vídeos educativos 1

Documentário 1

Videocast 1

Animações em 2D 1

Infográfico digital 1

Portfólio digital 1

Repositório digital 1

A presença desses formatos evidencia a incorporação de tecnologias digitais como estratégia de comunicação científica, acessibilidade e formação continuada. Assim, para exemplificar a categoria, destaca-se a pesquisa realizada por Heredia (2024) discorre sobre a mediação do professor na contação de história para crianças com Transtorno do Espectro Autista, mediada na educação infantil. A partir dessa temática surgiu o produto Animação 2D, que tem por finalidade auxiliar na contação de histórias, trazendo outro modo para que o educando consiga acompanhar e compreender o que está sendo proposto. Ademais, temos o produto infográfico digital, produzido através do estudo de Rodrigues (2024) onde é trabalhado como o discurso medicalizante do TDAH tem implicações no processo de ensino e aprendizagem no locus do ensino médio.

Conclusão

Dessa forma, a partir do estudo realizado pelo método Estado da Arte, pode ser constatado de maneira geral, que os resultados obtidos indicam que os produtos educacionais elaborados no PPGEEsp/UFRN apresentam um compromisso com a promoção da educação inclusiva. Pois buscam aprimorar a formação dos docentes e a construção de recursos acessíveis para a EE. Além disso, evidenciam a diversidade de formatos que podem ser assumidos pelos produtos educacionais e sua potencialidade para com as práticas pedagógicas e corroboram para assegurar e incentivar as políticas de inclusão escolar.

Ademais, os dados encontrados, proporcionam a compreensão de que os mestrados profissionais constituem importantes espaços de produção de conhecimento aplicado, articulando a investigação científica com a realidade escolar. Portanto, transformando o modo de ensinar e aprender através da elaboração de produtos educacionais socialmente relevantes. Assim, pesquisar e discutir essa temática possibilita a ampliação do conhecimento sobre a Educação Especial e a importância de construir recursos didáticos que estejam alinhados com a realidade dos educandos e do âmbito escolar.

Referências

ARAÚJO, Luiza Fernandes Freire Mariz de. Impacto acadêmico do Núcleo Interdisciplinar de Suporte ao Estudante (NISE) do Centro de Tecnologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte no processo de inclusão. 2023. 90f. Orientadora: Cláudia Rosana Kranz. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Especial) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

BONNER, Izabel Christina dos Santos. Avaliação pedagogicamente para alunos com ausência de oralidade. Orientador: Maria de Jesus Gonçalves. 2022. 126f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Especial) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html. Acesso em: 01 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Produção técnica: grupo de trabalho. Brasília, DF: CAPES, 2019.

BUSS, Joziane Jaske; MAFEZONI, Andressa Caetano. O produto educacional no mestrado profissional em educação: possibilidades de socialização do conhecimento. Educar em Revista, Curitiba, v. 41, e92159, 2025. DOI: 10.1590/1984-0411.92159.

CABRAL, Alcione Costa de Aquino Pinto. Processo formativo docente no ensino-aprendizagem de conceitos estatísticos à estudantes surdos numa perspectiva inclusiva. Orientadora: Flávia Roldan Viana. 2022. 130f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Especial) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

CASAGRANDE, Rosana de Castro. O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 27, e0183, 2021.

CAVALCANTE, Jéssica Beatriz da Silva. A tutoria inclusiva na trajetória acadêmica de discentes da UFRN: desafios e contribuições. Orientador: Cláudia Rosana Kranz. 2022. 156f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Especial) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

GONÇALVES, C. Érica et al. (Alguns) desafios para os produtos educacionais nos mestrados profissionais nas áreas de Ensino e Educação. Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, Manaus, v. 5, n. 10, p. 1-17, 2019.

HEREDIA, Gabriela Dias de Menezes. Mediação do professor na contação de histórias para crianças com TEA na educação infantil. Orientadora: Dra Maria de Jesus Gonçalves. 2024. 100f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Especial) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

KRESS, Gunther. Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (org.). Educação inclusiva e escolarização: política e formação docente. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 11-65.

MOREIRA, Marco Antonio; NARDI, Roberto. O mestrado profissional na área de Ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, Ponta Grossa, v. 2, n. 3, p. 1-9, 2009.

NASCIMENTO, Gabriella Pereira do. Formação, saberes e trabalho docente: reflexões sobre as práticas pedagógicas no atendimento educacional hospitalar e domiciliar no RN. Orientador: Jacyene Melo de Oliveira Araújo. 2022. 152f. Dissertação (Mestrado

Profissional em Educação Especial) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2022.

PINTO, André Luiz; SAAVEDRA FILHO, Nestor Cortez. O produto educacional como recurso multimodal: análise de produtos digitais voltados para o ensino de Física. Revista Ciências & Ideias, v. 15, n. 1, e24152491, 2024. DOI: 10.22407/2176-1477/2024.v15.2491.

RODRIGUES, Julie Isabelle Freitas. O discurso medicalizante do TDAH e suas implicações no processo de ensino aprendizagem. 2024. 8f. Orientadora: Maria da Apresentação Barreto. Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação Especial) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

SILVEIRA, D. P. da; LORENZETTI, L. A pesquisa de estado da arte: contributos para o processo investigativo. Vestigare: Revista de Pesquisas em Educação, Ciências e Tecnologias, n. 2, p. 146-161, 2026. DOI: 10.5380/vrpect.2.102363.

SOUZA, Felipe Lucas de. A linguagem simples no atendimento educacional especializado como favorecedora da inclusão escolar. Orientador: Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins. 2022. 104f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Especial) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEsp. Natal: UFRN, 2019. Disponível em: https://posgraduacao.ufrn.br/30546/. Acesso em: 02 ago. 2026.

CÓDIGO: HS0193

AUTOR: BRUNNA MENEZES DE QUEIROZ

ORIENTADOR: KATIA REGINA LOPES COSTA

TÍTULO: A Medicalização no Discurso de Inclusão do Estudante Autista no Ensino Superior: Desafios e Diálogos da Psicanálise frente à Lógica de Saber-Poder

Resumo

O presente artigo aborda como o discurso sobre a inclusão do estudante autista no Ensino Superior é atravessado por concepções em conflito, nas quais a lógica de normalização das diferenças persiste, apesar de práticas inclusivas fomentadas pela legislação e pelas demandas sociais. Objetiva-se analisar a presença da medicalização nos discursos sobre inclusão, buscando elucidar as tensões entre as abordagens comportamentalista e psicanalítica na compreensão do autismo. Para tanto, adotou-se o método dialético, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica. Os resultados evidenciam que a medicalização atua como um mecanismo de controle dos corpos e das subjetividades, influenciando a disseminação de abordagens terapêuticas comportamentalistas e a consolidação de um complexo industrial em torno do autismo. Em contraposição, a perspectiva psicanalítica compreende o autismo a partir da singularidade do sujeito e valoriza sua capacidade de produzir interpretações sobre si e sobre sua própria experiência. Conclui-se que a escuta das narrativas dos estudantes autistas sobre suas singularidades e vivências no contexto universitário consiste em uma necessidade para o fortalecimento de práticas inclusivas que não se reduzem à normalização das diferenças. Nesse sentido, destacam-se a relevância de pesquisas futuras que valorizem o protagonismo e a voz dos estudantes autistas na construção de conhecimentos e ações voltadas à inclusão no Ensino Superior.

Palavras-chave: Autismo. Discurso. Inclusão. Medicalização. Psicanálise.

TITLE: Medicalization in the Discourse on the Inclusion of Autistic Students in Higher Education: Challenges and Psychoanalytic Dialogues regarding the Logic of Knowledge-Power

Abstract

This article addresses how the discourse on the inclusion of autistic students in Higher Education is intersected by conflicting conceptions, in which the logic of normalizing differences remains despite inclusive practices fostered by legislation and social demands. It aims to analyze the presence of medicalization in inclusion discourses,

seeking to elucidate the tensions between behavioral and psychoanalytic approaches in the understanding of autism. To this end, the dialectical method was adopted, developed through bibliographic research. The results evidence that medicalization acts as a mechanism for controlling bodies and subjectivities, influencing the dissemination of behavioral therapeutic approaches and the consolidation of an industrial complex around autism. In contrast, the psychoanalytic perspective understands autism based on the subject's singularity and values their capacity to produce interpretations about themselves and their own experience. It is concluded that listening to the narratives of autistic students regarding their singularities and experiences in the university context is a necessity for strengthening inclusive practices that are not reduced to the normalization of differences. In this sense, the relevance of future research that values the protagonism and voice of autistic students in the construction of knowledge and actions regarding inclusion in Higher Education is highlighted.

Keywords: Autism. Discourse. Inclusion. Medicalization. Psychoanalysis.

Introdução

Legalmente o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado deficiência no Brasil, de modo que a inclusão escolar, inclusive no Ensino Superior, constitui um direito das pessoas autistas (Brasil, 2012). Nesse contexto, diante a crescente visibilidade do autismo nos debates educacionais, investigar o TEA e as diferentes concepções implicadas na área da educação consiste em um tema amplo e ainda inesgotável.

Este texto apresenta resultados do plano de trabalho “Psicanálise e Neurodiversidade: Desafios da Inclusão do Estudante com Autismo no Ensino Superior”, ligado ao projeto de pesquisa “A Inclusão do Estudante Autista no Ensino Superior” que teve como objetivo geral, explorar as contribuições da psicanálise na compreensão das dinâmicas psicológicas e educacionais que influenciam a formação e permanência acadêmica de estudantes autistas. Dessa maneira, o presente artigo busca analisar a presença da medicalização nos discursos ligados à inclusão de estudantes autistas no Ensino Superior, de modo a elucidar a dialética entre abordagens comportamentais e psicanalíticas. O estudo justifica-se ao evidenciar as concepções educacionais no debate clínico sobre o TEA, além de possibilitar maior criticidade aos educadores e demais profissionais que atuam com este público sobre as barreiras ainda enfrentadas pelo sujeito autista.

Por essa razão, a pesquisa bibliográfica se apoiou na teoria foucaultiana, sobretudo nos conceitos de medicalização, biopoder, normalização e anormal; e no viés psicanalítico de Laurent (2014) e Maleval (2017) para as análises que serão apresentadas.

A pesquisa se concentra no argumento de que o discurso inclusivo por ocorrer num contexto social enviesado pela lógica de um saber médico-psiquiátrico, é influenciado pela medicalização. Sendo ao mesmo tempo um ato de valorização do diferente, como também um ato de normalização do sujeito.

Conceitualmente, todo discurso ocorre entre relações de poder (Bordin, 2014). Nesse sentido, o discurso inclusivo por mais que tenha seu cerne no acolhimento da diferença, por estar sustentado numa sociedade normalizadora dos corpos, reproduz ações de poder ideológico naqueles socialmente rotulados como fora do “normal”, isto é, os nomeados

"anormais". Segundo Foucault (2007), a normalização acontece nos cenários de medicalização, em que mecanismos do poder biomédico intervêm na esfera abstrata da vida, psiquiatrizando tudo aquilo que é desvio da norma biologizante de comportamentos e identidade.

Paralelamente, abordagens comportamentais como a Applied Behavior Analysis (ABA) ganham espaço no mercado terapêutico ao utilizar técnicas de condicionamento por recompensa-punição, reduzindo a aprendizagem a treino e adestramento (Laurent, 2014; Maleval, 2017). Essa influência ultrapassa as terapias e alcança a educação, especialmente nas práticas inclusivas, em que o discurso pedagógico se entrelaça ao médico, articulando a inclusão tanto como compromisso ético (Lerner e Voltolini, 2016), como forma de normalização do diferente (Foucault, 2007). Logo, a inclusão é paradoxal, valorizando o diferente, simultaneamente em que pressupõe a normalização da diferença.

Em contrapartida, a psicanálise surge como fonte de ideias de como agir perante tal paradoxo. Na contemporaneidade, a abordagem psicanalítica segundo Laurent (2014) e Maleval (2017), compreende o autismo como um funcionamento subjetivo singular, sendo não um transtorno como delimita o DSM-V, se tratando, por sua vez, do mais puro sintoma do psiquismo do indivíduo (Calazans e Martins, 2007). Ao compreender o autismo como singularidade, o saber psicanalítico confronta o saber-poder da medicalização, indicando a necessidade de escuta da narrativa autista.

O artigo organiza-se em uma contextualização inicial e justificativa do tema na introdução; metodologia com detalhamento dos procedimentos; a análise crítica do discurso inclusivo nos resultados e discussões; e conclusão na qual realiza-se a síntese da investigação

Metodologia

Em um primeiro momento do projeto de pesquisa, a metodologia escolhida havia sido de uma revisão sistemática com uso de descritores booleanos associados aos conceitos: Psicanálise, Ensino Superior e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Contudo, diante a escassez de referencial que mesclasse as temáticas presentes com os objetivos da pesquisa, outro rumo metodológico foi tomado.

Diante desse contexto, a investigação adotou a metodologia de uma pesquisa bibliográfica. De acordo com Lima e Mioto (2007) a aplicação de uma pesquisa bibliográfica a um estudo implica uma série de procedimentos que buscam uma solução acerca do objeto estudado, na qual a leitura se trata de sua principal ferramenta. Nesse sentido, as leituras sucessivas não devem ser aleatórias, porém seletivas e reflexivas, de modo a produzir uma síntese interpretativa do referencial teórico que contribui para o tema com novas perspectivas, se diferenciando dessa maneira de uma revisão da literatura que é pré-requisito de toda pesquisa.

Inicialmente, ocorreu a delimitação do tema de pesquisa "Psicanálise e Neurodiversidade: Desafios da Inclusão do Estudante com Autismo no Ensino Superior", buscando problematizar as tensões, contradições e mediações entre a subjetividade do estudante autista e o modelo medicalizante vigente em práticas educacionais, analisando

dessa forma a dicotomia de um discurso psicanalítico e de um discurso medicalizante. Visto isso, o método dialético surgiu como um guia à pesquisa por seu caráter de trabalhar considerando a contradição e o conflito (Lima e Mioto, 2007, p. 39), crucial para compreender a complexidade da temática estudada.

Após tal delimitação, o processo de leitura exploratória iniciou-se com o levantamento documental e reconhecimento das informações contidas em artigos e livros sobre os discursos psicanalítico e medicalizante, assim como a associação entre ambos dentro do cenário de abordagens para o autismo. Em seguida, utilizando um roteiro de leitura em forma de planilha, realizaram-se leituras seletivas, precedidas por um teste do instrumento para validar seu funcionamento, que com parâmetros temáticos e de principais fontes, filtrou quais bibliografias compuseram o estudo.

Por fim, com a análise crítica produzida após o processo de leitura reflexiva e interpretativa, criou-se a integração dos materiais lidos em uma síntese integradora. Além de conectar os conceitos apresentados na literatura, a síntese buscou elaborar novas indagações que possam contribuir na continuidade de pesquisas sobre a inclusão do estudante autista.

Resultados e Discussões

A princípio, por mais que o discurso de inclusão reconheça o diferente, permanece com concepções excludentes e autoritárias. Visto que na teoria foucaultiana, o discurso trata-se de uma manifestação das ideias subentendidas nas relações de poder (Bordin, 2014), é possível analisar que por mais que o movimento da inclusão esteja ligada ao ato de incluir as diferenças, existe nesse verbo um palco de interações sociais baseadas na opressão e seus meios de controle. Dessa maneira, a inclusão educacional consiste em um paradoxo discursivo, em especial quando delimitado para pessoas autistas.

O discurso inclusivo, quando direcionado em específico aos sujeitos autistas, revela-se dentro de um conflito. Ao mesmo tempo em que a sociedade pressupõe adaptação e acessibilidade às manifestações comportamentais do autismo, também se espera, socialmente, incluir apenas aqueles que se ajustam às exigências de produtividade e aceitabilidade impostas por um sistema econômico que interfere nas esferas sociais, culturais e educacionais. Portanto, a inclusão não se realiza plenamente na diferença, mas tende a privilegiar quem mais se aproxima dos padrões de neurotipicidade para, consequentemente, ser incluído.

Dado esse cenário, o discurso de inclusão ao autista associa-se a mecanismos de controle que operam sob a diferença destacada pelo autismo, sendo a medicalização um dos principais meios de controle. Em definição, a medicalização refere-se ao processo de atribuição de um caráter patológico a experiências, comportamentos e modos de ser que a medicina define como desviantes dos padrões considerados normais, classificando como "anormais" aqueles que não se conformam às normas socialmente estabelecidas (Foucault, 2001). Os anormais dessa maneira são sujeitos-objetos da medicina, nos quais o corpo e subjetividade são portadores de anomalias a serem sanadas (Foucault, 2001; 2007).

Fruto de um saber-poder médico, a medicalização se manifesta nas concepções de autismo produzidas pela psiquiatria moderna, de maneira a se projetar no campo educacional por meio de perspectivas universalizantes que reduzem o sujeito ao diagnóstico, atribuindo características e necessidades supostamente homogêneas e desconsiderando sua singularidade, historicidade e as múltiplas dimensões que constituem sua experiência educativa. Rotulado como alguém que possui uma anormalidade a ser tratada sob a lente medicalizante, o autista desde a infância convive com ferramentas de normalização da sua diferença.

Diante desse contexto, Orrú (2017) descreve que o diagnóstico, por mais que tenha um importante papel na identidade do indivíduo, também atua em favor de um biopoder que coisifica a psique humana, enquadrando diferenças como classificações psiquiátricas universais. De pessoa autista para uma pessoa com autismo, a singularidade torna-se uma posse, algo que se tem e não algo que se é. Visto isso, universalizar não trata-se de igualar, mas de estabelecer que todos os indivíduos dentro de um mesmo espectro, haveriam de possuir as mesmas características, por mais que haja na diferença normalizada também singularidades entre si (Orrú, 2017, p. 33; Ortega, 2009, p. 72).

Sob esse prisma, a medicalização como um ato de um saber-poder médico, restringe o indivíduo autista por meio da coisificação de suas excentricidades, materializando-se nas vias terapêuticas. Nesse cenário, o mercado de cuidados para crianças e adolescentes autistas cresce desde a produção de fármacos até a oferta das denominadas abordagens comportamentais, sendo a mais popular a Applied Behavior Analysis (ABA).

A ABA se baseia nas descobertas de Skinner sobre o condicionamento do comportamento humano, tendo como técnica a recompensa-punição (Maleval, 2017, p. 295), em que tudo que é almejado comportamentalmente é estimulado pela recompensa, ao mesmo tempo que aquilo que é indesejado é repelido pela punição. Com uma reputação construída por um mercado de terapias devido seu caráter intervencionista que pode produzir resultados rápidos, a ABA se instaura nas leis de inclusão e cuidado, se sobressaindo a outras abordagens (Pimenta, 2019; Laurent, 2014). Vale acrescentar que, desde sua origem a abordagem comportamentalista esteve estreitamente vinculada ao campo médico, sobretudo pela defesa de que suas premissas e resultados poderiam ser objetivamente mensurados, replicados e cientificamente comprovados.

Uma vez popularizadas, as abordagens comportamentalistas objetificam a pessoa autista, tornando-a alguém que deve ser adaptado a uma determinada norma. Dessa maneira, é estimulado a procura de “cura ou paliativos que permitam algum tipo de normalização do indivíduo diagnosticado como anormal” (Orrú, 2017, p. 35).

Por consistir em um objeto médico, o autismo é lucrativo a um setor privado que enxerga nas pessoas autistas, suas famílias e educadores, um público consumidor de clínicas, medicamentos, objetos de uso pessoal e cursos de formação comportamentalistas (Fernandes et. al, 2024). À vista disso, é claro que a finalidade de abordagens normativas do desenvolvimento se dedica na adaptação frente às expectativas externas ao autista.

As razões que levam ao destaque das abordagens comportamentalistas são sua sintonia com uma sociedade industrializada, que valida saberes biomédicos como conhecimentos detentores de poder em uma indústria de reeducação, isto é, de modificação comportamental (Laurent, 2014). Argumentando através de um cientificismo

indisponível às dimensões subjetivas, a concepção médica-psiquiátrica do autismo como transtorno é reconhecido em razão de "uma biopolítica medicalizada, formadora de subjetividades [...] capturadas cada vez mais por uma biopolítica empresarial" (Lemos et al, 2020, p. 86).

Em outras palavras, a lógica de um controle sobre os corpos em aspectos tanto biológicos, quanto psicológicos, se estrutura de acordo com os interesses econômicos nos quais o discurso médico é capaz de ofertar. O que é visado não é só a normalização das diferenças, como também os subsídios capitais que a normalização representa para um ciclo econômico.

Perante essa dinâmica, se por um lado para o discurso médico o autismo equivale a um transtorno a ser tratado, por outro em abordagens ligadas à psicanálise, o autismo refere-se a um funcionamento subjetivo singular a ser analisado (Maleval, 2017). Individualidades comportamentais, como a imutabilidade até ecolalia, são em diálogo com Calazans e Martins (2007), um sintoma da estrutura psíquica do sujeito autista, o qual encontra em sua estrutura psíquica a necessidade ou não de se endereçar ao Outro.

Nesse enfoque, em Maleval (2017) é destacado a elaboração do autismo pelo próprio indivíduo autista, onde o autor psicanalista escreve que

A recusa metodológica dos estudos ditos científicos no que concerne à consideração de monografias clínicas e de biografias de autistas constitui evidentemente um obstáculo epistemológico. Eles se privam de um saber precioso: aquele que os próprios autistas possuem a respeito do seu funcionamento (Maleval, 2017, p. 374).

Isto significa que tal qual a ciência em seus experimentos e métodos de verificação, a escuta das interpretações do autista acerca de seu universo particular também expressam o que é o autismo, quais suas demandas e quais os caminhos para efetivar uma inclusão educacional coerente.

Vale ressaltar que muitos são os desafios para a valorização da fala dos sujeitos autistas, pois como postula a psicanálise, os conhecimentos a respeito da neurodiversidade recaem nos domínios de um saber científico e médico-psiquiátrico com mais influência que um saber subjetivo. Associando isso às ideias de Foucault (2007), existe uma tensão epistemológica devido um saber-poder.

O saber-poder é uma verdade produzida, um conhecimento validado pelas relações de poder e por uma ciência que mesmo não sendo um fato absoluto, assume esta posição pelo viés da busca desenfreada de provas e enunciações (Bordin, 2014; Foucault, 2007; Laurent, 2014). Conforme esse raciocínio, se a psiquiatria (equivalente ao discurso médico) possui um saber-poder institucionalizado pela autoridade econômica, em comparação, o saber determinado pelo autista sobre si, assim como pela escuta psicanalítica, não são estimados pelo debate acadêmico, tampouco são disseminados pelas políticas públicas de inclusão.

Em paralelo, a inclusão educacional de estudantes autistas, em específico, no Ensino Superior, possui um discurso inclusivo no qual converte-se na prática ao que Orrú (2017) denomina como "pseudoinclusão forjado por lei" (Orrú, 2017, p. 33). Apesar da educação no Ensino Superior ser um direito a toda pessoa com TEA como expõe a legislação

brasileira (Brasil, 2012), existe no espaço universitário o pressuposto do estudante autista já normalizado, distante de elementos associados às diferenças cognitivas e emocionais da neurodiversidade. A pressuposição não nasce das normas, mas das relações pedagógicas em sala, onde o estudante precisa mascarar suas estereotipias e performar o papel do estudante neurotípico. Por efeito, o discente autista mesmo "incluído", é invisibilizado institucionalmente, ao ponto de sua "anormalidade" ser condicionada por um sistema de ensino que visa a homogeneização da aprendizagem.

Logo, é perceptível que o discurso de inclusão no Ensino Superior não está imune às influências normalizadoras e segregadoras, tampouco às disputas epistemológicas que atravessam as diferentes abordagens da psicologia e incidem sobre as concepções de deficiência, autismo e processos de escolarização.

Conclusão

Ao analisar a medicalização presente no discurso da inclusão de estudantes autistas no Ensino Superior, este estudo revelou como as concepções biomédicas se estruturam e se projetam sobre as práticas e concepções de educação inclusiva, influenciando a forma como esses estudantes são compreendidos e acompanhados no contexto universitário.

A inclusão é compreendida a partir de um conceito que abrange questões éticas, legais e psicossociais, mas que segue encontrando entraves à sua efetivação no cotidiano das salas de aula. Sob esse viés, ao observar a inclusão do estudante autista com o método dialético, foi possível concluir que o argumento da inclusão não ocorre fora da normalização dos corpos, contudo como parte desta.

Visto isso, os avanços em relação à visibilidade do autismo em políticas públicas se inscrevem nessa dualidade, pois ao mesmo tempo que se trata de uma conquista de direitos, encontra-se também pautado em políticas orientadas a partir de uma ótica detentora de maior saber-poder. Com a síntese das leituras após a categorização e reflexão sobre os temas estudados, foi possível constatar que abordagens normativas do desenvolvimento influenciam diretrizes de cuidado para indivíduos dentro do espectro autista (Pimenta, 2024), uma vez que num sistema neoliberal, a normalização da subjetividade neurodivergente é conveniente ao lucro de uma indústria.

Vinculados a um complexo industrial, aos defensores das técnicas comportamentalistas, o autismo é concebido como um transtorno a ser normalizado através da medicalização. O que gera por consequência, em uma inclusão embasada em concepções terapêutica e medicamentosa, que valoriza um sistema de ensino capaz de condicionar o discente para a padronização do que é considerado "normal".

Em oposição, na psicanálise, que por mais que seja polemizada por sua posição epistêmica, o autismo é uma singularidade a ser analisada. Indicando novos direcionamentos à educação do sujeito autista, na psicanálise de Laurent (2014) e Maleval (2017), é destacado que o saber do psicanalista é desgarrado de autoridade discursiva por

se colocar numa posição de mediador das falas do sujeito, e não como especialista de suas constatações.

Portanto, a escuta psicanalítica é aberta às interpretações que o autista possui sobre si mesmo e sua diferença dentro de um coletivo, sendo um possível caminho para repensar os discursos e práticas inclusivas.

Em suma, evidencia-se a necessidade de pesquisas futuras ligadas ao relato do estudante autista sobre sua singularidade numa educação normalizadora. O Ensino Superior por se tratar de um espaço acadêmico de (re)construção de conhecimentos, pode dar maior visibilidade a voz do indivíduo autista ao lhe entregar protagonismo em meio a perspectivas medicalizantes sobre suas existências. Assim sendo, a escuta sobre a diferença é uma fonte de estudo, uma epistemologia além dos padrões estabelecidos de saber e de poder.

Referências

BORDIN, T. M. O Saber e o Poder: A Contribuição de Michel Foucault. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, n. 10, p. 225-235, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/5088. Acesso em: 11 jun. 2026.

BRASIL. Lei no 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 16 maio 2026.

CALAZANS, R; MARTINS, C. R. Transtorno, sintoma e direção do tratamento para o autismo. **Estilos da Clinica**, São Paulo, Brasil, v. 12, n. 22, p. 142–157, 2007.

FERNANDES, A.D.S.A.; COUTO, M.C.V.; ANDRADA, B.C.; DELGADO, P.G.G. **A“indústria” do autismo no contexto brasileiro atual: contribuição ao debate**. Material Técnico, 2024. ISBN: 978-65-00-99824-5.

FOUCAULT, M. **Os Anormais**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** 22 ed. São Paulo: Graal, 2007.

ORRÚ, S. E. **O Re-inventar da inclusão.** 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 1, p. 67–77, jan. 2009.

LAURENT, É. **A Batalha do Autista: Da Clínica à Política**. Ed. 1.Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

LERNER, A. B. C; VOLTOLINI, R. Psicanálise, ética e inclusão escolar. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 2, p. 74–92, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.14572/nuances.v26i2.3185. Acesso em: 16 maio. 2026.

LEMOS, F. C. S.; GOMES, G. S. L.; OLIVEIRA, P. T. R.; GALINDO, D. C. G. Medicalização e normalização da sociedade. **Revista Polis e Psique**, v. 10, n. 3, p. 77–97, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.22456/2238-152X.93406. Acesso em: 21 maio. 2026.

LIMA, T. C. S. DE .; MIOTO, R. C. T.. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37–45, 2007.

MALEVAL, J. P. **O Autista e Sua Voz**. Ed. 1. São Paulo: Editora Blucher, 2017.

PIMENTA, P. As Políticas Públicas Para o Autismo No Brasil Sob a ótica da Psicanálise. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 1248-1262, dez. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.5752/P.1677-1168.2019v25n3p1248-1262. Acesso em: 16 mar. 2026.

CÓDIGO: HS0204

AUTOR: VIVIANE SOARES DO NASCIMENTO

ORIENTADOR: KATIA REGINA LOPES COSTA

TÍTULO: Entre o Diagnóstico e a Subjetividade: A Inclusão do Estudante com Autismo no Ensino Superior à Luz da Psicanálise

Resumo

O presente artigo trata de um estudo sobre a subjetividade autista, visando compreender como essa dimensão é considerada nos processos de inclusão desses sujeitos. O objetivo da pesquisa é analisar, por meio de um estudo teórico de caráter exploratório ancorado no método dialético, as contribuições da Psicanálise para a compreensão do autismo, buscando apreender as tensões e contradições entre as dimensões subjetivas do sujeito e o diagnóstico. Como resultado, evidenciou-se que existe uma lacuna significativa nos processos de inclusão pautados pela Psicanálise, sendo estes mais orientados pela abordagem médica. Conclui-se, portanto, que uma inclusão efetiva não se reduz à adequação dos sujeitos às normas sociais, mas exige acolhimento às suas singularidades e a construção de práticas que considerem a subjetividade dos indivíduos.

Palavras-chave: autismo; subjetividade; psicanálise; inclusão.

TITLE: Between Diagnosis and Subjectivity: Autism from the Perspective of Psychoanalysis

Abstract

This article presents a study on autistic subjectivity, aiming to understand how this dimension is considered in the inclusion processes of these subjects. The research aims to analyze, through a theoretical study of exploratory nature anchored in the dialectical method, the contributions of Psychoanalysis to the understanding of autism, seeking to grasp the tensions and contradictions between the subjective dimensions of the subject and the diagnosis. As a result, it was evidenced that there is a significant gap in inclusion processes guided by Psychoanalysis, as they are more oriented by the medical approach. It is concluded, therefore, that effective inclusion is not reduced to the adaptation of subjects to social norms, but requires welcoming their singularities and the construction of practices that consider the subjectivity of individuals.

Keywords: autism; subjectivity; psychoanalysis; inclusion.

Introdução

Este artigo consiste em resultado de plano de trabalho vinculado à pesquisa “A inclusão do estudante com autismo no ensino superior” que, nesta etapa, buscou dialogar com o viés psicanalítico para ampliar a compreensão sobre o autismo. Dessa forma, a escrita permeará as concepções e terminologias em voga sobre o autismo, presentes nos manuais da área médica e que orientam os diagnósticos, ao mesmo tempo que buscará contrapor às ideias da psicanálise acerca da subjetividade da pessoa com autismo. Em desenvolvimento desde 2023, a pesquisa constatou, em fases anteriores, a predominância de visões comportamentalistas e medicalizantes na abordagem do autismo, mesmo em publicações da área da educação. Dessa forma, propomos um deslocamento do foco das características diagnósticas do “transtorno” para uma abordagem que tenha como foco a singularidade do sujeito e suas relações com o mundo social, simbólico e afetivo: a psicanálise.

De acordo com dados do IBGE (2025), o Censo Demográfico de 2022 identificou, pela primeira vez, que 2,4 milhões de pessoas (1,2% da população brasileira) têm diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Na concepção do diagnóstico, o Transtorno do Espectro Autista, popularmente conhecido como autismo, é atualmente classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento. Para todos os fins legais, a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012) assegura que o autismo seja reconhecido como deficiência. Trata-se de uma condição do desenvolvimento cerebral que afeta a comunicação, a interação social e os comportamentos (Ministério da Saúde, 2025). O termo "espectro" foi incorporado à nomenclatura justamente para abranger todas as subcategorias em um único diagnóstico e para destacar que o autismo se manifesta de maneira singular em cada pessoa.

Apesar da tentativa de apontar para a singularidade do sujeito, as classificações dos manuais da área médica, na verdade, os reduzem aos seus diagnósticos, enquadrando em cada tipologia esse ou aquele sintoma ou comportamento considerado atípico. Por sua vez, a Psicanálise defende que a subjetividade autista permanece, ainda que de modo não declarado, à margem dos processos que deveriam, em tese, acolhê-la. Tendo em vista esse cenário, debruçamo-nos sobre a subjetividade autista como ponto de partida para nossa pesquisa.

Diante desse cenário e sem a pretensão de aprofundar aspectos históricos ou classificações, este texto tem como objetivo analisar, por meio de um estudo teórico de caráter exploratório ancorado no método dialético, as contribuições da Psicanálise para a compreensão do autismo, buscando apreender as tensões e contradições entre as dimensões subjetivas do sujeito e o diagnóstico. Para isso, a pesquisa encontra-se ancorada na perspectiva teórica de autores como Ortega (2008), Maleval (2017), Kupfer (2019), Laurent (2014), Orrú (2024), Grandin & Panek (2025), entre outros.

Metodologia

A psicanálise foi escolhida referencial teórico porque, embora existam múltiplas pesquisas acerca do autismo, pouco se fala sobre a subjetividade desses indivíduos. O autismo abarca múltiplas características às quais Maleval (2017), um dos autores escolhidos como basilares desse artigo, se refere como sendo performances cognitivas extremamente variáveis, podendo ir de aptidões excepcionais, utilizadas socialmente, a déficits maiores, sendo estas, geralmente pessoas que necessitam de Comunicação Alternativa para se expressar.

Entretanto, o sujeito não é um somatório de sintomas e características que estão sendo descritas por sua condição clínica preexistente. O ser humano é constituído por suas vivências, sofrimento psíquico e modos de ser e estar no mundo, como salienta Orrú (2025), ao criticar a cultura da patologização e da medicalização, que desconsidera a subjetividade. Além do mais, devemos considerar questões de gênero, raça, etnia, condições socioeconômicas, que atravessam os indivíduos cujo resultado torna o ser humano único em suas vivências.

Sendo assim, a ausência de pesquisas sobre a subjetividade foi enxergada como uma lacuna a ser preenchida. Ao pensarmos noautismo como um espectro que abrange uma gama de sujeitos e suas múltiplas formas de existir, notamos a falta de uma escuta atenta sobre as reais necessidades desses indivíduos.

Inicialmente, a intencionalidade deste trabalho era fazer uma revisão bibliográfica sobre como as universidades brasileiras têm levado em consideração a subjetividade do indivíduo nos processos de inclusão de alunos autistas. Para isso, realizamos uma busca bibliográfica exploratória no Portal de Periódicos da CAPES, SciELO e Google Acadêmico, utilizando os descritores booleanos: “Transtorno do espectro autista” AND Psicanálise AND subjetividade AND “Ensino superior”. Foram analisadas produções nacionais revisadas por pares (artigos, teses e relatos de experiência) que abordassem a subjetividade do aluno com TEA no ensino superior sob viés psicanalítico, publicadas entre 2020 e 2025. Nas bases CAPES e SciELO não foram encontrados resultados. No Google Acadêmico, foram encontrados 396 resultados, optando-se por analisar as duas primeiras páginas, totalizando 20 artigos.

Em seguida, foi realizada uma triagem aplicando-se os seguintes critérios de inclusão e exclusão: links corrompidos, livros, artigos repetidos, revisões sistemáticas de literatura, anais e artigos que não tivessem como foco a subjetividade da pessoa autista sob o viés psicanalítico. Após a triagem, constatou-se que nenhum dos artigos se encaixava nos critérios estabelecidos.

Diante da ausência de resultados sobre o tema, esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa exploratória, seguindo o método dialético. Para isso, buscou-se organizar o corpus e realizar a análise dialética com autores basilares previamente selecionados: Maleval (2017); Laurent (2014); Ortega (2008); Orrú (2024); Grandin e Panek (2015).

No que tange à análise dialética propriamente dita, ela implica uma revisão e uma reflexão crítica e totalizante do material à luz do problema de pesquisa, submetendo à análise toda interpretação pré-existente sobre o objeto de estudo (Lima; Mioto, 2007). Para isso, dialogam os conceitos psicanalíticos dos autores citados e busca-se reconstruir a totalidade do fenômeno da experiência singular e subjetiva do sujeito autista.

Resultados e Discussões

3. PARA ALÉM DE RÓTULOS

Inicialmente, delimitaremos a forma como a psicanálise enxerga o autismo, que se diferencia do modelo médico proposto pelo DSM-5. Enquanto o modelo médico se propõe a definir três categorias (Nível I, II e III) com base no nível de suporte que o sujeito necessita no dia a dia, sendo o nível I o que precisa de "menos apoio", o nível II de um suporte substancial e o nível III de um suporte muito substancial.

A psicanálise, por sua vez, partindo de afirmações feitas por Laurent (2014), sustenta que sua aplicação ao autismo não depende das hipóteses etiológicas sobre o funcionamento orgânico do sujeito, mas que convém adaptá-la a cada caso. Todavia, conforme o autor, não se evita os debates etiológicos do autismo; contudo, não deve-se depender exclusivamente dos resultados dessas para expor suas proposições.

Os primeiros psicanalistas que se debruçaram sobre a etiologia do autismo foram Rosine e Robert Lefort. Psiquiatras e psicanalistas, eles se dedicaram ao atendimento de casos de autismo e psicose grave desde a Segunda Guerra Mundial. Com base em suas análises, surgiu a hipótese de que o autismo seria uma outra estrutura clínica, distinta das três estruturas clássicas sistematizadas por Jacques Lacan (Neurose, Psicose e Perversão), justamente pela forma particular como o sujeito não se relaciona com o Outro.

Já autores, como Maleval (2015), referem-se aos autistas como "de alto funcionamento" ou "de baixo funcionamento". Os de alto funcionamento geralmente se enquadram no nível I de suporte do DSM-5 ou correspondem à antiga síndrome de Asperger; já os de baixo funcionamento são autistas com maior comprometimento cognitivo que, em geral, não conseguem se comunicar pela via oral, necessitando, portanto, de comunicação alternativa/aumentativa para se expressar. Porém, essa nomenclatura não é oficializada formalmente; é usada principalmente para fazer, segundo o autor, a distinção entre a forma de familiaridade com a linguagem.

O discurso biomédico, por vezes, reduz os sujeitos à sua condição clínica, fazendo com que sejam vistos apenas como um somatório de sintomas que alteram o comportamento dito "normal" ou neurotípico. Já a psicanálise parte de

outra premissa: trabalha sob a ótica da causalidade psíquica e investiga como o sujeito se relaciona com o outro e, por meio dele, com a linguagem. Dessa forma, a psicanálise não está prioritariamente preocupada com a eliminação dos sintomas (como exemplo as estereotipias que os autistas apresentam), mas sim com os conflitos internos do sujeito.

Para além das diferenças de classificação entre o modelo biomédico e a psicanálise, são diversas as inquietações sobre os estudos envolvendo o autismo, como sobre qual seria a melhor abordagem terapêutica, o fármaco ideal para o "tratamento", a causa do autismo e, o menos falado mas não menos importante, a luta diária para se existir sendo autista.

Em seu livro, Laurent (2014) descreve essas inquietações como sendo a "batalha do autismo", fazendo uma alusão às dificuldades que esses sujeitos e seus pais enfrentam diariamente, simplesmente para que eles existam em um mundo que não os aceita e quer, a todo custo, moldá-los para a ilusão de uma suposta normalidade.

Os ativistas do autismo sustentam que se deve olhar com cuidado, inclusive no que se refere a como nós iremos nos referir a eles. Pois existe uma grande diferença entre você se referir como "ser" autista ou como "ter" autismo. Ortega (2008) reitera que, quando a concepção é sobre ter autismo, isso leva a uma sensação de cura, de algo a ser consertado; ao passo que ser autista se refere mais à identidade desses sujeitos e se opõe a essas tentativas incessantes de cura por meio de terapias cognitivas para mudar quem eles são.

A luta dos ativistas autistas vai justamente opor-se a essa visão reducionista de enxergar o sujeito apenas pelo seu diagnóstico ou como um portador de um déficit social quase irreparável. Por meio de abordagens terapêuticas cognitivistas, esses sujeitos acabam sendo treinados para adquirir capacidades, não importando se teriam sentido para eles (Laurent, 2014). Limitar o sujeito ao transtorno que lhe foi nomeado não passa de uma construção social que "supervaloriza o déficit, a doença, o sintoma, a anormalidade, a invalidez, o capacitismo, em prejuízo da pessoa COM e EM sua subjetividade" (Orrú, 2024, p.20). É preciso repensar essas concepções, visto que, quando limitamos o sujeito a um déficit, não estamos sequer considerando-o como um sujeito, mas apenas como um indivíduo fora da norma, patologizado e incapaz (Orrú, 2024). Dado isso, existe uma defesa em prol da psicanálise,uma vez que busca compreender que há um sujeito para além do diagnóstico oferecido pela clínica.

Enxergar esse sujeito para além dos rótulos é fundamental, uma vez que esse indivíduo precisa ser visto como um sujeito ativo em sua própria vida, de modo que possa falar sobre seus incômodos, necessidades e seus processos de inclusão - sendo de suma importância dar voz a esses sujeitos (Maleval, 2017). Até porque, quando olhamos o autismo como um grande espectro, não há teoria, abordagem terapêutica, medicação ou método de ensino que seja suficiente para dar conta da complexidade humana; tanto Orrú (2024) quanto Laurent (2014) afirmam isso. Pelo contrário, autores psicanalistas como Laurent afirmam que, mesmo não sendo favoráveis a abordagens cognitivistas como a ABA (Applied Behavior Analysis ou Análise do Comportamento Aplicada), dada a

complexidade dos sujeitos, em alguns casos elas podem ser necessárias. E, na verdade, a luta não se trata apenas de termos uma ampla gama de possibilidades para acolhê-los, mas também de enxergar esses sujeitos pelo que eles são para além de qualquer rótulo.

Essa necessidade de enxergar os sujeitos para além de qualquer rótulo é retomada e aprofundada por Maleval (2017). O autor propõe que olhemos além do diagnóstico. Em seu livro “O autista e sua voz”, ele apresenta diversos recortes de falas de autistas, sujeitos que, mesmo quando não se expressam pela via do gozo vocal, têm muito a dizer. É fundamental construir um ambiente acolhedor, especialmente no âmbito educacional, pois a escola não se limita ao compartilhamento de conhecimentos formais; trata-se, sobretudo, das trocas sociais vivenciadas diariamente. Por isso, é necessário abrir espaço para dar lugar à fala, para que os autistas sejam reconhecidos como são, para que eles tenham um espaço aberto e acolhedor para às múltiplas formas de aprender e de estar no mundo. Sobre isso, afirma Maleval: “eles querem poder fazer reconhecer que são seres inteligentes, que o prognóstico do autismo não é sem esperança, que não há ninguém melhor que eles para falar do seu funcionamento” (Maleval, 2017, p.18).

Segundo o autor (2017), é dever dos psicanalistas debruçar-se sobre as falas desses sujeitos para compreender a lógica de sua existência singular. Afinal, as performances cognitivas dos autistas são extremamente variáveis: não se encontra um autista igual ao outro. Encontram-se desde aptidões excepcionais, utilizadas socialmente, até sujeitos com déficits sociais e cognitivos mais acentuados, que exigem acompanhamento constante. Em alguns casos, os sintomas se atenuam ou desaparecem; em outros, acabam se agravando.

Uma das vozes autistas que aparecem no livro de Maleval chama-se Temple Grandin. Em sua obra O cérebro autista (2025), ela se propõe a discutir o funcionamento do cérebro autista e as singularidades que se interpõem em cada sujeito. No livro, Grandin discorre sobre suas aventuras com o mapeamento do próprio cérebro, como uma tentativa de entender a si mesma e ajudar a compreender o funcionamento de outros autistas. Além disso, dedica-se a falar sobre a sensibilidade sensorial que atinge esses sujeitos e sobre o grande impacto que essa especificidade, ainda pouco explorada, tem em suas vidas. Logo no início, Grandin faz um pedido a pais, professores e terapeutas de autistas: “[...] evitem se prender a rótulos. Eles não são precisos. Rogo-lhes: não permitam que uma criança ou um adulto seja definido por um rótulo do DSM” (Grandin; Panek, 2025, p.7).

Portanto, não podemos definir o autismo como um mero somatório de sintomas, tal qual uma doença que pudéssemos consultar em uma lista e marcar um “check-list” para diagnosticar e tratar por meio de fármacos. Em consonância com o movimento da neurodiversidade, que defende o autismo como parte constitutiva do que os sujeitos são, Maleval (2017) reitera pensamento semelhante ao afirmar que o autismo nada mais é do que um funcionamento subjetivo singular.

4. AUTISMO E SUA RELAÇÃO COM O OUTRO

Neste tópico buscaremos analisar a relação do sujeito autista com o Outro. Mas o que seria esse Outro? De acordo com o dicionário da psicanálise de Roudinesco e Plon (1998), Outro é:

Lugar simbólico – o significante, a lei, a linguagem, o inconsciente, ou, ainda, Deus – que determina o sujeito, ora de maneira externa a ele, ora de maneira intra-subjetiva em sua relação com o desejo. (Roudinesco; Plon, 1998, p.558)

Cabe salientar que ele pode ser escrito de duas formas: apenas com letras minúsculas ou começando com a primeira letra maiúscula. De forma sucinta, o termo "outro" refere-se a um duplo, um semelhante, alguém com quem nos identificamos. Em contrapartida, quando escrito "Outro", designa um lugar da alteridade especular ou a relação do homem com o seu meio, sob a perspectiva da determinação do inconsciente tal como formulada por Freud. Mais especificamente, trata-se da função e como o sujeito se relaciona e se estabelece com a cultura, inconsciente e linguagem. O termo ao qual nos referiremos ao longo desta seção é o Outro com maiúscula, ou Grande Outro.

A linguagem para os sujeitos autistas, de acordo com Maleval (2015), pode surgir tanto com a recusa parcial da fala até, como até uma verborragia. Fala esta que pode vir a possuir algumas particularidades como “ecolalia”, que é quando a pessoa recita algo que ouviu, sem necessariamente ter relação com o presente contexto em que estiver inserida, e voz artificial, particular, sem expressividade, principalmente nos autistas de alto funcionamento. Essa relação entre o sujeito e a fala tange a uma espécie de degradação do significante. Santos (2021) refere-se a essa relação feita por Maleval como “Ele está na linguagem e assujeita-se a ela, mesmo que fora do discurso” (2021, p.123).

É importante salientar que, mesmo os autistas com recusa parcial da fala, quer tenham demorado a adquiri-la ou dela se distanciado, têm muito o que dizer. De acordo com Lacan (1975), “Que vocês tenham dificuldade de ouvir, de dar alcance ao que eles dizem, isso não impede que eles sejam personagens sobretudo verborrágicos” (Lacan, 1975 apud Maleval, 2015, p.87). Discurso este que reitera a importância de não os anular ou os colocar em uma posição em que serão todos iguais perante seu diagnóstico.

Sobre esse obstáculo, realidade de muitos autistas, Maleval afirma: “A dissociação entre a voz e a linguagem está no princípio do autismo. Trata-se de um transtorno que geralmente envolve deficiências cognitivas, mas não encontra nelas aquilo que o determina” (Maleval, 2017, p.103). Maleval como um dos grandes autores influentes da psicanálise sobre o autismo, não nega as disfunções cognitivas presentes no autismo, mas as situa uma falha entre a dissociação entre a voz e a linguagem. O autista fica preso à voz como gozo autístico, sem conseguir inscrevê-la no campo do Outro. Por isso, o déficit cognitivo, embora real, não explica o autismo, ele é uma consequência, e não a sua causa determinante.

Santos (2021), corroborando os pressupostos lacanianos, discorre: “A confluência da língua com o corpo engendra marcas no organismo que precisam ser decifradas para que se funda uma gramática concatenada com a rede do

Outro"; e conclui dizendo: "e, nesse laço, cada sujeito traça trajetos singulares" (2021, p.119). O presente artigo parte do pressuposto lacaniano, reiterado por Santos, de que não podemos negar as expectativas dos pais, da sociedade e da realidade em que estamos inseridos, tendo em vista que são essas expectativas e a forma como o sujeito se relaciona com elas que constroem sua subjetividade.

Além do exposto, o suporte que o sujeito recebe ao longo de sua história fará com que cada pessoa vivencie uma experiência única com o autismo. Orrú (2025) ressalta que algumas crianças tiveram acesso a apoio terapêutico, educacional e tratamento médico adequado, enquanto outras foram negligenciadas por profissionais que impuseram suas convicções teóricas e práticas acima das necessidades do sujeito (Orrú, 2025, p.129).

Cabe ressaltar que antes de serem nomeados autistas, eles são seres humanos, e estes por sua vez, são múltiplos em suas formas de existir. A autora chama a atenção para o fato de a diferença ser um atributo inerente à espécie humana, e que todos nós somos igualmente diferentes (Orrú, 2025). Ela prossegue: "Esse atributo deve ser suficiente para a aceitação, o respeito, o reconhecimento, a valoração, o acesso e a garantia de direitos, o acolhimento à diversidade em toda a sua diferença" (Orrú, 2025, p.119).

Para tanto, é importante salientar que o autismo é uma condição permanente no sujeito, embora os níveis de suporte necessários ao longo da vida possam ser flutuantes. Com o passar dos anos e com o apoio multidisciplinar adequado, algumas características tendem a se tornar menos evidentes. Todavia, ainda que o indivíduo desenvolva ferramentas para lidar com certas dificuldades, suas necessidades não se alteram substancialmente.

5. DANDO VOZ AOS SUJEITOS

O termo sujeito que aparece repetidamente ao longo do texto, não se trata apenas como o objeto de estudo dessa pesquisa, ele foi escolhido de forma simbólica visto o significado especial para a psicanálise. De acordo com o dicionário da psicanálise de Roudinesco e Plon (1998), o sujeito é um termo construído a partir de bases filosóficas de autores como René Descartes e Immanuel Kant, e foi definido como um termo "Empregado para designar ora um indivíduo, como alguém que é simultaneamente observador dos outros e observado por eles, ora uma instância com a qual é relacionado um predicado ou um atributo" (1998, p.742), definido como sujeito do conhecimento, do direito ou da consciência, sendo a essência da subjetividade humana (Roudinesco; Plon, 1998).

Jacques Lacan, a partir da década de 1950, conceituou o termo transformando o sujeito da consciência em um sujeito do inconsciente, a partir da sua teoria do significante. Este inconsciente por sua vez, é um lugar desconhecido pela consciência e é externalizado como uma linguagem.

Para a psicanálise, uma das hipóteses mais atuais é que o autismo constituiria uma quarta estrutura clínica, justamente porque o sujeito autista vive imerso no Real. O Real é definido como uma "realidade fenomênica que é imanente à

representação e impossível de simbolizar" (Roudinesco; Plon, 1998, p. 645). Essa imersão no Real, sem a mediação do simbólico, explica as angústias intensas e os fenômenos de estranhamento vivenciados pelos autistas, uma vez que eles não conseguem inscrever sua voz e seu corpo no laço com o Outro. Para tanto, se torna necessário salientar que não se configura como um defeito a ser consertado, e sim uma das múltiplas formas de ser e estar no mundo.

Existe um mito por trás da ausência de fala, que muito se assemelha ao peso de uma inocência atribuída aos autistas por pais e adultos. Muitas vezes, uma boa vontade disfarçada de capacitismo. Esse sistema de opressão, que hierarquiza as vidas humanas pelos tipos de corpos e formas de existir, alinha-se a práticas capacitistas que se manifestam em ações cotidianas.

Com o crescimento das redes sociais e sua influência na vida contemporânea, os autistas estão ganhando espaço para falar sobre sua realidade e quebrar as barreiras e estigmas que lhes foram instituídos, principalmente no que se refere à ideia de que todos os autistas são iguais e a forma como são tratados. Chamo atenção a esse trecho do livro O autista e sua voz:

Os autistas capazes de se expressar têm frequentemente a chance de se queixar da maneira com que os tratam nas instituições em que são mantidos ‘como um bando de bestas privadas de inteligência e de dignidade humana’. Por vezes, sofrem tratamentos que Williams qualifica como ‘medievais’: não é raro que lhes retirem os seus objetos em nome de ‘interpretações psicanalíticas’ ou em virtude das supostas normas do desenvolvimento humano. Suas buscas por uma imutabilidade tranquilizadora são muito frequentemente consideradas ‘obsessões’ que precisam ser combatidas. (Maleval, 2017, p.20)

Por muitos anos, os autistas foram adjetivados como ingênuos, loucos, pessoas desprovidas de empatia, dentre tantos outros estigmas que lhes foram atribuídos. Hoje, as redes sociais têm se tornado cada vez mais importantes provando que esses adjetivos capacitistas são irreais e inconsistentes, e oferecem aos autistas abertura para denunciar os abusos e contribuir para a transformação das concepções sociais.

6. O IMPACTO DAS REDES SOCIAIS

Um estudo realizado por Dias e Couto (2011) acerca do impacto que as redes sociais vêm ganhando na formação do sujeito e no compartilhamento de conhecimentos diz respeito a um processo histórico e político amplo, que não se iniciou com a popularização da internet, mas com a globalização, e no qual as redes sociais assumem papel preponderante na divulgação do conhecimento e nos modos de subjetivação e individuação do sujeito (2011, p. 633).

Para compreender o processo de subjetividade, faz-se necessário entender que: o indivíduo se assujeita à língua e à história para ser sujeito; a relação do sujeito com a linguagem é parte da relação do sujeito com o mundo; e a abordagem do conhecimento contemporâneo, ou discurso, é atualmente atravessada por tecnologias digitais e pelas mídias sociais (Orlandi, 2001; Dias; Couto, 2011).

Portanto, embora o estudo dos autores não seja delimitado aos autistas e fale de forma mais ampla, podemos fazer um recorte com esses sujeitos que vêm ganhando espaço nas redes sociais, compartilhando suas rotinas, bem como suas formas de ser e estar no mundo e os processos de inclusão ou exclusão que os atravessam. Alguns exemplos são @crisoleu, @alicenopaisdoautismo e @sabriineti pessoas autistas com vidas e características completamente diferentes, que vêm mostrando sua alteridade no Instagram. Consequentemente, esse meio atualmente se configura como uma ferramenta potente para dar visibilidade e voz a esses sujeitos, visto que, através dessa mediação, a relação do sujeito com suas condições de existência diz respeito ao modo de constituição desse espaço, assumindo ele, ao mesmo tempo, a posição de sujeito e produtor do conhecimento (Dias; Couto, 2011).

Por fim, Dias e Couto sinalizam (2011, p. 640):

Não é possível pensar uma identidade senão no movimento da alteridade, não é possível pensar o eu sem pensar o outro que o constitui, não é possível pensar o mesmo sem pensar a diferença que o habita, não é possível pensar o tempo sem pensar as condições históricas que significam o sujeito, não é possível pensar o que somos sem pensar de onde viemos (o que nos constitui, nossas filiações), e para onde vamos (o que faremos, nossas escolhas), o que faz com que nos voltemos para nós mesmos, para re-significarmos, mediante a constituição de sentido, aquilo que nos constitui na nossa relação com o conhecimento do mundo e com o conhecimento científico.

Corroborando com os estudos de Orrú (2024) e Maleval (2014), a partir da afirmação de Dias e Couto (2011) podemos concluir que o processo de construção da subjetivação do sujeito é complexo e que cada sujeito, mesmo tendo um único diagnóstico, irá vivenciá-lo de forma diferente. Além disso, a forma como esses sujeitos se posicionam frente à sua própria trajetória tem muito a contribuir para a construção de um conhecimento científico sólido.

Conclusão

O presente trabalho buscou compreender as tensões e contradições entre as dimensões subjetivas do sujeito e o diagnóstico de pessoas autistas. Constatou-se que, apesar de o modelo biomédico pontuar que o autismo é composto por uma ampla gama de características, suas singularidades não são completamente compreendidas. Muitas vezes, o diagnóstico impõe um rótulo que acaba limitando a visão que a sociedade tem desses indivíduos, não lhes dando abertura para que falem sobre si mesmos e suas necessidades, reduzindo, inclusive, as possibilidades de "tratamento" e inclusão oferecidas.

A psicanálise, no entanto, não se prende a rótulos nem à eliminação de sintomas, mas volta-se para os conflitos internos que eles enfrentam, buscando criar, junto ao sujeito, um espaço para olhar para sua subjetividade, convidando a sociedade a refletir sobre a forma como atualmente o autismo é compreendido. Essa

reflexão também contribui para que se quebrem alguns estigmas enraizados, como a ideia de que os autistas são todos iguais, de que só há uma única abordagem eficaz para seu desenvolvimento ou de que jamais conseguirão se desenvolver nos estudos ou alcançar certa autonomia.

Nesse processo de desconstrução, as redes sociais têm se mostrado grandes aliadas, pois a popularização do conhecimento sobre a subjetividade autista tem feito com que muitos autistas se sintam mais confortáveis para falar sobre si mesmos, suas rotinas e obstáculos enfrentados ao longo da vida. Mostram, assim, que vão muito além dos déficits em que a sociedade os aprisionou e que, apesar das dificuldades, podem ter uma vida, sendo vistos e validados como sujeitos.

A pesquisa também identificou uma lacuna significativa na produção científica sobre a temática, especialmente no que diz respeito a jovens e adultos autistas, públicos ainda negligenciados pela literatura, que concentram seus esforços quase exclusivamente na infância. Essa ausência de estudos não é casual: ela reflete a predominância do discurso biomédico, que, ao patologizar o diagnóstico e priorizar intervenções focadas em déficits, acaba por orientar a produção científica e as práticas inclusivas para aquilo que considera “ajustável” na infância, desconsiderando as demandas subjetivas que emergem em outras fases da vida.

Embora as políticas de inclusão tenham aumentado o acesso à educação, a falta de escuta e acolhimento das necessidades reais desses sujeitos contribui para sua evasão escolar e para que muitos omitam seus diagnósticos. Isso nos leva a questionar se a implementação de espaços como grupos com pessoas autistas, feitos para dialogar sobre suas dificuldades, bem como a oferta de apoio psicológico especializado, poderiam ser ferramentas para diminuir a evasão e ampliar o apoio real que elas demandam. Assim, o estudo pretende convocar a comunidade acadêmica a considerar os processos subjetivos dos autistas para construir, junto com eles, formas mais humanas e efetivas de inclusão.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. Autismo. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2026. Disponível em:https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/a/autismo. Acesso em: 24 mai. 2026.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 mai. 2026.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e

altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 24 mai. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Superior. Documento orientador Programa Incluir – acessibilidade na educação superior. Brasília, 2013.

DIAS, Cristiane; COUTO, Olivia Ferreira do. As redes sociais na divulgação e formação do sujeito do conhecimento: compartilhamento e produção através da circulação de ideias. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 11, n. 3, p. 631-648, set./dez. 2011. DOI 10.1590/S1518-76322011000300009. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/824. Acesso em: 14 jul. 2026.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. O cérebro autista: pensando através do espectro. Tradução: Cristina Cavalcanti. 25. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

IBGE. Censo 2022 identifica 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com autismo no Brasil. Rio de Janeiro: Agência de Notícias IBGE, 23 maio 2025. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43464-censo-2022-identifica-2-4-milhoes-de-pessoas-diagnosticadas-com-autismo-no-brasil. Acesso em: 17 maio 2026.

JORNAL DA UNESP. Academia enfrenta desafio de se adaptar a demandas geradas pelo crescimento do número de estudantes com autismo. 2026. Disponível em: https://jornal.unesp.br/2026/04/02/academia-enfrenta-desafio-de-se-adaptar-a-demandas-geradas-pelo-crescimento-do-numero-de-estudantes-com-autismo/. Acesso em: 24 maio 2026.

MALEVAL, Jean-Claude. O autista e a sua voz.Tradução de Paulo Sérgio de Souza Jr. São Paulo: Blucher, 2017. 400 p. ISBN 978-85-212-1162-4.

ORRÚ, Sílvia Ester. O autismo em meninas e mulheres: diferença e interseccionalidade. Petrópolis: Vozes, 2024.

ORTEGA, Francisco. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. Mana, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 477-509, out. 2008. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-93132008000200008.

ROUDINESCO, Élisabeth; PLON, Michel. Dicionário de psicanálise. Tradução: Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Supervisão da edição brasileira: Marco Antonio Coutinho Jorge. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

SANTOS, Dayanna. Autismo: uma outra estrutura? Estilos da Clínica, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 115-128, 2021. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v26i1p115-128. Disponível em: . Acesso em: 21 jun. 2026.

CÓDIGO: HS0249

AUTOR: ARNALDO BARBOSA NETO

COAUTOR: MILENA NATALYA MORAIS FREDERICO

ORIENTADOR: MAX LEANDRO DE ARAUJO BRITO

TÍTULO: Teias de oportunidades na editoração científica em Educação: uma abordagem apreciativa para a ciência aberta

Resumo

Este trabalho apresenta os resultados do plano “Teias de oportunidades na editoração científica em Educação”, vinculado a um projeto de fortalecimento de periódicos por meio da Ciência Aberta e da Investigação Apreciativa. O objetivo foi investigar práticas editoriais alinhadas à abertura, à colaboração e à sustentabilidade, tomando a Revista de Casos e Consultoria como estudo de caso exploratório. A pesquisa, de natureza qualitativa, reuniu levantamento bibliográfico de aproximadamente 45 textos, observação não sistemática do fluxo editorial no Open Journal Systems (OJS) e conversas informais de orientação com um integrante da equipe editorial. A análise identificou como potências o uso consolidado do OJS e a coesão da equipe em torno de práticas colaborativas. Também apontou oportunidades de aprimoramento na comunicação com a comunidade acadêmica, no reconhecimento público do trabalho voluntário dos pareceristas e na formalização gradual de práticas de Ciência Aberta. Como contribuição tecnológica e organizacional, sistematizou-se um conjunto de propostas de baixo custo: reconhecimento de pareceristas, divulgação de experiências bem-sucedidas, atualização de orientações editoriais, rodas de conversa e elaboração de guia de boas práticas. Os achados são exploratórios e não permitem medir o efeito dessas propostas, mas oferecem base para ações futuras e para estudos com participação ampliada de editores e pareceristas.

Palavras-chave: Ciência Aberta; Investigação Apreciativa; Editoração Científica

TITLE: Webs of Opportunity in Scholarly Publishing in Education: an Appreciative Approach to Open Science

Abstract

This paper presents the results of the work plan “Webs of Opportunity in Scholarly Publishing in Education,” linked to a project aimed at strengthening journals through Open Science and Appreciative Inquiry. The objective was to investigate editorial

practices aligned with openness, collaboration, and sustainability, using Revista de Casos e Consultoria as an exploratory case study. The qualitative research combined a literature review of approximately 45 texts, non-systematic observation of the journal's editorial workflow in Open Journal Systems (OJS), and informal supervisory conversations with a member of the editorial team. The analysis identified the established use of OJS and team cohesion around collaborative practices as existing strengths. It also indicated opportunities to improve communication with the academic community, public recognition of reviewers' voluntary work, and the gradual formalization of Open Science practices. As a technological and organizational contribution, the study systematized a set of low-cost proposals: reviewer recognition, dissemination of successful experiences, updated editorial guidance, dialogue meetings, and a good-practices guide. The findings are exploratory and do not measure the effects of the proposed actions, but they provide a basis for future initiatives and studies involving a broader group of editors and reviewers.

Keywords: Open Science; Appreciative Inquiry; Scholarly Publishing

Introdução

A comunicação científica passa por uma reconfiguração marcada pela ampliação do acesso aberto, pelo compartilhamento responsável de dados e métodos e pela busca de maior transparência nos processos de produção, avaliação e circulação do conhecimento. A Recomendação da UNESCO sobre Ciência Aberta define esse movimento de forma ampla, incorporando conhecimentos científicos abertos, infraestruturas, participação de atores sociais e diálogo com diferentes sistemas de conhecimento (UNESCO, 2021). No contexto brasileiro, a Ciência Aberta também se relaciona à democratização da informação e à criação de condições para que o conhecimento circule e seja reutilizado por comunidades acadêmicas e pela sociedade (ALBAGLI; MACIEL; ABDO, 2015).

Os periódicos científicos ocupam posição estratégica nesse processo porque articulam autores, editores, pareceristas, leitores, instituições e sistemas tecnológicos. Contudo, sua sustentabilidade não depende apenas da existência de plataformas digitais. Ela exige políticas editoriais claras, equipes capacitadas, comunicação regular e redes de colaboração capazes de sustentar tarefas frequentemente realizadas de forma voluntária. Estudos sobre periódicos brasileiros destacam desafios de profissionalização, financiamento, visibilidade e reconhecimento do trabalho editorial (PACKER, 2014; SILVEIRA; SILVA, 2020). Na avaliação por pares, o problema não se resume à quantidade total de pesquisadores disponíveis: há forte concentração do trabalho em uma parcela reduzida da comunidade científica, o que produz sobrecarga e dificuldades recorrentes para os editores (KOVANIS et al., 2016).

Diante desse cenário, a Investigação Apreciativa oferece uma perspectiva útil para compreender e aperfeiçoar organizações. Em vez de iniciar exclusivamente por déficits, ela identifica práticas, relações e capacidades que já geram resultados positivos e procura ampliá-las por meio de processos colaborativos (COOPERRIDER; WHITNEY, 2005). Seu ciclo 4D — Discovery, Dream, Design e Destiny, aqui compreendido como Descoberta, Sonho, Planejamento e Destino — orienta o reconhecimento de potências, a

formulação de futuros desejáveis, o desenho de estratégias e a sustentação das mudanças.

O trabalho foi desenvolvido no plano “Teias de oportunidades na editoração científica em Educação”, vinculado ao projeto PVN23768-2025 da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A Revista de Casos e Consultoria foi tomada como estudo de caso exploratório por integrar o contexto de fortalecimento editorial acompanhado no projeto. A questão orientadora foi: quais potências e oportunidades podem ser identificadas no fluxo editorial do periódico quando ele é analisado à luz da Ciência Aberta e da Investigação Apreciativa?

O objetivo geral foi investigar práticas de editoração científica alinhadas aos princípios da Ciência Aberta sob a ótica apreciativa. Especificamente, buscou-se identificar boas práticas, mapear pontos fortes da equipe editorial, propor estratégias de comunicação e colaboração e analisar possibilidades de valorização do trabalho de pareceristas. Ao aproximar conceitos de Ciência Aberta da observação de um fluxo editorial real, o estudo pretende contribuir para a sustentabilidade organizacional de periódicos da área de Educação e para a formação tecnológica do discente em gestão da informação científica.

Metodologia

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, exploratória e aplicada, organizada como estudo de caso de um periódico científico. A unidade de análise foi o fluxo editorial da Revista de Casos e Consultoria, observado no contexto do projeto PVN23768-2025. O trabalho foi desenvolvido em duas frentes complementares: levantamento bibliográfico e acompanhamento exploratório de processos editoriais.

Na primeira frente, realizou-se um levantamento bibliográfico e documental sobre Ciência Aberta, gestão de periódicos, avaliação por pares e Investigação Apreciativa. O conjunto consultado reuniu aproximadamente 45 materiais, entre livros, artigos científicos, documentos institucionais e orientações técnicas. Não se tratou de revisão sistemática: não houve protocolo de busca previamente registrado, recorte temporal fixo ou pretensão de exaustividade. A seleção priorizou textos capazes de fundamentar quatro dimensões do plano: abertura e transparência; sustentabilidade editorial; colaboração entre atores do fluxo; e reconhecimento do trabalho de editores e pareceristas. Entre as referências centrais estiveram Albagli, Maciel e Abdo (2015), Cooperrider e Whitney (2005), Packer (2014), Silveira e Silva (2020), Kovanis et al. (2016) e a Recomendação da UNESCO sobre Ciência Aberta (2021).

Na segunda frente, acompanhou-se de maneira não sistemática o funcionamento editorial da revista no Open Journal Systems (OJS). A observação concentrou-se na organização do fluxo de submissão, avaliação, comunicação e preparação dos manuscritos, bem como nas relações entre editores, autores e pareceristas. O acompanhamento foi complementado por conversas informais, não estruturadas, realizadas durante reuniões de orientação com o Prof. Dr. Max Leandro de Araújo Brito, orientador do plano e integrante da equipe editorial. Essas conversas tiveram função

formativa e de esclarecimento: não foram tratadas como entrevistas formais, não envolveram roteiro padronizado nem constituíram um banco autônomo de depoimentos.

Para a análise, as observações e reflexões produzidas ao longo do plano foram organizadas em cinco categorias relacionadas aos objetivos específicos: (1) infraestrutura e uso do OJS; (2) capacidades e coesão da equipe editorial; (3) comunicação com a comunidade acadêmica; (4) valorização de pareceristas; e (5) incorporação gradual de práticas de Ciência Aberta. A interpretação utilizou principalmente a fase Discovery do ciclo 4D, voltada à identificação do que já funciona e das condições que tornam essas práticas possíveis. As fases Dream, Design e Destiny foram mobilizadas de modo propositivo para imaginar, organizar e indicar ações futuras; não houve implantação experimental nem mensuração posterior dos efeitos das propostas.

O procedimento analítico consistiu em confrontar as potencialidades e oportunidades observadas no caso com as discussões presentes na literatura. A coerência foi buscada por meio da comparação entre objetivos, registros do acompanhamento e fundamentação teórica, além da validação informal das interpretações nas reuniões de orientação. Por sua natureza exploratória, o estudo não pretende representar todos os integrantes da revista nem generalizar seus resultados para outros periódicos. Também não foram coletados dados pessoais de pareceristas ou autores, e as conversas de orientação não são apresentadas como falas individuais ou evidências independentes.

Como produto aplicado, elaborou-se uma matriz de potências, oportunidades e proposições. As sugestões foram selecionadas por sua aderência aos princípios de Ciência Aberta, pela possibilidade de integração ao OJS ou aos canais de comunicação já existentes e pela viabilidade de adoção gradual, sem pressupor investimentos financeiros elevados. O ODS relacionado ao trabalho é o ODS 4 — Educação de Qualidade, pois o fortalecimento da comunicação científica contribui para ampliar o acesso, a circulação e o uso social do conhecimento educacional.

Resultados e Discussões

O primeiro resultado do trabalho foi a consolidação de uma base conceitual que permitiu compreender a Ciência Aberta como transformação institucional, e não apenas como disponibilização gratuita de artigos. A literatura analisada associa a abertura à acessibilidade, reutilização, transparência, colaboração e responsabilidade na produção do conhecimento (ALBAGLI; MACIEL; ABDO, 2015; UNESCO, 2021). Para a gestão de periódicos, isso implica revisar políticas, rotinas e formas de relação entre os participantes do fluxo editorial. Assim, a presença de um periódico na internet ou o uso de um sistema eletrônico não garantem, isoladamente, uma cultura de Ciência Aberta.

Essa distinção foi importante para interpretar o estudo de caso. O uso consolidado do OJS apareceu como uma potência da Revista de Casos e Consultoria. A plataforma oferece uma base tecnológica para organizar submissão, avaliação, comunicação, edição e publicação. No caso acompanhado, sua utilização indica que a revista já dispõe de infraestrutura capaz de registrar etapas do fluxo e apoiar a atuação distribuída da equipe.

À luz da Investigação Apreciativa, esse resultado não deve ser lido somente como característica técnica: trata-se de uma capacidade organizacional existente sobre a qual podem ser construídas novas práticas, como listas de verificação, orientações atualizadas e mensagens editoriais mais consistentes.

A segunda potência identificada foi a percepção de coesão da equipe em torno de valores colaborativos. Essa interpretação surgiu do acompanhamento exploratório e das conversas de orientação, devendo ser compreendida como indício qualitativo, e não como resultado de pesquisa com todos os integrantes. Ainda assim, ela é relevante porque mudanças editoriais dependem de pessoas que negociam prioridades, distribuem tarefas e sustentam o periódico ao longo do tempo. A Investigação Apreciativa propõe que a transformação seja iniciada pelo reconhecimento dessas capacidades e das experiências que mobilizam participação (COOPERRIDER; WHITNEY, 2005). No caso estudado, a existência de uma equipe comprometida constitui condição favorável para que iniciativas de Ciência Aberta sejam discutidas e incorporadas gradualmente.

Ao lado das potências, foram identificadas oportunidades de aprimoramento. A primeira diz respeito à comunicação sistemática com a comunidade acadêmica. O acompanhamento sugeriu que práticas, conquistas e orientações editoriais poderiam ganhar maior visibilidade por meio do site da revista e de canais institucionais. A comunicação não deve ser reduzida à divulgação de chamadas para artigos. Ela pode explicar etapas da avaliação, apresentar critérios, orientar autores, divulgar boas práticas e tornar visível o trabalho coletivo necessário à publicação. Essa necessidade converge com Packer (2014), para quem a qualificação dos periódicos brasileiros envolve profissionalização, inovação e disseminação, e com Silveira e Silva (2020), que relacionam a gestão editorial a processos contínuos de planejamento, organização e comunicação.

A segunda oportunidade refere-se à valorização do trabalho voluntário dos pareceristas. O problema costuma ser descrito como “crise de revisores”, mas os dados da literatura sugerem uma realidade mais complexa: o esforço de avaliação por pares é distribuído de maneira desigual, com pequena parcela dos pesquisadores assumindo grande volume de revisões (KOVANIS et al., 2016). Para o periódico estudado, isso reforça a importância de cultivar relações duradouras, oferecer orientações claras e reconhecer contribuições. O reconhecimento, contudo, precisa respeitar a política de avaliação e a confidencialidade adotada pela revista. Ações possíveis incluem certificados, declaração anual de agradecimento, registro de colaboração e destaque institucional sem associação indevida entre parecerista e manuscrito.

A terceira oportunidade consiste na formalização gradual de práticas de Ciência Aberta. Os materiais consultados indicam possibilidades como licenças abertas, compartilhamento responsável de dados, transparência sobre etapas editoriais e opções de maior abertura na avaliação por pares. Tais práticas não devem ser implantadas de forma isolada ou apenas para atender tendências externas. Elas precisam considerar a área de Educação, as condições da equipe, a proteção de dados e a preparação de autores e pareceristas. O resultado do estudo, portanto, não é uma recomendação de abertura imediata de todo o fluxo, mas a proposição de uma trajetória progressiva, começando por políticas claras, materiais orientadores e espaços de diálogo.

A matriz apreciativa produzida ao final do plano reuniu cinco linhas de ação. A primeira é instituir formas regulares de reconhecimento aos pareceristas, com critérios transparentes e compatíveis com a confidencialidade. A segunda é publicar experiências bem-sucedidas de artigos, autores e processos editoriais, tornando visíveis as práticas que a revista pretende fortalecer. A terceira é revisar orientações, modelos de mensagem e listas de verificação do fluxo editorial, aproveitando recursos já disponíveis no OJS. A quarta é promover rodas de conversa periódicas com editores, pareceristas e autores, inspiradas na fase Discovery, para identificar capacidades, obstáculos e possibilidades a partir de diferentes perspectivas. A quinta é elaborar um guia de boas práticas que sistematize responsabilidades, etapas do fluxo, princípios de Ciência Aberta e formas de comunicação.

Essas proposições articulam tecnologia e organização. Embora nenhuma nova plataforma tenha sido desenvolvida, o caráter tecnológico do trabalho se manifesta na análise aplicada de um sistema de gestão editorial e no desenho de inovações de processo que podem ser integradas à infraestrutura existente. Em projetos de editoração científica, inovar não significa necessariamente criar software: pode signific reorganizar informações, padronizar rotinas, tornar critérios mais transparentes e utilizar melhor uma tecnologia já adotada. Essa compreensão evita soluções desconectadas da capacidade real da equipe e valoriza melhorias incrementais e sustentáveis.

A metáfora das “teias de oportunidades” sintetiza o principal achado interpretativo. O periódico não é apenas um canal que recebe e publica textos; é uma rede de relações entre pessoas, conhecimentos, normas e tecnologias. Quando a gestão reconhece os pontos fortes dessa rede, pode transformar experiências dispersas em práticas compartilhadas. O OJS funciona como suporte, mas a sustentabilidade depende da reciprocidade entre autores, editores e pareceristas. Assim, comunicação, reconhecimento e formação não são componentes periféricos: constituem parte do próprio funcionamento editorial.

Os resultados também revelam limites importantes. A observação não foi orientada por protocolo padronizado, as conversas envolveram apenas um integrante da equipe editorial e não foram realizadas entrevistas com pareceristas ou autores. Por isso, não se pode afirmar que as percepções registradas representem toda a equipe ou que as propostas produzam, por si mesmas, aumento de engajamento, redução do tempo editorial ou maior visibilidade. Também não houve etapa de implantação e avaliação das ações. O trabalho oferece um diagnóstico apreciativo inicial e um conjunto de hipóteses de intervenção que precisam ser discutidas coletivamente e testadas em estudos posteriores.

Apesar dessas limitações, o plano alcançou seus objetivos em nível exploratório. Foram identificadas práticas e capacidades já existentes, mapeadas oportunidades de comunicação e reconhecimento e propostas estratégias compatíveis com uma adoção gradual. O estudo contribuiu ainda para a formação do discente em Ciência Aberta, OJS, leitura acadêmica, gestão editorial e análise organizacional. Sua relação com o ODS 4 decorre do entendimento de que periódicos mais sustentáveis, acessíveis e transparentes favorecem a circulação do conhecimento e apoiam processos de educação e aprendizagem ao longo da vida.

Conclusão

O estudo permitiu analisar a editoração científica em Educação a partir da articulação entre Ciência Aberta e Investigação Apreciativa. No caso exploratório da Revista de Casos e Consultoria, o uso consolidado do OJS e a percepção de uma equipe comprometida com práticas colaborativas foram reconhecidos como potências sobre as quais podem ser estruturadas melhorias. Ao mesmo tempo, foram identificadas oportunidades relacionadas à comunicação sistemática, à valorização do trabalho dos pareceristas e à formalização gradual de princípios de Ciência Aberta.

A principal contribuição aplicada foi a sistematização de cinco linhas de ação: reconhecimento de pareceristas; divulgação de experiências bem-sucedidas; atualização de orientações, mensagens e listas de verificação; realização de rodas de conversa; e elaboração de guia de boas práticas editoriais. As propostas priorizam o aproveitamento da infraestrutura já existente e melhorias organizacionais de baixo custo. Desse modo, a dimensão tecnológica do plano não se limita ao uso do OJS, mas envolve o desenho de processos, instrumentos e formas de comunicação que podem tornar o fluxo mais claro, colaborativo e sustentável.

As conclusões devem ser interpretadas à luz das limitações metodológicas. A observação foi não sistemática, as conversas de orientação envolveram um único integrante da equipe e não houve implantação nem avaliação das ações propostas. Portanto, o trabalho não demonstra efeitos sobre engajamento, tempo de processamento, qualidade dos pareceres ou visibilidade do periódico. Ele fornece uma base exploratória para decisões e investigações posteriores.

Recomenda-se que futuras etapas ampliem a participação de editores, pareceristas e autores por meio de instrumentos estruturados; definam indicadores antes da implantação das ações; e acompanhem resultados como adesão de pareceristas, regularidade da comunicação, tempo das etapas editoriais e compreensão das políticas de Ciência Aberta. Também se sugere aplicar o ciclo 4D de forma completa e comparar experiências de diferentes periódicos da área de Educação. Essas iniciativas poderão verificar, com maior consistência, em que condições a abordagem apreciativa contribui para fortalecer redes editoriais e ampliar o acesso ao conhecimento científico.

Referências

ALBAGLI, Sarita; MACIEL, Maria Lucia; ABDO, Alexandre Hannud (org.). Ciência aberta, questões abertas. Brasília, DF: IBICT; Rio de Janeiro: UNIRIO, 2015. Disponível em: https://livroaberto.ibict.br/handle/123456789/1060. Acesso em: 01 ago. 2026.

COOPERRIDER, David L.; WHITNEY, Diana. Appreciative inquiry: a positive revolution in change. San Francisco: Berrett-Koehler, 2005.

KOVANIS, Michail et al. The global burden of journal peer review in the biomedical literature: strong imbalance in the collective enterprise. PLOS ONE, San Francisco, v. 11, n. 11, e0166387, 2016. DOI: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0166387.

PACKER, Abel Laerte. A eclosão dos periódicos do Brasil e cenários para o seu porvir. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 301-323, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022014061860.

SILVEIRA, Lúcia da; SILVA, Fabiano Couto Corrêa da (org.). Gestão editorial de periódicos científicos: tendências e boas práticas. Florianópolis: BU Publicações/UFSC; Edições do Bosque/UFSC, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/52892. Acesso em: 04 ago. 2026.

UNESCO. Recommendation on Open Science. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379949. Acesso em: 15 ago. 2026.

CÓDIGO: HS0383

AUTOR: ANNYEWELLEYN KELLEY SOUZA SILVA

ORIENTADOR: LUANNA PRISCILA DA SILVA GOMES

TÍTULO: Laboratório de Educação Matemática no NEI-CAp/UFRN

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo compreender como os princípios do Laboratório de Ensino de Matemática (LEM), entendidos como a experimentação, a investigação, a manipulação de materiais e a participação ativa das crianças na produção coletiva do conhecimento matemático se manifestam no desenvolvimento de uma sequência didática. O projeto foi desenvolvido com uma turma do 5° ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais do Núcleo de Educação da Infância - Colégio de Aplicação da Universidade do Rio Grande do Norte, no contexto do processo de implementação do LEM na instituição. A investigação, de abordagem qualitativa, foi organizada em três momentos: estudos sobre as concepções e princípios do LEM, a partir deencontros do grupo de pesquisa NEPPI - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as Infâncias; planejamento e desenvolvimento de uma sequência didática composta por seis encontros, envolvendo conteúdos de Geometria e Grandezas e Medidas; e produção e análise de registro de um diário de campo. Assim, as atividades foram desenvolvidas na própria sala de aula, ampliando as concepções estabelecidas acerca do LEM. Portanto, os resultados evidenciaram a manifestação desses princípios nas tarefas desenvolvidas em sala de aula, onde foram observadas diferentes formas de participação das crianças, envolvendo a formulação de hipóteses, a argumentação, a colaboração e a produção coletiva de conhecimentos matemáticos.

Palavras-chave: Laboratório de Ensino de Matemática; Educação Matemática; NEI-CAp/UFRN

TITLE: Mathematics Teaching Laboratory at the NEI-CAp/UFRN

Abstract

This research aims to understand how the principles of the Mathematics Teaching Laboratory (MTL), understood as experimentation, investigation, manipulation of materials, and the active participation of children in the collective production of mathematical knowledge, are manifested in the development of a teaching sequence. The project was developed with a 5th-grade class in the Early Years of Elementary School at the Núcleo de Educação da Infância – Application School of the Federal University of Rio Grande do Norte, in the context of the process of implementing the MTL at the institution. The investigation adopted a qualitative approach and was organized into three

stages: studies on the conceptions and principles of the MTL, based on meetings of the NEPPI research group – Center for Studies and Research on Childhoods; the planning and development of a teaching sequence consisting of six sessions, involving content related to Geometry and Quantities and Measurements; and the production and analysis of field diary records. The activities were developed in the classroom itself, expanding established conceptions of the MTL. Therefore, the results evidenced the manifestation of these principles in the tasks developed in the classroom, in which different forms of children's participation were observed, involving the formulation of hypotheses, argumentation, collaboration, and the collective production of mathematical knowledge.

Keywords: Mathematics Teaching Laboratory; Mathematics Education; NEI-CAp/UFRN;

Introdução

A aprendizagem da Matemática ainda constitui um desafio para muitas crianças, assim como o seu ensino representa um constante desafio para os professores que atuam no Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Embora a evolução de práticas pedagógicas tenha possibilitado novas formas de favorecer a aprendizagem matemática, ela também tem ampliado as demandas sobre o trabalho docente, exigindo dos professores conhecimentos, estratégias e práticas cada vez mais diversificadas.

Diante desse cenário, evidencia-se a importância de um Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) como um ambiente que apresenta os seguintes princípios: favorece a experimentação, a investigação e a produção de conhecimentos matemáticos, oferecendo aos professores recursos e possibilidades metodológicas que contribuem para tornar o ensino mais dinâmico, significativo e alinhado às necessidades das crianças (Silva, 2021). No entanto, a presença de um LEM ainda não é uma realidade em todas as instituições de ensino.

Nesse contexto, a presente pesquisa tem como ponto de partida o processo de criação do LEM no Núcleo de Educação da Infância - Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI-CAp/UFRN). Esse estudo está vinculado ao projeto "Educação Matemática no Ensino Fundamental do Núcleo de Educação da Infância - NEI-CAp/UFRN". No âmbito desse projeto, a presente pesquisa integra o plano de trabalho intitulado "Laboratório de Educação Matemática no NEI-CAp/UFRN", que compreende ações relacionadas à implantação do LEM, aos estudos sobre suas concepções e possibilidades pedagógicas, ao planejamento colaborativo com os professores, à produção de materiais didáticos e ao acompanhamento de práticas desenvolvidas com as crianças.

A partir disso, o objetivo deste trabalho é compreender como os princípios do LEM se manifestam no desenvolvimento de uma sequência didática em uma turma do 5° ano do NEI-CAp/UFRN. O interesse em realizar a investigação surgiu a partir deencontros do grupo de pesquisa NEPPI - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as Infâncias. Nas reuniões do grupo, realizamos estudos sobre concepção de Laboratório de Educação Matemática, catalogamos e organizamos materiais da sala de jogos matemáticos, bem como visitas a outros laboratórios de ensino da UFRN. Essas experiências possibilitaram ampliar a compreensão acerca do LEM, evidenciando que ele não deve ser concebido

apenas como um espaço físico destinado ao armazenamento de materiais didáticos. Ao contrário, o Laboratório configura-se como uma proposta pedagógica que valoriza a experimentação, a investigação e a produção coletiva do conhecimento, podendo estender seus princípios para além de um ambiente específico e ser implementado na própria sala de aula (Lorenzato, 2012).

Compreendendo o LEM nessa perspectiva, o presente estudo fundamenta-se em seus princípios, entendidos como a experimentação, a investigação, a manipulação de materiais e a participação ativa das crianças na produção coletiva do conhecimento matemático. Embora a sequência didática tenham sido desenvolvidas no espaço da sala de aula e não no próprio ambiente de um Laboratório de Matemática, visto que, o mesmo ainda está em processo de criação no NEI, a organização da sequência foi orientada por esses princípios, evidenciando que o Laboratório pode se constituir como uma concepção pedagógica que ultrapassa os limites de um espaço físico específico.

Diante desse contexto, a pesquisa busca responder ao seguinte problema: como uma sequência didática fundamentada nos princípios do Laboratório de Ensino de Matemática favorece a participação das crianças em práticas matemáticas investigativas?

Portanto, para melhor compreensão, além da introdução, a pesquisa está organizada em etapas, sendo-as metodologia, resultados e discussões, consideração final e referências.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, uma vez que busca compreender como os princípios do Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) se manifestam no desenvolvimento de uma sequência didática e favorecem a participação das crianças em práticas matemáticas investigativas. Nessa perspectiva, mais do que analisar resultados, interessa compreender as interações produzidas durante o processo de ensino e aprendizagem, considerando que a produção do conhecimento ocorre nas relações estabelecidas entre os sujeitos. Conforme destaca Radford (2021),

> A interação, tal como a concebemos na teoria da objetivação, não é simplesmente um suporte para a conceituação. A qualidade da interação, e da relação com o outro que a subjaz, ou seja, a qualidade da dimensão ética, faz parte da aprendizagem que nos interessa: a aprendizagem genuinamente coletiva. (Radford, 2021, p. 20)

Essa compreensão fundamenta o presente estudo ao direcionar o olhar para as interações estabelecidas entre os professores e as crianças durante o desenvolvimento da sequência didática, compreendendo que os processos de ensino e aprendizagem são produzidos coletivamente e se manifestam nas formas de participação, diálogo, colaboração e produção compartilhada do conhecimento matemático.

Nesse contexto, para o desenvolvimento da pesquisa, o percurso metodológico foi organizado em três momentos articulados. O primeiro correspondeu aos estudos sobre as concepções e os princípios do LEM, bem como ao seu processo de implementação no NEI-CAp/UFRN. O segundo compreendeu o planejamento e o desenvolvimento de uma sequência didática em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais,

fundamentada nos princípios do LEM. Por fim, o terceiro momento consistiu na produção e análise dos registros do diário de campo elaborados durante a realização da sequência.

Desse modo, o primeiro momento da pesquisa foi constituído pelos encontros de estudo do grupo de pesquisa, voltados à discussão das concepções do Laboratório. Ao mesmo tempo, realizou-se a catalogação e a organização dos materiais já existentes na instituição, organizados por grandes áreas da matemática, como Aritmética, Geometria e Números. Durante esse processo, o grupo também discutiu as potencialidades pedagógicas desses materiais e os desafios encontrados para a consolidação de um Laboratório.

O processo de implementação revelou desafios relacionados, principalmente, ao espaço físico disponível no NEI e ao acesso aos materiais, impossibilitando que as tarefas da sequência fossem desenvolvidas no ambiente que possivelmente será destinado ao LEM. Situação semelhante é apontada por Silva (2021), ao afirmar que:

> Muitas dificuldades são enfrentadas no dia-a-dia do ensino em todas as disciplinas, porém, trazendo somente aqui para nosso contexto do ensino da Matemática, podemos citar alguns problemas como o espaço físico inadequado que permeia deste a ambientes físicos inadequados até a quantidade muito grande de estudantes. (Silva, 2021, p. 9)

Diante desse contexto, optou-se por desenvolver a sequência didática na própria sala de aula, incorporando ao planejamento os princípios do LEM. Essa escolha fundamentou-se na compreensão de que o LEM ultrapassa a ideia de um espaço físico específico e limitado, constituindo-se como uma proposta pedagógica baseada na experimentação, na investigação, na manipulação de materiais e na participação ativa das crianças.

No segundo momento da pesquisa, foi elaborada uma sequência didática composta por seis encontros, desenvolvida em uma turma do 5º ano do NEI-CAp/UFRN com vinte alunos participantes. A sequência contemplou conteúdos das unidades temáticas Geometria e Grandezas e Medidas, envolvendo o estudo das figuras geométricas planas, ângulos, triângulos, perímetro, área e as relações entre essas grandezas. Ao longo dos encontros, foram utilizados diferentes recursos didáticos, como jogos matemáticos, transferidor, régua, barbante, fita métrica, malha quadriculada e materiais de uso cotidiano das próprias crianças. O planejamento foi realizado em conjunto com os professores responsáveis pela turma, considerando as habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e buscando articular, em todos os encontros, momentos de experimentação, investigação, manipulação de materiais, sistematização dos conceitos e participação ativa das crianças, compreendendo esses princípios como elementos orientadores da organização das aulas e das práticas desenvolvidas.

Por fim, o terceiro momento consistiu na produção e análise do diário de campo, elaborado durante o desenvolvimento da sequência didática. Os registros contemplaram observações acerca das interações estabelecidas entre os professores e as crianças, das estratégias mobilizadas pelas crianças na resolução das tarefas, das dificuldades apresentadas, dos momentos de colaboração e das diferentes formas de participação observadas ao longo das aulas. A utilização deste instrumento fundamenta-se na compreensão de que observar vai além de registrar seus acertos e erros, exigindo do mediador um olhar atento às diferentes manifestações produzidas durante a aprendizagem. Como destaca Lorenzato (2010),

> Mais do que deixar os alunos falarem, é preciso saber ouvi-los. Durante as aulas, os alunos se exprimem

através da fala, da escrita, do olhar, de gestos; eles apresentam perguntas ou soluções, cometem erros, mostram suas dificuldades, constroem raciocínios e, dessa forma, revelam seus vocabulários, interpretações, sugestões, preferências, tendências, potencialidades, expectativas, insatisfações, temores, crenças e bloqueios. (Lorenzato, 2010, p. 16)

Nessa perspectiva, o diário de campo constituiu o principal instrumento de produção dos dados da pesquisa, possibilitando compreender como os princípios do Laboratório de Ensino de Matemática se materializam ao longo da sequência didática e de que maneira favoreceram a participação das crianças em práticas matemáticas investigativas.

Resultados e Discussões

A análise dos registros produzidos no diário de campo evidenciou que os princípios do LEM manifestaram-se ao longo de toda a sequência didática, ainda que as tarefas tenham sido desenvolvidas na própria sala de aula. Os resultados indicam que a experimentação, a investigação, a manipulação de materiais e a participação ativa das crianças não constituíram momentos isolados da prática pedagógica, mas elementos articulados que orientaram o planejamento e a mediação das aulas. Nesse sentido, os dados revelam que a aprendizagem matemática ocorreu por meio da interação entre professores, crianças e recursos didáticos, possibilitando que os conceitos fossem produzidos coletivamente ao longo da sequência didática.

Logo no primeiro encontro, durante a revisão sobre Geometria Plana, foi possível observar como a experimentação favoreceu o envolvimento das crianças com o conteúdo. A utilização do jogo da memória geométrico permitiu investigar tanto os conhecimentos prévios da turma quanto suas formas de participação diante de uma proposta diferente. Os registros mostram que, durante a dinâmica realizada na roda de conversa, as crianças permaneceram atentas, colaboraram entre si e direcionaram suas falas para o conteúdo discutido. Por outro lado, quando a aula foi reorganizada em fileiras para o momento de sistematização por meio dos slides, observaram-se algumas distrações e conversas paralelas. Ainda assim, esse meio mais tradicional de organização da turma, esteve articulado com a proposta desenvolvida anteriormente, o que contribuiu para a retomada e sistematização dos conhecimentos produzidos durante a atividade, sendo um momento complementar fundamental para a experimentação. Com isso, as próprias crianças demonstraram interesse em registrar as definições apresentadas. Nesse momento evidencia-se que experiências práticas e momentos de formalização dos conceitos não se opõem. Essa compreensão aproxima-se das discussões apresentadas por Silva (2021), ao afirmar que:

Foi observado que quando existe a oportunidade da construção e da elaboração de práticas diferenciadas, podemos contribuir de forma significativa para a alavancagem do aprendizado significativo, fazendo com que os estudantes possam superar as suas dificuldades e, desta forma, podemos fazer com que haja uma maior aprendizagem além de termos uma disciplina muito mais voltada para o dia-a-dia do aluno e este aluno possa identificar a matemática que ele aprendeu em sala no seu contexto de vida. (Silva, 2021, p. 10)

Os resultados obtidos corroboram essa perspectiva ao evidenciarem que a experimentação não se limita ao caráter lúdico da sequência didática. Ao articular momentos de exploração inicial e de sistematização dos conceitos, as aulas favoreceram a atribuição de significados aos conteúdos trabalhados, permitindo que as crianças relacionassem suas experiências às ideias matemáticas produzidas coletivamente ao longo da sequência didática. Desse modo, a experimentação pode ser compreendida também a partir da Teoria da Objetivação (TO), uma vez que não se restringe à manipulação individual de um recurso. Ao longo da aplicação, professores e crianças estiveram envolvidos em uma atividade compartilhada, onde os conhecimentos matemáticos eram colocados em movimento por meio das falas, dos gestos e das ações sobre os materiais.

A investigação constituiu outro princípio importante ao longo da sequência didática, manifestando-se nas situações em que as crianças foram incentivadas a levantar hipóteses, confrontar ideias e produzir explicações para os conceitos matemáticos abordados. Em vez de apresentar respostas prontas, as tarefas foram organizadas de modo que as crianças pudessem refletir sobre os problemas propostos, formular justificativas e produzir conclusões a partir de suas próprias experiências. Esse movimento tornou-se particularmente evidente no quinto encontro, durante o estudo da ampliação e da redução de figuras planas. Ao desenhar um retângulo no quadro e questionar como seria possível ampliá-lo, as primeiras respostas indicavam que bastaria acrescentar uma unidade a cada lado da figura. Ao invés de corrigir imediatamente essa interpretação, a mediação buscou problematizar os argumentos apresentados pelas próprias crianças, comparando diferentes possibilidades de ampliação e conduzindo-as à compreensão de que a multiplicação preservava a forma da figura, enquanto a simples adição modifica suas proporções. Processo semelhante ocorreu na discussão sobre redução, quando retomaram conhecimentos já produzidos acerca das operações inversas para concluir que a divisão constituía o procedimento adequado para reduzir uma figura. Esses momentos evidenciam-se que:

> Assim sendo, toda criança chega à escola com um saber não só matemática, um saber vivenciado e diferente do saber elaborado ensinado pela escola. Quanto a este, para que seja aprendido, deve se apoiar no saber vivenciado, pois sabemos que é adaptando os novos conhecimentos aos já adquiridos que o aluno aprende. (Lorenzato, 2010, p. 24)

Essa perspectiva corrobora que não devemos desconsiderar os conhecimentos prévios das crianças e nem seus conhecimentos cotidianos, pois o conceito de ampliação e redução também foi produzido a partir da ideia sobre aumentar e diminuir um objeto apresentado pelas crianças. Logo, as hipóteses inicialmente formuladas pelas crianças não foram tratadas como erros a serem simplesmente corrigidos, mas como possibilidades de reflexão e reorganização do pensamento. Essa dinâmica também dialoga com a TO (Radford, 2021), na medida em que o diálogo não se constituiu apenas como uma estratégia utilizada pelo professor para conduzir as respostas das crianças, mas como parte

da própria atividade de produção de significados. As diferentes respostas apresentadas foram colocadas em circulação no coletivo, permitindo que as crianças justificassem seus posicionamentos e reconsiderassem suas hipóteses a partir das contribuições dos colegas e das intervenções dos professores.

A manipulação de materiais também se constituiu como um princípio presente em toda sequência didática, assumindo diferentes formas ao longo dos encontros. Os registros evidenciam que essa manipulação não se restringiu ao uso de jogos ou de materiais concretos tradicionalmente associados ao LEM, mas envolveu diferentes recursos mobilizados conforme os objetivos de cada encontro. Foram utilizados jogos matemáticos, transferidores, réguas, barbantes, fita métrica, malha quadriculada e outros objetos presentes no ambiente escolar. Como também, "entre o conhecimento físico e o matemático existe um processo a ser vivenciado, o qual poderia ser iniciado com a utilização de um material que está sempre disponível e é muito funcional e eficiente: o corpo humano" (Lorenzato, 2010, p. 20). Nesse sentido, em determinados momentos, o próprio corpo assumiu a função de recurso pedagógico para a produção de conceitos matemáticos. Esse aspecto tornou-se particularmente evidente no terceiro encontro, quando foi realizada uma dinâmica corporal para o estudo dos ângulos. Inspirada na brincadeira popular "morto-vivo", a tarefa propôs que as crianças representassem, com os braços, ângulos retos, agudos, obtusos e rasos. A proposta foi rapidamente incorporada pela turma, despertando interesse, entusiasmo e participação, a ponto de as crianças solicitarem novas rodadas da brincadeira ao final do encontro.

Assim, essa perspectiva evidencia que a manipulação de materiais não deve ser compreendida apenas como a utilização de recursos concretos específicos, mas como a mobilização de diferentes elementos que possibilitem às crianças estabelecer relações entre suas experiências e os conceitos matemáticos. Essa compreensão também se aproxima da TO, na medida em que a produção de significados não ocorreu somente por meio da linguagem verbal, mas envolveu corpo, gestos, movimentos, objetos e diferentes formas de ação sobre os materiais. Os recursos utilizados passaram a integrar a própria tarefa desenvolvida coletivamente, participando das maneiras que as crianças exploraram, expressaram e organizaram suas compreensões acerca dos conceitos matemáticos.

Por fim, a participação ativa das crianças constituiu um dos aspectos mais evidentes e significativos ao longo da sequência didática. Em praticamente todos os encontros, observou-se que as crianças participaram das discussões, formularam hipóteses, justificaram suas respostas, auxiliaram os colegas e compartilharam diferentes estratégias para resolver as situações propostas. Em diversos momentos, a mediação ocorreu por meio de questionamentos, permitindo que fossem as próprias crianças que identificassem seus equívocos e reconstruíssem seu raciocínio. Situação semelhante foi observada no quarto encontro, quando uma criança apresentou dificuldades na utilização da régua. Em vez de indicar o procedimento correto de imediato, a mediação ocorreu por meio de questionamentos que conduziram a criança à identificação do problema, permitindo que ela organizasse sua estratégia de resolução sem constrangimentos.

Em suma, os resultados desta pesquisa dialogam diretamente com a compreensão de que a participação ativa das crianças extrapola a ideia de responder perguntas ou executar propostas em sala de aula. Ao longo da sequência didática, as crianças contribuíram para a produção dos conceitos matemáticos por meio de suas falas, dúvidas, hipóteses, argumentos e interações com os colegas e com os professores. Essa forma de participação pode ser compreendida na TO como expressão do trabalho conjunto, onde professores e crianças não atuam de maneira isolada, mas se envolvem coletivamente na realização de uma atividade orientada por um objetivo comum. Nesse movimento, os professores não deixaram de exercer sua função de organização e condução da atividade, mas participaram dela juntamente com as crianças, acompanhando suas produções, retomando seus argumentos, problematizando suas respostas e contribuindo para que os saberes matemáticos sejam colocados em circulação. Ao mesmo tempo, as crianças assumiram um papel ativo na atividade, não apenas executando ações propostas, mas contribuindo para a produção de suas ideias, questionamentos, estratégias e formas de interação. O trabalho conjunto, portanto, permitiu compreender que a produção dos conhecimentos observada nesta sequência didática não pertenceu exclusivamente aos professores ou às crianças individualmente, mas emergiram das relações sociais estabelecidas entre os participantes no desenvolvimento da atividade.

Assim, em nossa análise, verificamos que princípios do LEM e da TO convergem ao compreender a aprendizagem como um processo social, dialógico e compartilhado.

Conclusão

Em síntese, as contribuições dessa pesquisa apontam para a importância de compreender o Ensino de Matemática como um processo que ultrapassa a apresentação de procedimentos e definições prontas, valorizando as diferentes formas pelas quais as crianças se relacionam com o conhecimento. Ao fundamentar a prática pedagógica na experimentação, na investigação, na manipulação de materiais e na participação ativa, buscou-se criar condições para que a Matemática fosse vivenciada como produção por meio das interações, do diálogo e da exploração de variadas possibilidades de resolução de problemas. Dessa forma, a proposta desenvolvida contribui para ampliar a compreensão acerca das potencialidades do LEM enquanto uma concepção pedagógica capaz de transformar a sala de aula em um espaço de produção de conhecimento matemático. Logo,

> Nesse sentido, torna-se importante desmistificar a Matemática mediante a proposição de um processo de ensino que facilite a construção da aprendizagem com significado. Este é o caminho para desconstruir algumas crenças e mitos que ainda permanecem vivas abismando esta área do conhecimento, bem como inibir processos de reprodução de grafismos sem significado para o aluno. (Weber; Abitante; Fuchs, 2018, p. 4)

A partir dessa perspectiva, a investigação realizada evidencia que propostas fundamentadas nos princípios do LEM podem contribuir para aproximar as crianças da Matemática, favorecendo uma relação mais significativa. No entanto, o desenvolvimento da pesquisa também apresentou desafios, especialmente relacionados ao processo inicial de implementação do Laboratório no NEI-CAp/UFRN, como as limitações relacionadas à organização e disponibilidade dos materiais. Tais dificuldades reforçam a necessidade de compreender o LEM não apenas como uma estrutura física, mas como uma proposta que pode ser construída gradativamente a partir das práticas desenvolvidas pelos professores.

Portanto, espera-se que este estudo contribua para as discussões acerca da implementação de Laboratórios de Ensino de Matemática e para a reflexão sobre novas possibilidades de ensinar e aprender Matemática no Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

Referências

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

LORENZATO, Sergio. Para Aprender Matemática. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção formação de professores).

LORENZATO, Sergio (org.). O laboratório de ensino de matemática na formação de professores. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

RADFORD, Luis. Teoria da objetivação: uma perspectiva vygotskiana sobre conhecer e vir a ser no ensino e aprendizagem da matemática. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021.

SILVA, Fabiano Della Libera da. A importância da utilização do laboratório de ensino de matemática como uma ferramenta ativa na alavancagem do processo de aprendizado da disciplina de matemática. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 123–135, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i4.950. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/950. Acesso em: 16 jul. 2026.

WEBER, Elizangela; MAROSTEGA, João Sidinei; ABITANTE, Lucilaine Goin; FUCHS, Mariele Josiane. Implementação do Laboratório de Ensino de Matemática em Escolas de Educação Básica: repensando o processo de ensino e aprendizagem. Revista Insignare Scientia - RIS, Brasil, v. 1, n. 2, 2018. DOI: 10.36661/2595-4520.2018v1i2.7797. Disponível em: https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/7797. Acesso em: 16 jul. 2026.

CÓDIGO: HS0434

AUTOR: FRANCISCO EMANUEL CAMPELO DOS SANTOS

ORIENTADOR: DENISE BORTOLETTO

TÍTULO: O PROTAGONISMO INFANTIL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: A CULTURA DE PARES E A SUBJETIVIDADE INFANTIL NA ESCOLHA DO TEMA DE PESQUISA

Resumo

O presente trabalho investiga o processo de escolha do “tema de pesquisa” por crianças do 5° ano do ensino fundamental, analisando como essa autonomia reverbera na subjetividade e no protagonismo desses sujeitos. A análise surge a partir da necessidade de compreender a maneira como a temática é definida pelas crianças, evidenciando sua agência social e as relações estabelecidas entre seus pares. Para fundamentação teórica, foram utilizadas contribuições dos novos estudos da Sociologia da Infância como Manuel Sarmento (2008), William Corsaro (2011) e Natália Fernandes (2020) que trazem em seus trabalhos a criança como agente ativo na sociedade, que (re)criam cultura entre seus pares e da importância sobre escuta ativa das suas vozes. Metodologicamente a pesquisa do tipo etnográfica foi realizada com crianças entre 10 e 11 anos de uma turma do 5° ano do NEI-CAp/UFRN. Para geração dos dados utilizou-se a observação do tipo participante com registros em diário de campo e entrevistas semiestruturadas com os estudantes e professores da turma. Os resultados indicam que, ao assumirem o papel de pesquisadoras, as crianças tornam-se agentes norteadores nas práticas desenvolvidas em sala. Conclui-se que a escolha do tema de pesquisa não reflete apenas os interesses individuais, mas consolida a cultura de pares e reafirma a escola como um espaço de produção subjetiva e protagonismo coletivo, garantindo o direito à participação como ferramenta de justiça social.

Palavras-chave: Protagonismo Infantil, Cultura de Pares, Tema de Pesquisa

TITLE: CHILD PROTAGONISM IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS: PEER CULTURE AND CHILD SUBJECTIVITY IN THE SELECTION OF THE RESEARCH THEME

Abstract

This study investigates the process of choosing the "research theme" by fifth-grade children in elementary school, analyzing how this autonomy reverberates

in the subjectivity and protagonism of these subjects. The analysis arises from the need to understand how the theme is defined by children, highlighting their social agency and the relationships established among peers. The theoretical framework draws on contributions from the New Studies of the Sociology of Childhood, such as Manuel Sarmento (2008), William Corsaro (2011), and Natália Fernandes (2020), whose works present the child as an active agent in society who (re)creates culture among peers, and emphasize the importance of active listening to their voices. Methodologically, this ethnographic research was conducted with children aged 10 and 11 from a fifth-grade class at NEI-CAp/UFRN. Data generation involved participant observation with field diary records and semi-structured interviews with the students and teachers of the class. The results indicate that, by assuming the role of researchers, children become guiding agents in the practices developed in the classroom. We conclude that the choice of the research theme does not merely reflect individual interests, but consolidates peer culture and reaffirms the school as a space for subjective production and collective protagonism, guaranteeing the right to participation as a tool for social justice.

Keywords: Child Protagonism, Peer Culture, Research Theme

Introdução

O debate sobre a participação infantil na educação básica brasileira tem avançado ao compreender a infância como categoria social e histórica, superando a visão de fase meramente preparatória. Nesse contexto, o Núcleo de Educação da Infância da UFRN (NEI-CAp/UFRN) consolidou-se, ao longo de quatro décadas, como referência em formação docente e inovação pedagógica. Destacando-se por práticas democráticas, a instituição adota a "Metodologia do Tema de Pesquisa" como eixo estruturante (Pimentel, 2020), fundamentado em obras como as de Madalena Freire e Sônia Kramer.

Essa abordagem articula o currículo às inquietações vivas das crianças, estruturando-se em três momentos contínuos: Estudo da Realidade (ER), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC) (Rêgo, 2020). Esta proposta contrapõe-se ao modelo escolar tradicional transmissivo (Freire, 1987), reconhecendo a criança como agente social ativo, produtor de cultura e capaz de intervir no seu meio (Sarmento, 2008), assumindo a escuta sensível como princípio pedagógico.

A autonomia na escolha do Tema de Pesquisa, especialmente no 5º ano do Ensino Fundamental, exige negociações complexas entre interesses individuais e coletivos. Sob a ótica dos Novos Estudos da Sociologia da Infância, as crianças (re)criam culturas na tomada de decisões compartilhadas (Corsaro, 2011), defendendo argumentos, enfrentando contradições e flexibilizando posições em prol do interesse do grupo.

Esta pesquisa qualitativa de natureza etnográfica investiga o processo de escolha do tema com crianças de 10 e 11 anos do 5º ano vespertino do NEI-CAp/UFRN. Por meio de observação participante e de entrevistas

semiestruturadas, analisa-se como a escolha do tema mobiliza a agência infantil, a cultura de pares e a articulação entre a subjetividade e os interesses coletivos. A relevância deste trabalho reside em compreender como o exercício de direitos democráticos se concretiza no fazer pedagógico, revelando o potencial da voz da criança na escola contemporânea.

Metodologia

O percurso metodológico deste estudo, que se caracteriza como uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, partindo da inclusão do pesquisador no cotidiano escolar por meio da observação participante. Esse delineamento metodológico fundamenta-se nas contribuições de Michael Angrosino (2009) quanto à entrada em campo, estabelecimento de vínculos e geração dos dados, em articulação com os princípios propostos por Laurence Bardin (2016) para a codificação, tratamento e interpretação dos dados gerados. O campo de pesquisa foi o Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI-CAp/UFRN), especificamente uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, do turno vespertino, acompanhada durante o processo de escolha do Tema de Pesquisa no mês de março de 2026.

A geração dos dados empíricos estruturou-se de forma processual a partir de múltiplos instrumentos. O diário de campo constitui como principal recurso de registro da observação participante, com anotações das interações em sala, das discussões sobre os temas propostos e as dinâmicas da votação. Em complemento, foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com roteiros flexíveis direcionados a campos de interesse, permitindo a escuta atenta das subjetividades e curiosidades das crianças e seus pares.

A observação participante ocorreu ao longo de cinco momentos (02, 04, 09, 16 e 23 de março de 2026) previamente acordados com os professores, tendo acompanhado desde os primeiros debates de defesa dos temas, o processo de votação por cédulas na urna, o estuda da realidade, e esquematização de uma rede temática. O pesquisador assumiu o papel de adulto atípico (Corsaro, 2011) nesse processo, caracterizado pela inserção horizontal nas atividades da turma e abstendo-se de exercer qualquer tipo de autoridade docente, essa tática permitiu ao pesquisador um melhor acesso ao cotidiano escolar e as culturas de pares (Corsaro, 2005). Os registros foram feitos de forma reflexiva em diário de campo, contemplando as falas formais e informais, as interações e a organização espacial da sala.

As entrevistas individuais semiestruturadas foram realizadas nos dias 16 e 23 de março de 2026, na sala do apoio pedagógico da instituição, a fim de garantir um espaço de escuta silencioso, confortável e seguro. Foram entrevistados os dois professores da turma e seis crianças voluntárias. Para garantir o anonimato e promover uma autoria coletiva, os participantes foram convidados a escolher livremente seus pseudônimos para uso nos resultados deste trabalho (Kramer, 2005). Essa dinâmica gerou a escolha de nomes fictícios com temática marinha,

definidos pelas próprias crianças (Estudante Água-Viva, Estudante Lula Gigante, Estudante Enguia, Estudante Enguia, Estudante Peixe, Estudante Esponja do Mar, Estudante Tartaruga) e pelos professores (Professor Dragão Marinho e Professora Leão Marinho). As conversas duraram de 5 a 12 minutos e se apoiaram em roteiros semi-estruturados previamente elaborados, foram gravadas mediante autorização prévia dos participantes e posteriormente transcritas com o recurso Google Pinpoint. Para as crianças, as questões focaram nos processos de tomada de decisão, as emoções e o manejo da frustração frente a perdas e ganhos eleitorais, além de suas curiosidades compartilhadas em momentos não supervisionados. Já para os professores, as perguntas direcionaram-se para a sensibilidade pedagógica, a gestão de conflitos emocionais intrageracionais e a articulação entre as subjetividades individuais e as demandas curriculares formais.

O tratamento subsequente dos dados gerados ocorreu por meio da categorização temática e do cruzamento dos achados, o que permitiu uma melhor interpretação das informações empíricas geradas. Esse cruzamento entre as anotações do diário de campo e as entrevistas realizadas, permitiu uma comparação das práticas pedagógicas desenvolvidas no NEI-CAp/UFRN com as contribuições teóricas dos Novos Estudos da Sociologia da Infância, especificamente os conceitos de reprodução interpretativa de Corsaro (2011), às noções de protagonismo e agência infantil de Sarmento (2008), e as perspectivas de escuta ativa de Fernandes (2020). A partir desse movimento dialético, de ida e voltas, o conteúdo foi sistematizado em três eixo de análise que norteiam os resultados deste estuda: a retórica infantil na defesa dos temas, as dinâmicas sócio afetivas na cultura de pares e a práxis democrática sob a mediação intencional docente.

Por fim, os aspectos éticos da pesquisa foram seriamente observados em todas as fases do estudo. A autorização para a realização da pesquisa de campo foi concedida pela direção do NEI-CAp/UFRN e formalizada pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por parte dos pais ou responsáveis de todas as crianças participantes. No entanto, compreendendo as crianças como sujeitos de direitos e agentes da sua própria história, priorizou-se a obtenção do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) infantil. O assentimento voluntário foi solicitado individualmente a cada criança antes do início das entrevistas por meio de explicações com linguagem acessível sobre a pesquisa. O pesquisador obteve a concordância verbal gravada de todos os entrevistados, reforçando o direito de recusa ou desistência de participação a qualquer momento do diálogo, sem qualquer ônus pedagógico.

Resultados e Discussões

A imersão investigativa no cotidiano da turma do 5º ano vespertino do NEI-CAp/UFRN, expôs um cenário político diverso, marcado por interações socioafetivas, negociações horizontais e o exercício prático da democracia no âmbito escolar. A partir do cruzamento sistemático entre as anotações descritas

no diário de campo, as transcrições das entrevistas semiestruturadas e as contribuições de teóricos da Sociologia da Infância, os achados foram sistematizados em três eixos de análise: O primeiro eixo trata da construção da argumentação e a retórica infantil durante a defesa dos temas, o segundo eixo trata das dinâmicas decorrentes de cultura de pares, da reprodução interpretativa e subjetividade das crianças e, por fim, no terceiro eixo a prática democrática e os rituais eleitorais na escola.

Eixo 1: A Construção da Argumentação e a Retórica Infantil na Defesa dos Temas

O processo de escolha do Tema de Pesquisa pelas crianças revela que a definição de seus objetos de estudo não se dão por critérios meramente lúdicos e sem seriedade intelectual. Pelo contrário, as crianças demonstram competência epistemológica na construção de seus próprios saberes. No diário de campo de 02/03/2026, as crianças articularam com precisão as temáticas de seus interesses com aos componentes curriculares de sua etapa de ensino, como a vinculação do tema “Cinema”, Arte, Língua Portuguesa e História, e “Oceano” à Geografia e Ciências.

A curiosidade intelectual das crianças se manifesta em momentos marcantes ao longo das observações registradas. Em entrevista, o Estudante Lula Gigante demonstrou um significativo domínio do pensamento crítico científico a partir de suas observações práticas do cotidiano sobre o magnetismo dos ímãs. Ao propor o tema “Campos Eletromagnéticos”, a criança justificou seu interesse ao relatar um comportamento físico que observou enquanto brincava:

Pesquisador: “Onde que tu descobriu sobre os campos eletromagnéticos?

Estudante Lula Gigante: “É que eu tenho uns imãs, aí eu tentava juntar os imãs na parte de cima, aí eles queriam ir para o lado e não para cima. Aí quando eu queria colocar eles um do lado do outro, o imã queria ir para cima” (Arquivo do autor. Entrevista, 16 de mar de 2026).

Esse relato não revela apenas uma atenção da criança apurada aos fenômenos físicos do cotidiano, mas também evidencia como a curiosidade infantil atua como um propulsor na construção do pensamento científico e formulação das perguntas de pesquisa no momento do Estudo da Realidade (ER).

Ao defenderem seus temas, as crianças não apenas delimitam o objeto de estudo, elas também fazem uma projeção do trabalho pedagógico. Outro registro feito no diário de campo de 02/03/2026 revela, ao serem questionadas, quais estratégias seriam utilizadas para responderem às suas perguntas feitas ao longo da temática, as crianças responderam prontamente “pesquisas”, “viagens de campo”, “entrevistas”, “seminários” e “vídeos”. Essa mesma projeção também fica evidente na fala do Estudante Enguia, em entrevista a criança defensora da proposta “Cinema” propôs o desenvolvimento de uma produção autoral da turma como Aplicação do Conhecimento (AC), sugerindo a elaboração de “vídeos documentários” ou a gravação de um “mini curta”.

Esta complexidade cognitiva de associação conceitual se opõe fortemente à visão adultocêntrica tradicional de que a infância é um período de passividade, incompletude ou de mera transição preparatória para a vida adulta (Sarmento 2007). Como apontam Soares, Sarmento e Tomás, os novos estudos da Sociologia da Infância buscam um reposicionamento da criança no fazer científico, colocando-as no centro desse processo e refutando preceitos históricos que as silenciaram:

> [...] contrapor: ao entendimento das crianças como objectos de conhecimento social, a perspectiva das crianças como sujeitos do conhecimento; aos procedimentos analíticos e interpretativos que rasuram ou esvaziam de conteúdo as interpretações das crianças sobre os seus mundos de vida, procedimentos que permitam uma efectiva escuta da voz das crianças, no quadro de uma reflexividade metodológica que recusa o etnocentrismo adultocêntrico; às metodologias que assumem instrumentalmente as crianças como informantes desqualificados, metodologias participativas que assumam as crianças como parceiras na investigação. (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 52).

Ao atuarem como protagonistas do seu processo de ensino-aprendizagem, as crianças do 5º ano rompem com os paradigmas tradicionais de olhar adultocêntrico sobre esse processo ensino, assumindo o papel principal de legítimas coprodutoras de conhecimento científico na sala de aula, fazendo integração de suas linguagens e curiosidades ao espaço formal da escola contemporânea.

Eixo 2: Dinâmicas da Cultura de Pares, Reprodução Interpretativa e Subjetividade

As interações sociais observadas, sob uma perspectiva do tipo etnográfica, revelam como as culturas da infância são continuamente (re)criadas a partir de apropriações do mundo adulto pelas crianças. O episódio registrado no Diário de Campo de 04/03/2026, no qual uma criança realiza um “chá revelação” da cor do carro novo dos pais, constitui um exemplo autêntico desse processo. Durante o momento de transição entre a correção de uma atividade de matemática e o início do debate sobre o Tema de Pesquisa, a criança solicitou um momento de fala na roda de conversa para compartilhar uma novidade familiar. Para garantir atenção dos colegas e comunicação lúdica, ela elaborou artesanalmente um lança confetes, utilizando um rolinho de papel higiênico, uma bexiga e confetes azuis. Sob os olhares atentos da turma, a explosão de confetes azuis revelou a cor do veículo, gerando uma comemoração imediata e calorosa entre seus pares.

Esse evento ilustra com precisão o conceito de “Reprodução Interpretativa” proposto por William Corsaro. Na sociologia da Infância, as crianças não são vistas como meras receptoras passivas que apenas reproduzem organicamente as ações do adulto. Como observa Corsaro (2011, p. 31):

> Numa perspectiva sociológica, a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. O que é fundamental para essa visão de socialização é o reconhecimento da importância da atividade

coletiva e conjunta — como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si. (id, ibid).

Para além da ressignificação dos rituais sociais evidentes na cultura de pares, a transição entre o interesse subjetivo individual e a escolha democrática coletiva, exige da criança uma negociação entre o "eu" e o "nós". Longe de tomarem partido de maneira ingênua ou puramente por impulso, na escolha das temáticas propostas, as crianças demonstram maturidade política e organização notória em optarem pelo voto estratégico em prol de uma decisão que beneficie o coletivo.

Isso fica evidente na atitude relatada pelo Estudante Água Viva, em entrevista. Embora sua preferência pessoal inicial tenha sido o tema "Arte Brasileira", ela realizou um voto estratégico consciente ao perceber a inviabilidade de vitória da sua temática proposta frente a polarização de outros temas, decidindo migrar seu voto para o tema "Oceano", colaborando, desse modo, com sua vitória. Outro exemplo desse processo de negociação foi observado em entrevista com Estudante Peixe, que mudou seu voto de "Jogos Digitais" para "Oceano" após uma mediação problematizadora do professor. Além disso, a maturidade das crianças na gestão das emoções se manifestou no depoimento do Estudante Lula Gigante, ao ver sua complexa proposta de "Campos Eletromagnéticos" rejeitada no momento da votação, a criança relatou em entrevista se sentir "normal" e acolheu pacificamente a decisão final da maioria, demonstrando um de maneira notável a capacidade de lidar com as frustrações sem intervenção de um adulto.

Desse modo, as vivências analisadas demonstram que as crianças não apenas negociam suas regras de convivência, elas atuam como atores sociais ativos, que exercitam a autogestão de seus interesses e sentimentos. Esses processos revelam a importância da sala de aula como espaço de acolhimento ao protagonismo infantil e suas linguagens.

Eixo 3: A Práxis Democrática e os Rituais Eleitorais na Escola

O momento de votação entre os temas propostos, se configura como o ápice do processo de escolha do Tema de Pesquisa, na turma de 5º ano vespertino, sendo uma autêntica prática democrática, lúdica e calorosa entre as crianças e professores. Os registro no Diário de Campo do dia 04/03/2026 descrevem como ocorreu o processo eleitoral no qual o professor distribuiu cédulas (pedaços de papel ofício em branco) para que as crianças escrevessem as opções de temas trazidas pelos colegas e em seguida as depositaram em uma urna. A contagem dos votos foi repleta de manifestações afetivas, as crianças se demonstraram bastante entusiasmadas durante toda apuração, ao ritmar com sons improvisados a imitação de tambores, sons de suspense, palmas e comemorações fervorosas de "uhhhh" e "eeeee" a cada voto lido pelo professor.

Esse cenário de forte engajamento cívico entre as crianças, vai de encontro aos estudos sobre a participação política e a cidadania na infância, que são

defendidos por Natália Fernandes e Manuel Sarmento. Nesse processo, a cidadania é exercida concretamente no momento presente, e não reservada ao futuro na idade adulta. A seriedade com que as crianças participam de todo processo eleitoral, desde o preenchimento das cédulas até a apuração dos votos, revela que ao terem o direito de autoria e decisão sobre o que vão pesquisar, elas compreendem a escola com um espaço de soberania democrática. Sarmento, Fernandes e Tomás criticam severamente a privatização histórica dos direitos das crianças no espaços públicos:

> Ao mesmo tempo que a modernidade introduziu a escola como condição de acesso à cidadania realizou um trabalho de separação das crianças do espaço público. As crianças são vistas como os cidadãos do futuro; no presente, encontram-se afastadas do convívio colectivo, salvo no contexto escolar, e resguardados pelas famílias da presença plena na vida em sociedade. A «privatização» da infância corresponde a um dispositivo de protecção das crianças, tanto quanto de subordinação a um regime de autoridade paternalista. (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 188).

Ao proporcionar um espaço no qual a tomada de decisão das crianças determinam os percursos pedagógicos, o NEI-CAp/UFRN corrobora com o rompimento dessa subordinação paternalista.

No entanto, a sustentação desse espaço democrático exige diretamente uma mediação docente intencional e comprometida eticamente com as decisões da turma. Conduzir as votações sem manipular os resultados em direção às preferências adultas pressupõe uma renúncia ao pressuposto modelo transmissivo e adultocêntrico de ensino. Essa postura ética é relatada em entrevista pelo Professor Dragão Marinho, em seu depoimento ele revela que, devido a sua formação e atuação ser principalmente voltada para área de robótica e programação, sua preferência pessoal era o tema “Jogos”. Contudo o docente priorizou o compromisso com a escuta sensível e respeito a escolha das crianças:

> Professor Dragão Marinho: Eu queria que fosse jogos, por exemplo, porque é a minha área. Então, eu compreendo o quanto que é abrangente essa temática e o que poderia ser desenvolvido, mas eu tinha aquele compromisso de ouvir o que as crianças estão dizendo, respeitar o processo de votação, instigar eles em todos os temas, fazer o mesmo tipo de pergunta de “por que você escolheu isso?”, “Como a gente pode melhorar?”, “Mas como a gente pode desenvolver isso ou aquilo?” para todo qual que seja o tema, independente do seu gostar ou não. (Arquivo do autor. Entrevista, 23 de mar de 2026).

Além disso, o Professor Dragão Marinho estabelece uma conexão notória entre as decisões políticas da sala de aula e o processo democrático em âmbito nacional, ao compreender a tomada de decisão da turma como um laboratório de cidadania:

> "A gente vive num processo que é de uma democracia, que vai desde do poder lá de cima do/da presidente que a gente escolhe, até uma decisão aqui que eles têm. Por exemplo, para decidir como vai ser o uso da quadra." (Arquivo do autor. Entrevista, 23 de mar de 2026).

Essa postura docente se alinha com o conceito de escuta ativa e sensível, no qual o educador abre mão da imposição adultocêntrica de saberes e coloca-se como parceiro atento de pesquisa (Fernandes, 2020). A ação pedagógica, nesse contexto, é uma mediação qualificada que, conforme aponta a Professora Leão

Marinho, “estimular reflexões criticas” e “ampliar os argumentos” das crianças sobre as temáticas sugeridas, refina o processo de escolha, de modo que respeite a soberania das crianças.

Em concordância com Soares, Sarmento e Tomás (2005), a investigação participativa com crianças tem uma dimensão política, de modo a ser mais um passo para a construção de uma infância verdadeiramente cidadã. Diante de todo exposto, a metodologia do Tema de Pesquisa do NEI-CAp/UFRN evidencia o protagonismo infantil de forma autêntica em parceria docente, em que as decisões curriculares são verdadeiramente tomadas entre as crianças e professores.

Conclusão

A investigação desenvolvida durante o processo de escolha do Tema de Pesquisa na turma do 5º ano do NEI-CAp/UFRN demonstra que o tema escolhido pelas crianças não constitui um mero roteiro de conteúdos programáticos predefinido verticalmente pela equipe pedagógica. Esse estudo revela, em sua essência, um reflexo da agência social e da subjetividade das crianças que atuam como protagonistas no seu próprio processo de ensino-aprendizagem, durante sua trajetória na referida instituição de ensino. Ao mobilizarem argumentos a partir de suas curiosidades, organizarem o processo eleitoral com estratégias, maturidade emocional e projeção dos caminhos investigativos que serão trilhados, as crianças movimentam o currículo, o dando vida, por meio das sua vontade de saber.
Garantir que as crianças escolham e definam o que desejam pesquisa significa assegurar o direito fundamental de participação democrática dos sujeitos inseridos no espaço escolar. Esse movimento pedagógico ganha contornos ainda mais urgentes diante das inúmeras crises enfrentadas globalmente, marcadas pelo enfraquecimento dos valores democráticos, crescimento do autoritarismo, silenciamento das minorias, crises climáticas e sociais que impactam diretamente a vida das gerações mais jovens.
Em um cenário global no qual a polarização ameaça a convivência coletiva, a escola que tem como prática a escuta ativa e sensível se consolida como o espaço de resistência e justiça social. Ao vivenciarem o debate respeitoso de ideias, o voto ético, a negociação em coletivo e a corresponsabilização das decisões tomadas pela maioria, as crianças não apenas se preparam para um exercício de uma cidadania futura, elas a exercem ativamente no aqui e agora de suas infâncias. Desse modo, a escolha pedagógica pelo Tema de Pesquisa revela que a construção de uma sociedade mais justa e democrática tem início na infância e no compartilhamento das escolhas na sala de aula. A escuta atenta docente e o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, funciona como uma ferramenta indispensável de emancipação e autonomia. Conclui-se que legitimar as vozes infantis e validar suas escolhas coletivas não é apenas o cumprimento de uma escolha metodológica inovadora, mas uma necessidade indispensável na formação de cidadãos críticos empáticos e autônomos, com condições plenas de enfrentar e transformar as crises do nosso tempo.

Referências

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

CORSARO, William. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005.

CORSARO, William. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

DINIZ, Andrea Morais. Breve histórico das metodologias no Núcleo de Educação da Infância/UFRN. *In*: CORDEIRO, Sandro da Silva; CAMPOS, Rebeca Ramos (org.). **Histórias, memórias e afetos**. Natal: SEDIS-UFRN, 2020. p.45-59.

FERNANDES, Natália; MARCHI, Rita de Cássia. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250024, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos De Pesquisas**, [*S.l.*], n. 116, p. 41–59, 2002.

PIMENTEL, Gilka Silva; MEDEIROS, Teresa Régia Araújo de. Núcleo de Educação Infantil: 40 anos de história. *In*: CORDEIRO, Sandro da Silva; CAMPOS, Rebeca Ramos (Org.). **Histórias, memórias e afetos**. Natal: SEDIS-UFRN, 2020. p. 11-44.

RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. O currículo em movimento. *In*: CORDEIRO, Sandro da Silva (org.). **Caderno faça e conte**: NEI-CAp/UFRN. Natal: SEDIS/UFRN, 2020. p. 20-49.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas públicas e participação infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto Alegre, n. 25, p. 183-206, 2007.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. INVESTIGAÇÃO DA INFÂNCIA E CRIANÇAS COMO INVESTIGADORAS: METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS DOS MUNDOS SOCIAIS DAS

CRIANÇAS. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, 2005.

CÓDIGO: HS0436

AUTOR: PEDRO VITOR CARLOS CERQUEIRA COSTA

ORIENTADOR: JOSIVANIA MARISA DANTAS

TÍTULO: Sistematização e análise das oficinas de Alfabetização Científica e Tecnológica realizadas na UERN e UFPE

Resumo

O presente relatório visa apresentar analises de concepções de Alfabetização Científica e Tecnológica de forma sistematizada acerca da interpretação de discentes em licenciatura da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Buscando aprofundar os estudos acerca de conceitos de Alfabetização Científica e Tecnológica no campo de Ensino em Ciências no Brasil, foram utilizadas oficinas formativas no âmbito da formação inicial de professores. Para tal, realizou-se pesquisa e estudo bibliográfico, utilizando como base metodológica a Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2002), com o intuito de relacionar a visão de alunos entrevistados nas oficinas com autores da literatura na área de Ensino em Ciências.

Palavras-chave: Alfabetização Científica e Tecnológica; Ensino de Ciências; ACT.

TITLE: Systematization and analysis of Scientific and Technological Literacy workshops held at UERN and UFPE

Abstract

This current report presents a systematized analysis of the conceptions of Scientific and Technological Literacy held by undergraduate students in education programs at the Federal University of Pernambuco (UFPE). Aiming to deepen the study of Scientific and Technological Literacy concepts within the field of Science Education in Brazil, the study employed training workshops as part of initial teaching education. To this end, bibliographic research and analysis were conducted using Content Analysis—based on the perspective of Bardin (2002)—to relate the views of the students participating in the workshops to authors from the Science Education literature.

Keywords: Scientific and Technological Literacy; Science Education.

Introdução

O Ensino de Ciências (EC), enquanto peça fundamental na formação crítica e cidadã de estudantes, vem sendo frequentemente abordado enquanto caminho e dispositivo analítico no enfrentamento à alienação e negacionismo científico, propondo soluções às problemáticas enfrentadas pela sociedade, utilizando como base o conhecimento científico e tecnológico (Rodrigues; Lorenzetti; Selles, 2025). Tais dispositivos possuem a Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT) enquanto um objetivo central do EC, uma vez que se almeja ampliar o conhecimento sobre ciência e tecnologia cada vez mais, atrelado sempre a uma formação para a cidadania (Lorenzetti, 2017). A ACT, ultrapassa a simples capacidade de analisar e aplicar conceitos científicos no cotidiano. Ela tem como objetivo central a transformação social, além da divulgação e popularização dos conhecimentos científicos (Auler; Delizoicov, 2001). Segundo esses autores, a prática visa uma compreensão crítica de mundo como mecanismo para a transformação da realidade na qual o estudante está inserido, conferindo, dessa maneira, sua denominação enquanto eixo central na prática do Ensino em Ciências. Lorenzetti (2000) descreve a Alfabetização Científica (AC) como o processo cujo significado é atribuído ao conhecimento das Ciências Naturais, sendo este essencial para a leitura e, consequentemente, ação e transformação da realidade na qual está inserido. Na literatura existe uma discrepância acerca da utilização dos termos Alfabetização Científica (AC) e Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT), e, mesmo ao tratarmos somente de ACT, existem diferentes interpretações das mobilizações da mesma, revelando uma possível segregação acerca da utilização de tecnologias nos processos educacionais no âmbito da pesquisa acadêmica. Possibilidades sobre essas diferentes perspectivas vêm sendo discutidas na literatura, tendo em vista que a disposição de pesquisas sobre Alfabetização Científica são superiores em relação a pesquisas com foco em ACT (Lima, 2023). Com o intuito de contribuir para o cenário citado anteriormente, o presente estudo parte de uma questão problema fomentada em estudos bibliográficos sobre a temática que nortearam esta pesquisa: “Como o entendimento acerca de Alfabetização Científica e Tecnológica no âmbito de formação de professores reflete a literacia no campo do Ensino em Ciências?”. Este artigo divide-se, portanto, em diferentes seções, no que se refere aos aspectos estruturais. Seguindo o resumo e introdução, a fundamentação teórica, apresentando o que compreende-se por ACT. Posteriormente, as etapas do percurso metodológico, seguidas pelos resultados e discussões, além de algumas breves considerações finais em adição as etapas apresentadas acima.

Metodologia

Inicialmente, foram realizadas leituras flutuantes de estudos bibliográficos, buscando adotar o referencial teórico de ACT ao corpus da pesquisa. No processo inicial, foram utilizadas palavras-chave para realizar a busca por estudos que abordassem a temática de maneira significativa. Essas pesquisas foram feitas em bases de dados on-line (Google Acadêmico e Portal de Periódicos da CAPES), a fim de agregar material relevante para a análise. No presente estudo, foram adotadas proposições a priori para dimensões de Alfabetização Científica e Tecnológica de Lima (2026) adaptadas de Sasseron (2008). Proposições essas nas quais são atribuídas perspectivas já consolidadas de Alfabetização Científica no pensamento de ACT, onde são apresentados seis eixos estruturantes para a mesma: i) compreensão básica de conceitos e conhecimentos científicos; ii) compreensão básica da linguagem dos códigos e artefatos tecnológicos; iii) compreensão da Natureza da Ciência; iv) compreensão da Natureza da Tecnologia;

v) entendimento das interações entre CTSA, e vi) atitudes comprometidas com a transformação social (Lima, 2026). Por isso, denota-se a abrangência acerca dos objetos de estudo presentes na área de Ensino em Ciências, especialmente a ACT, tornando-se essencial a presença das Tecnologias à perspectiva da mesma, tendo em vista uma promoção de um Ensino mais significativo. O objetivo deste estudo constitui-se na compreensão de mobilizações de estudantes de licenciatura em universidades e institutos federais acerca de suas interpretações individuais sobre ACT, identificando diferentes conceitos dentre eles. Esta pesquisa caracteriza-se enquanto estudo qualitativo, no que se refere ao exercício de pesquisa. Para Godoy (1995), o caráter qualitativo de uma pesquisa abrange um cenário onde o pesquisador parte da perspectiva dos indivíduos envolvidos no estudo. O pesquisador se encontra imerso na coleta e análise de dados para que se entenda a dinâmica do fenômeno estudado, neste caso, a Alfabetização Científica e Tecnológica. A pesquisa foi realizada a partir de oficinas de caráter formativo, oferecidas por professores, e aplicadas na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), com o intuito de discutir aspectos de Alfabetização Científica e Tecnológica. A escolha destas instituições se deu em detrimento do contato com docentes em ambas as instituições que tornaram possível a realização dessas oficinas. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas previamente estruturadas, onde os docentes das oficinas disponibilizam o acesso a um formulário on-line, que utilizou como roteiro pesquisas bibliográficas para sua estruturação, contendo questões voltadas à exploração do entendimento dos alunos acerca de ACT. Todas as respostas foram arquivadas e adicionadas ao relatório para análise com o consentimento dos participantes. O formulário foi aplicado com vinte estudantes de cursos de licenciatura de ambas as universidades, onde cada participante respondeu a duas questões discursivas e uma questão objetiva acerca da temática discutida neste presente estudo, sendo elas: Q1) Qual a importância da ACT para a sociedade de uma forma geral e para o processo de ensino e aprendizagem de Ciências em particular?; Q2) “A ACT precisa ser concebida como um dos objetivos do Ensino de Ciências”. Você concorda ou discorda com esta proposição?; Q3) Se você concorda com a proposição anterior (A ACT precisa ser concebida como um dos objetivos do Ensino de Ciências), justifique sua resposta. Buscando compreender sobre a temática no âmbito de formação de professores, os participantes foram exclusivamente alunos de licenciatura, principalmente na área das ciências naturais, discentes dos professores de ambas as instituições. O presente estudo utiliza como base metodológica a análise de conteúdo para discutir as respostas obtidas nas oficinas aplicadas, partindo da necessidade de interpretar dados de forma sistematizada, descobrindo e analisando o que se é questionado, como postulado por Bardin (2002). A utilização da análise de conteúdo de Bardin (2002) implicou também na utilização de três etapas para a fundamentação do método, a saber: a) pré-análise (fase de leituras, interpretação prévia das entrevistas, formulação das hipóteses e objetivos, e organização dos indicadores); b) exploração do material (análise propriamente dita, desenvolvimento de códigos e categorias referentes ao material analisado); e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (resultados obtidos através da análise). Na pré-análise, foi realizada a leitura flutuante de todo o questionário e suas respostas, buscando relações com o referencial de ACT, acarretando em uma interpretação prévia das respostas. Ainda nessa etapa, pôde-se delimitar melhor o corpus a ser analisado, deixando de lado todas as respostas de uma questão objetiva pela regra da não pertinência, e também as respostas de um dos entrevistados por não permitir sua utilização. Assim, o corpus de análise é constituído por 38 respostas discursivas, referentes à primeira questão (Q1) e à terceira questão (Q3) do questionário

aplicado. Já na etapa de exploração do material, foi realizada a interpretação das entrevistas, com a intenção de realizar a codificação das falas dos participantes, identificando terminologias que revelassem similaridade a falas de diferentes autores estudados (Auler & Delizoicov, 2001; Bennássar, 2010; Cajas, 2001; Hunsche, 2022; Lima, 2021, 2023, 2026; Lorenzetti, 2017, 2023; Rodrigues; Lorenzetti; Selles, 2025; Pires, 2022; Sasseron, 2008, 2011, 2022, 2024, 2025; Silva & Sasseron, 2021; Vázquez-Alonso, 2010). Após a codificação, foram adotadas categorias a priori baseadas nas dimensões de ACT apresentadas por Lima (2026), adaptadas de Sasseron (2008), como citado anteriormente, onde as mobilizações de ACT mencionadas pelos estudantes foram relacionadas com as mobilizações de ACT apresentadas pelo autor.

Resultados e Discussões

A análise dos dados permitiu a categorização em seis categorias definidas a priori, sendo elas: “Compreensão básica de conceitos e conhecimentos científicos”; “Compreensão básica da linguagem dos códigos e artefatos tecnológicos”; “Compreensão da Natureza da Ciência”; “Compreensão da Natureza da Tecnologia”; “Entendimento das interações entre CTSA”; e “Atitudes comprometidas com a transformação social”. A primeira categoria, “Compreensão básica de conceitos e conhecimentos científicos”, remete ao entendimento, por parte dos discentes, de conteúdos científicos conceituais. Trechos que remetem ao entendimento, por parte dos discentes, de conteúdos científicos, (...) por outro lado, assim como Sasseron (2024), entendemos que compreender estes elementos e, mais detalhadamente, como o conhecimento nas ciências é construído, avaliado e legitimado pode ser uma forma de investigar questões éticas e visões sobre a transformação da sociedade e do indivíduo através da relação com o conhecimento (Lima, 2026). Já a Segunda categoria, “Compreensão básica da linguagem dos códigos e artefatos tecnológicos”, visa compreender e incorporar aspectos da filosofia da ciência em sua essência. Tendo em vista que, como abordado por Lima (2026), surge uma urgente necessidade de os cidadãos serem alfabetizados enquanto a utilização de mídias digitais e artefatos tecnológicos, tendo em vista os grandes avanços dessas mesmas tecnologias em um curto espaço de tempo. A terceira categoria, “compreensão da Natureza da Ciência”, como apontado por Sasseron (2025), diz respeito à “perspectiva formativa em que as pessoas têm contato com elementos da cultura científica por meio do Ensino de Ciências, podendo conhecer e compreender as normas, valores, práticas, circunstâncias e condicionantes imbricados à atividade científica para que possam, então, entender e criticar a ciência, além de decidir usar ou não os conhecimentos científicos para atuar em questões que afetam a sociedade em que vivem, tornando-a mais justa”. A quarta categoria, “compreensão da Natureza da Tecnologia”, se assemelha à anterior categoria, ”compreensão da Natureza da Ciência”, tendo em vista a necessidade de abordar aspectos da finitude e eterna construção destes conhecimentos científicos e tecnológicos. Abordando o constante desenvolvimento de conhecimentos científicos, assim como dos conhecimentos e artefatos tecnológicos, que estão sempre em processo de aperfeiçoamento, moldados por diversos pesquisadores ao redor do globo. A quinta categoria, “Entendimento das interações entre CTSA”, parte de uma necessidade de compreender as relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente, identificando interdependência entre a artefatos científicos e tecnológicos que estão presentes em seu dia a dia, posicionando-se diante de problemáticas encontradas em sua realidade (Lima, 2026). Por fim, a sexta e última categoria, “Atitudes comprometidas

com a transformação social", como postulado por Lima (2026), tem como eixo central a emancipação humana por meio da transformação social. Buscando a construção de uma visão crítica de mundo para que, desta forma, a educação vá além de uma simples aquisição de conceitos da Ciência e Tecnologia, sendo necessário o comprometimento com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Na sequência, a análise foi corroborada por meio de uma nuvem de palavras, como forma de sistematização, obtida através do processamento de todo o corpus da pesquisa, contribuindo para identificar os termos mais citados em todas as respostas dos participantes da oficina. Na figura apresentada, é possível identificar as terminologias mais significativas para a discussão, como "ciência" e "conhecimento" (com 27 ocorrências), "sociedade" e " ensino" (com 21 e 20 ocorrências, respectivamente) "act" (contando com 17 ocorrências), "mundo", "aprendizagem" e "aluno" (contando com 15 ocorrências para cada uma). O termo "ciência" aparece em posição de destaque no panorama geral da nuvem, enquanto a expressão "tecnologia" se encontra com menor ocorrência, mesmo agrupando outros termos de mesmo significado com menor incidência, como "tecnológica" e "tecnologicamente". Como apontado por Lima (2021), ao reforçar que os aspectos tecnológicos são tratados de maneira secundária aos aspectos científicos na discussão de ACT, ou interpretados como meras aplicações da Ciência. O tratamento secundário aos aspectos tecnológicos foi refletido também na codificação do corpus da pesquisa, tendo em vista que nenhum código foi identificado para a categoria "Compreensão da Natureza da Tecnologia". Tal identificação apoia-se em Lima (2023), tendo em vista que a concepção de Tecnologia é apresentada pelos entrevistados como sendo refletida apenas na utilização de aparatos tecnológicos e sua influência na saúde humana. Reflexões acerca das questões sociais, culturais, éticas e políticas relacionadas ao desenvolvimento tecnológico não foram apresentadas (Lima, 2023), revelando concepções restritas da tecnologia (Lima, 2021). Aponta-se a importância da abordagem de aspectos da Tecnologia dentro da prática docente, tendo em vista que, como apontado por Fernandes (2026) adaptado de Cajas (2001), vivemos em uma sociedade cada vez mais dependente dos avanços científicos e tecnológicos. Em adição, a compreensão de tecnologias enquanto artefatos tecnológicos é corroborada com a aparição de dois códigos, sendo eles: "Apropriação da linguagem Tecnológica", evidenciando uma relação entre a linguagem da tecnologia com hábitos cotidianos dos entrevistados. E "Inovação conforme novas tecnologias", revelando a necessidade de inserir conceitos da natureza dos códigos tecnológicos no cotidiano dos estudantes, ambos presentes na categoria "Compreensão básica da linguagem dos códigos e artefatos tecnológicos", em relação à citada anteriormente. Categoria esta que surge a partir de "(...) uma compreensão de que existe uma urgente necessidade de os cidadãos serem alfabetizados científica e tecnologicamente para saber lidar com as rápidas mudanças que ocorrem no mundo científico-tecnológico, sobretudo após os grandes avanços de tecnologias digitais" (Lima, 2026). Em contrapartida, três códigos apareceram na categoria "Compreensão da Natureza da Ciência", sendo eles: "Importância da natureza da Ciência", que busca romper com a compreensão reducionista da Ciência, evidenciando que sua origem enquanto um processo dinâmico de construção de conhecimentos (Lima, 2026), "Ciência como construto humano" e "Compreensão da não neutralidade da ciência", ambas reconhecendo a Ciência como uma atividade humana, histórica e situada, compreendendo seus diversos pontos de vista (Lima, 2026). Assim como para a categoria "Compreensão básica de conceitos e conhecimentos científicos", que contou com os códigos: "Apropriação da linguagem científica", "Compreensão de conceitos científicos" e "Significação de códigos científicos no cotidiano", todas buscando aproximar os conteúdos específicos e códigos

pertencentes a linguagem científica ao cotidiano. A discrepante atenção denominada aos aspectos científicos em relação aos tecnológicos reforça uma inferiorização do mesmo dentro do meio acadêmico, como apontado por Lima (2021), “pouca atenção é dada a um dos elementos que compõem a tríade CTS, o segundo elemento: (T) – tecnologia, que, por vezes, é tratada em um plano de fundo em tal abordagem”, tendo em vista que aspectos da natureza da Ciência, além de seus conceitos e conhecimentos, são mais amplamente divulgados em discussões pelos discentes entrevistados nas oficinas. Para a categoria “Entendimento das interações entre CTSA”, somente um código foi desenvolvido, sendo ele: “Importância das relações CTSA”, com uma maior variedade de ocorrências (doze) em relação às outras categorias. É possível observar um entendimento acerca das relações entre CTSA ao longo das respostas obtidas, porém sem uma clara reflexão, como apontado por Lima (2026) ao referir-se sobre as dimensões da categoria citada acima, (...) compreender a aplicação dos saberes científicos e tecnológicos, analisando suas implicações e os impactos das ações decorrentes de seu uso na sociedade e ambiente. Envolve ainda a capacidade de diferenciar conhecimento científico e tecnológico de opiniões, além de desenvolver discernimento para buscar informações confiáveis e avaliar QSCT de forma crítica e responsável. Por fim, a última categoria, “Atitudes comprometidas com a transformação social”, contou com um total de sete códigos observados: “Responsabilização socioambiental”, “Criticidade”, “Ação-Reflexão”, “Construção da Cidadania”, “Autonomia”, “Participação Social” e “Acessibilidade da Ciência”. A categoria mencionada e seus códigos desenvolvidos se enquadram enquanto eixo de extrema importância dentro do campo da ACT, eixo este que foi amplamente discutido nas respostas obtidas no corpus da pesquisa, conferindo sua importância na literatura. A relevância dada a tal categoria enquadra-se uma vez que, como postulado por Lima (2026), “(...) a ausência dessa perspectiva deixa os estudantes vulneráveis aos interesses do capital, sem a oportunidade de desenvolver uma consciência crítica. Ignorar esta perspectiva é ceder ao sistema vigente e rejeitar práticas pedagógicas transformadoras que podem ampliar o pensamento crítico e gerar impacto na realidade”.

Conclusão

A análise e sistematização das oficinas de ACT apresentadas neste artigo buscaram compreender as dimensões acerca da compreensão de estudantes de licenciatura sobre a temática da Alfabetização Científica e Tecnológica, procurando relacionar as respostas obtidas no corpus da pesquisa com autores da literatura, além de desenvolver aproximações entre a relação do que se é discutido no meio acadêmico com a realidade dos estudantes. A ACT se enquadra enquanto eixo central da prática pedagógica no contexto das ciências naturais, e compreender as relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente revela-se enquanto caminho fundamental ao lecionar qualquer disciplina científica. Por isso, é necessário, enquanto docente, disseminar uma visão mais crítica acerca da compreensão das Tecnologias durante a formação inicial e continuada de professores de Ciências, fazendo-se possível revelar seu sentido mais amplo e abrangente, através de intervenções didáticas apoiadas na perspectiva CTSA (Lima, 2021).

Referências

AULER, Décio; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científico-tecnológica para quê?. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), v. 3, n. 02, p. 122-134, 2001. BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2002. BENNÁSSAR, A. et al. Ciência, Tecnologia e Sociedade: desafios para a Educação CTS. Ijuí: Unijuí, 2010. Cajas, F. Alfabetización Científica y Tecnológica: La transposición didáctica del conocimiento tecnológico. Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias, 19 (2), 243 – 254, 2001. CAVALCANTI VITOR, F.; BISPO DA SILVA, A. P. Alfabetização e educação científicas: consensos e controvérsias. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 98, n. 249, 21 ago. 2017. FERNANDES, Iury Henrique; Fernandes, Geraldo Wellington Rocha. Alfabetização Científica e Tecnológica na Educação Básica: Uma Revisão Sistemática das Articulações, Tensões e Perspectivas na Produção Brasileira. Investigações em Ensino de Ciências, v. 31, n. 2, p. 258-299, 2026. GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de empresas, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. HUNSCHE, SANDRA; NICOLETTI, ELENIZE RANGEL. Perspectiva CTS na formação inicial de professores: reflexões acerca de ações pedagógicas. Caminhos da Educação Matemática em Revista (Online), v. 12, n. 1, p. 288-303, 2022. LIMA, D. C. F., Dantas, J. M., Nunes, A. O., & Rosa, M. P. A. (2023). Alfabetização Tecnológica no Ensino de Ciências: um estado do conhecimento entre os anos 2012 a 2022. Revista electrónica de investigación en educación en ciencias, 18(2), 22-33. https://doi.org/10.54343/reiec.v18i2.371 LIMA, Dioginys Cesar; DANTAS, Josivânia Marisa. Uma Luz sobre Outras Dimensões da Alfabetização Científica e Tecnológica na Formação Inicial de Professores de Ciências. Rev. Bras. Pesqui. Educ. Ciênc, v. 26, n. e62591, p. 1-31, 2026. LIMA, Dioginys Cesar; DANTAS, Josivânia Marisa. Um panorama do elemento Tecnologia na Educação CTS e o ensino de Ciências. Amazónia: Revista de educação em ciências e matemáticas, v. 17, n. 39, p. 73-91, 2021. LORENZETTI, Leonir. A Alfabetização Científica na educação em ciências. Actio, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 1-3, jul./set. 2017. LORENZETTI, Leonir. Promovendo a alfabetização científica e tecnológica no contexto escolar. Educação por escrito, v. 14, n. 1, p. e45045-e45045, 2023. PIRES, Elocir Aparecida Corrêa; DA SILVA COSTA, Eliane Picão; MOREIRA, Ana Lúcia Olivo Rosas. Abordagem CTS no ensino de ciências: o que dizem as publicações acadêmicas sobre a formação inicial docente para os anos iniciais do ensino fundamental. Investigações em Ensino de Ciências, v. 27, n. 2, p. 176-196, 2022. RODRIGUES, Diego Adaylano Monteiro; LORENZETTI, Leonir; SELLES, Sandra Escovedo. Enfrentamento ao negacionismo científico e a promoção da alfabetização científica e tecnológica nos currículos estaduais de ciências do Nordeste brasileiro. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, v. 24, n. 1, p. 99-122, 2025. SASSERON, Lúcia Helena; DE PAULA OROFINO, Rena. Alfabetização científica na perspectiva das Ciências da Natureza: discussões a partir de domínios do conhecimento científico. Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 15, n. 25, p. 05-23, 2025. SASSERON, L. H. (2008). Alfabetização científica no ensino fundamental: Estrutura e indicadores deste processo em sala de aula (Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo). Repositório da Universidade de São Paulo. SASSERON, L. H. (2024). Alfabetização científica como perspectiva formativa: Resultados de pesquisa e possibilidades de novos estudos. In C. A. O. Maralhães Junior (Org.), Análise de dados em educação para a ciência e a matemática. (pp. 103-113). Texto e Contexto. SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. (2011). Alfabetização científica: uma revisão baseada em dados da pesquisa. SILVA, J. M. et al. Alfabetização científica e tecnológica no ensino médio: desafios e possibilidades. Curitiba: CRV,

2022. SILVA, Maíra Batistoni e; SASSERON, Lúcia Helena. Alfabetização científica e domínios do conhecimento científico: proposições para uma perspectiva formativa comprometida com a transformação social. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), v. 23, p. e34674, 2021. VÁZQUEZ-ALONSO, A. Alfabetización científica y tecnológica: desafíos para la educação científica. Revista Eureka, v. 7, n. 2, p. 50–59, 2010.

CÓDIGO: HS0496

AUTOR: LOUISE KALINE DE ALMEIDA SANTOS

ORIENTADOR: CYNARA TEIXEIRA RIBEIRO

TÍTULO: Psicologia Educacional, medicalização e formação docente.

Resumo

Esta pesquisa objetiva refletir sobre as contribuições da Psicologia Educacional na formação dos futuros docentes, especialmente, para enfrentar desafios como o avanço da medicalização da educação frente aos novos cenários que se apresentam no cotidiano das salas de aula com o aumento de diagnósticos dos mais diversos transtornos e do agravamento das condições de saúde mental de estudantes e docentes. Para tanto, foram aplicados questionários com estudantes de licenciaturas, majoritariamente matriculados no curso de Pedagogia da UFRN, investigando suas concepções acerca da formação docente, da Psicologia Educacional e dos temas medicalização da educação e saúde mental na escola. Os resultados revelam que os futuros professores consideram importante o ensino de Psicologia educacional nos cursos de formação inicial, uma vez que esta área ajuda na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, tais participantes ainda apontam a existência de lacunas entre teoria e prática. Os resultados mostram também perceber certo nível de desconhecimento do termo medicalização da educação e de sua relação com a Psicologia educacional. Dessa forma, considerando uma Psicologia Educacional que se propõe como Útil, na perspectiva abordada por Bzuneck (1999), os dados desta pesquisa permitem concluir a necessidade de encontrar caminhos para ampliar os impactos dos saberes psicológicos na formação e atuação docente.

Palavras-chave: Psicologia educacional; Medicalização da educação; Saúde mental.

TITLE: Educational psychology, medicalization, and teacher education.

Abstract

This research aims to reflect on the contributions of Educational Psychology to the training of future teachers, especially in facing challenges such as the advancement of

the medicalization of education. These challenges arise within new classroom scenarios marked by an increase in diagnoses of various disorders and the worsening of mental health conditions among both students and teachers. To this end, questionnaires were administered to undergraduate teacher education students, mostly enrolled in the Pedagogy program at UFRN, to investigate their conceptions regarding teacher training, Educational Psychology, and the themes of educational medicalization and mental health in schools. The results reveal that future teachers consider the teaching of Educational Psychology important in initial training courses, as this field helps in understanding teaching and learning processes. However, these participants still point out the existence of gaps between theory and practice. The results also show a certain level of unfamiliarity with the term 'medicalization of education' and its relationship with Educational Psychology. Thus, considering an Educational Psychology that proposes to be useful, from the perspective discussed by Bzuneck (1999), the data from this research allow us to conclude that there is a need to find ways to expand the impact of psychological knowledge on teacher training and practice.

Keywords: Educational psychology; medicalization of education; mental.

Introdução

Atualmente, são evidentes as mudanças no contexto escolar no que se refere às questões ligadas à saúde mental. De acordo com dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), a presença de transtornos mentais é significativa na população em geral e esse índice tem crescido de modo expressivo nos últimos anos entre pessoas com menos de 18 anos (FCC, 2025). Essa porcentagem é ainda maior no cenário brasileiro, onde, de acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), 10% a 20% das crianças e adolescentes apresentam problemas de saúde mental .

Outro ponto de preocupação são os crescentes diagnósticos como o de Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) e Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC), o que vem mudando os contextos e cotidiano das escolas. De acordo com Pais, Menezes e Nunes (2016) o crescente diagnóstico e subsequente medicação de crianças e jovens em idade escolar passaram a constituir uma parte substancial das problemáticas presentes nas salas de aula.

Diante dessa realidade, a questão que norteou esta pesquisa foi: como a Psicologia Educacional contribui na formação docente preparando os futuros professores para atuarem diante dos novos contextos escolares bem como acerca da questão da medicalização da educação? Por isso, esta pesquisa se propõe a uma reflexão sobre como a Psicologia educacional se insere no campo da educação e pode contribuir, especificamente, na formação docente para o enfrentamento dos fenômenos relacionados à saúde mental e à medicalização da educação. Considerando a educação como “ o conjunto dos esforços de uma sociedade no sentido de socializar novas gerações em relação a sua herança cultural, através de instituições como a escola, ao lado de outras agências” (BZUNECK, 1999), não se trata de algo universal, de modo que seu conceito e aplicação varia, ao menos parcialmente, de acordo com o lugar, a

época e o grupo a ser considerado. Contudo, a educação consiste em um processo que demanda vários esforços de vários grupos e instituições da sociedade. E esse processo é realizado, sobretudo, por pessoas. É no contato com o outro que a educação acontece. Nesse sentido, a Psicologia educacional tem grande potencial de contribuir com esse processo. Por essa razão, esta pesquisa tem como objetivo principal entender como a Psicologia educacional contribui na formação docente e como objetivo específico refletir sobre as relações entre saúde mental, medicalização da educação e formação docente a partir da perspectiva de futuros docentes.

Partimos da perspectiva de Bzuneck (1999) que compreende a Psicologia Educacional como uma disciplina obrigatória da formação dos professores, mas também, como uma área de pesquisa com implicações para a aprendizagem e o ensino. Em suas palavras, a Psicologia Educacional "apresenta um meio para compreensão da complexa tarefa educacional no contexto da sala de aula e sociocultural. Os professores precisam ter uma perspectiva psicológica útil para poderem fazer o melhor em seu trabalho"(p. 1). Em sua argumentação, o referido autor afirma que a relação entre teoria e prática deve ser constante, para que se teorize praticando e se pratique teorizando, ou seja, que a teoria não seja vista como algo que se aprende para depois aplicar em sala, mas que seja formulada a partir da prática e enquanto se pratica, o que o autor chama de uma perspectiva útil da Psicologia Educacional. Essa relação deve ser de mão dupla, deve se retroalimentar, para que assim a teoria possa partir da prática e a prática seja modificada à luz da teoria. Dessa maneira, a defesa é para que o conhecimento científico seja utilizado na reflexão e enfrentamento de questões sociais e para a melhoria da vida das pessoas.

Metodologia

A presente pesquisa visa estabelecer relações entre Psicologia Educacional, formação docente, saúde mental e medicalização da educação, com foco na formação de futuros docentes, o que evidencia sua natureza qualitativa uma vez que tem enfoque nas análises das respostas obtidas em cotejamento com os referenciais bibliográficos utilizados e os conceitos centrais do estudo. Adicionalmente, este estudo se qualifica como descritivo e exploratório, uma vez que busca "proporcionar uma nova visão do problema" (Gil, 2008), visando uma compreensão mais aproximada do problema.

Com o intuito de melhor desenvolver a pesquisa, foi realizado inicialmente um levantamento bibliográfico sobre os conceitos e tema da pesquisa para mapeamento da literatura da área. Posteriormente, esse procedimento foi complementado com o uso de questionários a serem aplicados com estudantes de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, de maneira eletrônica.

Durante a elaboração do instrumento, optamos por 15 perguntas abertas, organizadas em três eixos: perfil dos respondentes, Psicologia Educacional e Saúde Mental e Psicologia educacional e medicalização da educação, a fim de permitir aos respondentes maior liberdade para elaborar as respostas. O link de acesso ao questionário foi distribuído por meio de grupos de aplicativos de conversa. No entanto, a adesão foi aquém do esperado, uma vez que foram obtidas apenas 20% do número de respostas

desejadas inicialmente. Contudo, a partir da análise inicial das respostas, percebemos que, qualitativamente, o nível de elaboração constatado possibilita uma compreensão inicial a respeito do tema, visto que este pode ser explorado de maneira mais aprofundada em estudos sequenciais. Como também, subsidia a análise e correlação com os conceitos e textos obtidos na parte bibliográfica

Resultados e Discussões

Durante a aplicação dos questionários foram obtidas 19 respostas. Das pessoas que participaram, 85% têm entre 18 e 30 anos e 85% fazem alguma licenciatura, majoritariamente a Licenciatura em Pedagogia, cursando entre o 4° e o 9° período. Um total de 11 pessoas identificou-se com o gênero feminino, 4 com o gênero masculino; e 3 afirmaram ser cis gênero, sem especificar se masculino ou feminino; enquanto 1 não respondeu. Em relação à questão étnico-racial, 8 se identificaram como brancos, 8 como pardos, 2 como negros e 1 como preto. Em relação ao perfil econômico, 7 pessoas disseram ter renda superior a dois salários mínimos, 6 disseram receber até 2 salários mínimos, 5 disseram receber menos de 1 salário mínimo e 1 não soube informar.

Conhecer o perfil dos respondentes é parte essencial na análise dos dados uma vez que ajuda a entender características desse grupo, a fim de podermos tecer relações com a educação, com a Psicologia Educacional e com os desafios contemporâneos que impactam no cotidiano das salas de aula. As informações dos respondentes mostram um perfil socioeconômico e acadêmico diversificado, o que contribui para a abrangência de visões e perspectivas nas respostas.

Nesta pesquisa em particular, buscamos compreender quais são as concepções relativas à medicalização da educação e sobre saúde mental na escola, em suas interfaces com a formação docente e com o ensino de Psicologia Educacional. A análise de dados parte, especialmente, da compreensão da Psicologia educacional em sua dimensão teórico-prática, em que a teoria subsidia modos de ver a prática e a prática remodela as lentes teóricas. Essa compreensão rompe com a problemática da não utilização do que se aprende nos bancos da academia sob o argumento de que supostamente tais aprendizagens se afastam do “chão da escola”; nesse caso, ao contrário, a teoria se aproxima da realidade e é formada, formulada e aplicada a partir das realidades das escolas. Ou seja, sustenta-se em uma relação dialogal, mútua e retroalimentada entre teoria e prática.

Atualmente, há dois problemas que vem afetando o ambiente escolar: a saúde mental e a medicalização da educação. Então, em uma perspectiva psicológica útil, a Psicologia Educacional deve considerar os conhecimentos oriundos da prática dentro das salas de aula, para então voltar-se para a teoria e ampliá-la ou reformá-la, não somente considerar o que já foi desenvolvido. Nesse sentido, ao considerarmos as respostas obtidas na pergunta: Como você acha que a Psicologia Educacional contribui ou pode contribuir para lidar com as questões de saúde mental na escola ou de medicalização da educação?

Nas disciplinas em que cursei, vimos muito mais como acontecia a interação das crianças e como agia a ZDP, em se tratando de vygotsky. Vimos os estágios de desenvolvimento com Piaget e a emoção e sentimentos com Wallon, portanto, não vimos assuntos relacionados a isso. Creio que poderia ser uma disciplina que auxiliasse nos processos que envolvem a contemporaneidade (R15).

Não contribui, por isso existe tanto desrespeito e falta de interesse (R9).

Por sua vez, outras revelam uma visão acerca de como utilizar o que é visto nas disciplinas de maneira prática, especialmente, no que se refere ao aprendizado dos alunos:

Contribui ao ajudar a compreender melhor as dificuldades e necessidades dos alunos, considerando aspectos emocionais, sociais e escolares. Ela também auxilia a evitar explicações simples para os problemas de aprendizagem, contribuindo para um olhar mais amplo e acolhedor sobre os estudantes (R13).

A Psicologia Educacional contribui ao ajudar na compreensão do desenvolvimento e das necessidades dos estudantes, promovendo práticas inclusivas e evitando explicações simplistas baseadas apenas em diagnósticos (R12).

Capacitar professores, auxiliar na adaptação escolar, para promover bem-estar e melhorar o aprendizado (R2).

Em consonância com as respostas anteriores, podemos também refletir sobre os impactos da Psicologia Educacional na formação dos futuros professores ao analisar as respostas para a questão: Sua formação contribuiu ou está contribuindo no seu entendimento a respeito da saúde mental na educação? De que maneira poderia contribuir mais?

Está sim. Acredito que contribuiria mais com mais discussão além da sala de aula, como, por exemplo, em palestras, relatos de experiências. Até tem eventos a respeito, mas, na maioria das vezes, coincidem com o horário das aulas (R18).

Sim, no entanto as disciplinas sobre psicologia são ministradas no início do curso, poderiam existir mais disciplinas e/ou cursos para discutir essas questões (R4).

De certa forma sim. Me deu uma base para pensar essa questão. No entanto, ainda precisa se aproximar mais do chão da escola (R17).

Está contribuindo. Poderia contribuir mais de forma a ser debatido em sala de aula e praticado na vida real (R10).

Sim, está contribuindo. acredito que poderia contribuir mais com atividades práticas e discussões sobre situações que podem acontecer no ambiente escolar (R13).

As respostas mostram que os futuros docentes acreditam, em sua maioria, que a formação inicial os ajuda a compreender melhor os desafios sobre saúde mental na escola. Contudo, na opinião de alguns respondentes poderia contribuir mais,

especialmente no que se refere a aproximação com a prática, ou seja, com a realidade do ambiente escolar.

Diogo e Christ (2022), realizaram uma pesquisa com estudantes de cursos de licenciaturas com o objetivo de entender os impactos da disciplina de psicologia educacional na formação dos futuros professores, na qual foi solicitado aos estudantes que respondessem um questionário a partir de suas memórias espontâneas. A partir das respostas, os pesquisadores perceberam que a disciplina gerou impactos no pensamento teórico reflexivo dos estudantes, estimulando a reflexão acerca de sua prática pedagógica. Também ficou evidente a importância da mediação dos professores formadores, isto é, a maneira como conduziram a disciplina, de maneira dialogal, relacionando a teoria e a prática, estimulando a reflexão, ou não causou impactos nos estudantes. Assim, segundo tais autores, a maneira como a disciplina de Psicologia educacional é apresentada e trabalhada durante a formação docente pode contribuir ou não para a prática dos futuros docentes e como lidarão com os novos desafios e problemas que se apresentam no cotidiano escolar.

Outro desafio contemporâneo a ser enfrentado nas escolas é a crescente medicalização da educação. De acordo com Calado, Campos e Ribeiro (2021), esse termo pode ser lido como medicalização da vida, quando compreendido como um processo que reduz questões sociais e culturais a um determinismo biológico que pode fazer com que a não adaptação de alguns sujeitos às normas sociais vigentes, seja diagnosticada como doença orgânica e/ou neurológica. Esse processo teve início entre os séculos XVII e XIX, consequência de uma série de mudanças nas políticas sociais, econômicas e culturais, em decorrência do mercantilismo e do capitalismo que atingiram diversas áreas e estruturas da sociedade como a ciência, a saúde e a educação.

Essas mudanças levaram a medicina ao status de ciência moderna e, sob a influência do positivismo, esta passa a estudar a saúde e o comportamento humano, classificando o que seria fruto de processos sociais como doenças biológicas e atuando no controle das populações. Esse processo se estende ao longo da história e chega nos dias atuais e nos bancos das escolas, com o aumento crescente de laudos de transtornos diversos, sendo estes laudos utilizados atualmente como respaldo para a utilização de medicamentos como solução para o controle dos estudantes dentro das salas e dos docentes no ambiente escolar. De acordo com os autores supracitados, suas consequências nas práticas pedagógicas são “seu esvaziamento e a alienação dos professores, que acreditam que devem encaminhar esses alunos a especialistas em saúde e que nada podem fazer em prol de seu aprendizado” (CALADO; CAMPOS & RIBEIRO, 2021).

A esse respeito, é possível pensar que a falta de conhecimento dos futuros docentes e a falta de diálogo sobre o assunto durante a formação destes consiste em uma estratégia para manter essa engrenagem funcionando, criando um ciclo de desinformação e aumentando a medicalização dentro das instituições de ensino. Essa falta de conhecimento é refletida em muitas respostas dos participantes da pesquisa, quando confrontados com a pergunta: Como alguém que futuramente atuará como docente, como você entende a questão da “medicalização da educação”?

É um termo que não ouvi falar muito. Acredito que seja o ato de transformação, na maioria das vezes, os problemas em algo medicinal. Problemas que podem ser resolvidos cotidianamente, mas tratam como uma doença ou algo relacionado (R18).

Não me recordo de ter ouvido falar sobre esse termo, mas acredito que seja algo relacionado a medicação dos profissionais da educação como forma de "aliviar" a forma de lidar com os desafios, o problema é que a medicação, sem um tratamento adequado, se torna algo paliativo e não resolve o problema em sua raiz (R4).

Paliativo para a falta de resolução dos problemas (R15).

Preciso estudar mais sobre para poder formar uma opinião (R19).

Nunca ouvi esse termo (R3).

Não sei o que significa (R16).

Estas respostas revelam o desconhecimento a respeito do termo, o que reflete um problema uma vez que tais participantes serão futuros professores e revela também uma lacuna formativa no que se refere aos desafios ligados à medicalização e à saúde mental. Nesse cenário, mesmo entre aqueles que têm algum conhecimento sobre o tema parece haver uma compreensão vaga no que entendem por medicalização, como mostram as respostas a seguir.

É uma questão bastante grave. Com os alunos, pode está minando seu aprendizado criando uma cultura da facilidade, sendo mais fácil medicar do que criar estratégias pedagógicas. Em relação aos docentes, está virando um caminho viciante. Muitos só conseguem prosseguir na profissão, mediante o uso de medicamentos, muitas vezes não tratando a real causa das comorbidades (R17).

tendência de atribuir dificuldades de aprendizagem e comportamentos dos estudantes apenas a causas médicas, sem considerar fatores pedagógicos, sociais e emocionais. É importante analisar cada situação de forma ampla, buscando compreender as necessidades dos alunos antes de recorrer a diagnósticos ou medicações. (R12)

Primeiro tem que estudar , com ajuda de especialistas, os transtornos da criança, para depois fazer medicações (R2).

O reconhecimento a respeito da falta de uma compreensão mais aprofundada sobre o tema se fez presente igualmente em algumas respostas à pergunta: O que você, como alguém que futuramente atuará como docente, pode fazer em relação ao processo de medicalização nas escolas?

Acredito que investigar bem antes de dizer algo. Na educação, ultimamente, toda dificuldade de aprendizagem está sendo tratada como TOD, TDH, Autismo... Quando, às vezes, e na maioria delas, é só uma questão de métodos de ensino que não funcionam. Como futuros educadores, precisamos correr atrás de conhecimentos relacionados a esse tema. Fazer especializações, cursos, ler bastante sobre (R18).

Infelizmente, quando não se há o apoio necessário para o docente, envolvendo diversas problemáticas no interior da escola, ele recorre a profissionais e será medicado. Infelizmente é uma situação que ocorre e sempre ocorrerá enquanto o entorno não compreende que o processo de ensino e aprendizagem só se torna eficaz quando os professores possuem todos os meios para conseguirem trabalhar (R15).

Entendo que a medicalização da educação acontece quando dificuldades de aprendizagem ou comportamentos dos alunos são vistos apenas como problemas individuais ou de saúde, sem considerar outros fatores (R13).

Observar as dificuldades que o aluno apresenta e relatar a coordenação da escola e aos pais, para procurar um meio de ajudá-la (R2).

Mesmo que alguns entendam que as questões de aprendizagem dos alunos devem ser encaradas de modo amplo, considerando não somente os aspectos biológicos e médicos, que devem levar em conta os aspectos sociais, emocionais e mesmo pedagógicos, o que ocorre é que não há um esforço conjunto para ir além dos diagnósticos ou da abordagem individual, havendo menção ao amor e respeito, mas não havendo menção, por exemplo, ao *desenho universal . Isso fica ainda mais claro através da análise das respostas obtidas à pergunta: Como você acha que o professor deve proceder quando recebe, em sua sala de aula, um estudante com diagnóstico de algum transtorno?

Ele deve estudar sobre o transtorno, conhecer bem essa criança e adaptar sua metodologia. Esse aluno é um aprendiz como todos os outros, com algumas adaptações necessárias devido suas necessidades específicas, mas tem direitos como todos os outros (R18).

Oferecer apoio e acolhimento, buscar conhecer as individualidades e agir com amor e responsabilidade (R4).

Ouvir, buscar entender as especificidades da criança e do seu transtorno e trabalhar para que essa criança avance no seu processo de ensino e aprendizagem com estratégias de ensino voltadas às necessidades daquela criança e, principalmente, lutar para que esse trabalho seja eficaz com um apoio, pois o professor não dá conta de tudo sozinho (R15).

Professor deve acolher o estudante, respeitar suas necessidades, adaptar estratégias de ensino quando necessário e trabalhar em parceria com a família e os profissionais envolvidos (R12).

Dessa forma, vê-se a importância de tratar essas questões desde a formação, pois os saberes construídos durante esse período serão basilares para as vivências profissionais posteriores e definirão como questões sobre a medicalização da educação e sobre saúde mental serão abordadas pelos futuros docentes quando em sala.Para isso, a Psicologia Educacional deve ser tratada, durante a formação dos futuros docentes, em uma perspectiva de psicologia útil, que faça com que estudantes das licenciaturas possam pensar esses desafios e cenários da atuação profissional não de uma maneira distante, mas sim próxima da realidade das escolas.

Conclusão

Com base na pesquisa bibliográfica e nas respostas obtidas nos questionários, é possível perceber que a Psicologia educacional é importante para a formação dos futuros

professores, pois contribui para a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizado dos alunos nas salas e também para pensar estratégias que considerem as individualidades e especificidades nesses dois processos. No entanto, ao considerar a Psicologia a partir de uma perspectiva útil, como propõe Bzuneck (1999), vemos que esta área ainda não desenvolve todo o seu potencial nos cursos de formação de professores, uma vez que ainda se mantém distante da prática.

Isso mostra uma lacuna na formação docente, que pode ser suprida com a Psicologia Educacional desde que seu ensino seja repensado. Assim, a Psicologia Educacional, pensada e abordada na prática e para a prática desde a formação inicial pode atenuar o abismo que é sentido pelos estudantes, ligando os bancos das universidades e os contextos que se apresentam na realidade das salas de aula. Diante disso, uma questão para futuras pesquisas, é: quais são os caminhos teóricos e metodológicos para que a psicologia educacional na formação docente possa ir em rumo à superação dessas lacunas?

Referências

ANDRADE, Erika dos Reis Gusmão e RIBEIRO, Cynara Teixeira. A psicologia Educacional no âmbito da pós - graduação em Educação: discussão acerca dos indicadores “inserção social” e “internacionalização” a partir de publicações na área.Revista Educação em Questão, Natal, v. 59, n. 60, p. 1-23, e-24692, abr./jun. 2021

BZUNECK, José Aloyseo . A psicologia educacional e a formação de professores: tendências contemporâneas. Psicologia escolar e educacional, v. 3, p. 41-52, 1999.

CALADO, Vânia Aparecida; CAMPOS, Herculano Ricardo e RIBEIRO, Cynara Teixeira. A medicalização na educação e a formação inicial do pedagogo. Revista Educação em Questão, Natal, v. 59, n. 60, p. 1-23, e-24692, abr./jun. 2021.

CASTILHO, Jade. Saúde mental no contexto escolar: estudo reforça o papel da escola na integração entre saúde e educação. Fundação Carlos Chagas. 2025. Publicado em 18 de junho de 2025. www.fcc.org.br

CHRIST, Charles Augusto e DIOGO, Maria Fernanda. Psicologia e formação docente: memórias evocadas acerca da disciplina psicologia educacional. Revista Educação em Questão,v. 60 n. 66 (2022): out./dez. 2022.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. Editora Atlas, 2008.

MENEZES, Isabel; NUNES, João Arriscado e PAIS, Sofia Castanheira. Saúde e escola: reflexões em torno da medicalização da educação. Scielo Brasil. Cadernos de Saúde Pública 32 (9), 2016. https://doi.org/10.1590/0102-311X00166215.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. Universal Design for Learning: Theory and Practice. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

CÓDIGO: HS0506

AUTOR: VITÓRIA THAMMY OLIVEIRA DE ARAUJO

COAUTOR: ANA KAROLLINA VENTURA DA SILVA

COAUTOR: KALLYNE KAREN SATURNO NASCIMENTO

ORIENTADOR: BLENDA CARINE DANTAS DE MEDEIROS

TÍTULO: LIBERDADE RELIGIOSA NA EDUCAÇÃO BÁSICA À LUZ DA BNCC: ADULTOCENTRISMO E DIREITOS DA CRIANÇA

Resumo

Este trabalho analisa as tensões entre liberdade religiosa, direitos da criança e autoridade parental na Educação Básica, tomando como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Parte-se do reconhecimento da pluralidade religiosa brasileira e da compreensão da criança como sujeito de direitos, problematizando práticas adultocêntricas que podem limitar sua autonomia, especialmente quanto à liberdade de crença e consciência. Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, desenvolvida a partir de produções acadêmicas publicadas entre 2004 e 2024 e de documentos normativos, incluindo a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a BNCC. A análise, fundamentada na Sociologia da Infância e em estudos sobre Ensino Religioso, evidencia que a escola pública ocupa posição estratégica na mediação entre família, criança e sociedade. Os resultados indicam que a efetivação de um Ensino Religioso plural depende do respeito à laicidade, da prevenção de práticas proselitistas, da formação docente adequada e da valorização da participação infantil. Conclui-se que a escola deve respeitar as convicções familiares sem permitir imposições dogmáticas, garantindo à criança acesso plural ao conhecimento, liberdade de consciência e condições para a construção progressiva de sua autonomia.

Palavras-chave: Liberdade religiosa. Direitos da criança. Adultocentrismo. BNCC.

TITLE: RELIGIOUS FREEDOM IN BASIC EDUCATION IN LIGHT OF THE BNCC: ADULTCENTRISM AND CHILDREN'S RIGHTS

Abstract

This study analyzes the tensions between religious freedom, children's rights, and parental authority in Basic Education, taking the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) as a reference. It starts from the recognition of Brazil's religious plurality and the understanding of children as rights-bearing subjects, questioning adult-centered practices that may limit their autonomy, especially regarding freedom of belief and conscience. This is a qualitative study based on bibliographic and documentary research, drawing on academic publications from 2004 to 2024 and normative documents, including the 1988 Federal Constitution, the Statute of the Child and Adolescent, the National Education Guidelines and Framework Law, and the BNCC. Grounded in Childhood Sociology and studies on Religious Education, the analysis shows that public schools occupy a strategic position in mediating relations among families, children, and society. The findings indicate that implementing plural Religious Education depends on respect for secularity, prevention of proselytizing practices, adequate teacher training, and recognition of children's participation. It concludes that schools should respect family convictions without allowing dogmatic impositions, ensuring children access to plural knowledge, freedom of conscience, and conditions for the progressive construction of autonomy.

Keywords: Religious freedom. Children's rights. Adultcentrism. BNCC.

Introdução

A sociedade brasileira caracteriza-se por intensa diversidade cultural e religiosa, resultante de processos históricos que consolidaram múltiplas tradições de crença e formas de expressão espiritual. Essa pluralidade manifesta-se de modo significativo no espaço escolar, onde diferentes identidades religiosas convivem e produzem desafios pedagógicos, éticos e institucionais relacionados ao respeito à diversidade, à formação cidadã e à garantia dos direitos humanos. Nesse contexto, o Ensino Religioso (ER) pode ser compreendido como campo de mediação social voltado ao reconhecimento das diferenças e à promoção do diálogo intercultural (Campos et al., 2024).

A configuração do Ensino Religioso no cenário educacional brasileiro é marcada por disputas políticas, epistemológicas e jurídicas. Historicamente associado a práticas confessionais e catequéticas, o componente vem sendo ressignificado como área de conhecimento orientada por pressupostos científicos, éticos e pluralistas. A BNCC representa marco relevante nesse processo ao orientar o Ensino Religioso pelo estudo do fenômeno religioso e por princípios relacionados

à diversidade cultural e à convivência democrática. Entretanto, a institucionalização curricular não elimina conflitos acerca dos limites pedagógicos do componente, das interpretações sobre liberdade religiosa e das expectativas atribuídas à escola pública (Freitas; Amorim, 2024).

A liberdade religiosa é um direito fundamental, cuja efetivação no ambiente escolar envolve diferentes sujeitos e interesses. A escola ocupa posição estratégica na mediação entre direitos individuais e coletivos, especialmente quando práticas pedagógicas relacionadas ao Ensino Religioso entram em tensão com valores familiares ou convicções religiosas específicas. A problemática torna-se mais sensível quando se considera a criança como sujeito de direitos. A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente consolidaram essa compreensão, reconhecendo direitos fundamentais e a necessidade de proteção integral.

Nesse cenário, o adultocentrismo parental pode manifestar-se quando decisões dos responsáveis se sobrepõem à autonomia progressiva da criança e quando suas experiências e vozes são desconsideradas. A Sociologia da Infância, especialmente nas contribuições de Sarmento e Corsaro, permite compreender a criança como ator social e produtora de cultura no presente. Assim, a escola pública não deve substituir a família na orientação espiritual, mas também não pode permitir que o espaço educativo seja utilizado para imposição dogmática ou discriminação (Santos, 2017).

Diante disso, o objetivo deste trabalho é analisar as tensões entre liberdade religiosa, direitos da criança e adultocentrismo parental na Educação Básica, investigando o papel da escola como mediadora dessas relações à luz da BNCC. Busca-se compreender de que modo o ambiente escolar pode atuar como espaço de garantia de direitos, prevenção ao proselitismo e promoção do respeito à diversidade religiosa.

Metodologia

A presente pesquisa integra o projeto de iniciação científica intitulado "A compreensão de crianças de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental sobre seus direitos no espaço escolar: uma pesquisa-ação colaborativa". Possui abordagem qualitativa e natureza bibliográfica e documental. O levantamento bibliográfico contemplou o período de 2004 a 2024, com buscas nas bases SciELO e Google Acadêmico, priorizando produções que discutem a epistemologia do Ensino Religioso, a diversidade religiosa, a liberdade de crença, a agência infantil e as relações entre família e escola. O corpus foi constituído por trabalhos acadêmicos das áreas da Educação e das Ciências da Religião selecionados por sua relação com o problema investigado.

A análise documental considerou marcos normativos que estruturam a educação e o Ensino Religioso no Brasil, entre eles a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº

9.394/1996), a Lei nº 9.475/1997, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Base Nacional Comum Curricular. Também foi considerada a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4439, julgada pelo Supremo Tribunal Federal em 2017, em razão de sua relevância para o debate sobre o modelo confessional de Ensino Religioso nas escolas públicas.

O referencial teórico articula contribuições da Sociologia da Infância, especialmente Sarmento (2004, 2005) e Corsaro (2011), com estudos sobre Ensino Religioso, laicidade, diversidade religiosa e formação humana. Foram mobilizados, ainda, autores que discutem a infância, a cultura de pares e o papel da escola na mediação das relações sociais, como Branco e Corsino (2015) e Cândido (2007).

O procedimento analítico consistiu na leitura, sistematização e confronto dos argumentos presentes na literatura e nos documentos normativos, buscando identificar: a) os fundamentos históricos, legais e pedagógicos do Ensino Religioso; b) os princípios e limites estabelecidos pela BNCC; c) as tensões entre autoridade parental, liberdade de consciência e autonomia progressiva da criança; e d) o papel da escola na mediação desses conflitos. A interpretação foi orientada pela compreensão da criança como sujeito de direitos e pela necessidade de uma educação pública pautada na laicidade, no pluralismo, na alteridade e na proteção integral.

Resultados e Discussões

A análise bibliográfica e documental evidencia que o Ensino Religioso ocupa lugar historicamente controverso na educação brasileira. Sua trajetória foi marcada pela influência de instituições religiosas e por práticas confessionais e catequéticas, especialmente nos períodos colonial e imperial (Freitas, 2018). A separação entre Igreja e Estado e a consolidação da laicidade produziram mudanças no campo educacional, mas não eliminaram as disputas em torno da presença da religião na escola pública (Oliveira; Junqueira, 2020). A literatura analisada caracteriza o Ensino Religioso como campo de disputas simbólicas e políticas, no qual diferentes agentes sociais buscam legitimar concepções acerca da finalidade da educação pública (Amaral; Oliveira; Souza, 2020).

Os estudos identificam diferentes modelos de Ensino Religioso. O modelo confessional mantém vínculos com tradições religiosas específicas e pode privilegiar determinadas crenças, produzindo exclusões e desigualdades simbólicas (Amaral; Oliveira; Souza, 2020). O modelo interconfessional procura estabelecer diálogo entre denominações, mas pode conservar a centralidade da experiência religiosa institucionalizada e de hegemonias culturais (Junqueira; Kadlubitski, 2014). Já o modelo não confessional, fundamentado nas Ciências da Religião, desloca o foco da adesão para o estudo do fenômeno religioso como produção histórica, cultural e social (Silva, 2019; Silva; Nogueira; Beise, 2020). Essa perspectiva favorece o pensamento reflexivo, o reconhecimento da alteridade e o respeito à diversidade.

A BNCC é apresentada no corpus como marco de sistematização do Ensino Religioso enquanto área de conhecimento (Freitas, 2018; Façanha; Stephanini, 2021). A proposta distancia-se da catequese e orienta o estudo do fenômeno religioso por pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de uma crença específica (Melo, 2022). A religião é compreendida como dimensão cultural, histórica e social da experiência humana. Nessa perspectiva, a laicidade não significa retirar a religião do espaço público, mas impedir que uma crença detenha privilégio institucional (Oliveira; Junqueira, 2020). O componente curricular pode, portanto, contribuir para que os estudantes compreendam a pluralidade de crenças e valores presentes na sociedade, desde que não seja utilizado como instrumento de adesão religiosa (Custódio; Klein, 2025). Os resultados também mostram que a existência de normas curriculares não garante, por si só, a efetivação de uma prática plural. A literatura aponta desafios relacionados à formação docente e à interferência de convicções pessoais na mediação pedagógica (Lima; Freitas, 2020). A ausência de formação específica pode favorecer práticas confessionais ou proselitistas no cotidiano escolar (Silveira; Morais; Lustosa, 2023). Dessa forma, a consolidação de um Ensino Religioso coerente com a BNCC depende de formação inicial e continuada, fundamentação teórica e compromisso ético com a diversidade e os direitos fundamentais (Amorim, 2024; Brasil, 2018).

Outro eixo central identificado é a tensão entre autoridade familiar e direitos da criança (Santos, 2017; Bem; Pereira, 2022). A legislação brasileira reconhece crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, mas permanecem perspectivas adultocêntricas nas relações familiares (Santos, 2017; Sarmento, 2005). O adultocentrismo pode reduzir a criança à condição de receptora das decisões e convicções dos adultos, desconsiderando sua capacidade de participar da construção de significados e sua autonomia progressiva (Sarmento, 2005; Brostolin, 2020). As contribuições de Sarmento (2004, 2005) e Corsaro (2011) reforçam que a infância constitui categoria social própria e que as crianças são atores sociais que produzem e ressignificam culturas no presente.

No campo religioso, essa discussão ganha relevância porque a família exerce importante papel na formação dos filhos, mas a autoridade parental não deve resultar na supressão da liberdade de consciência da criança no espaço educativo (Santos, 2017). A escola, por sua vez, não pode substituir a família na orientação espiritual, nem pode permitir que o espaço público seja convertido em lugar de imposição dogmática (Santos, 2017; Bem; Pereira, 2022). Sua função é mediar relações, promover o diálogo e assegurar que estudantes religiosos e não religiosos possam participar de um ambiente livre de coerção, preconceito e proselitismo (Silveira; Morais; Lustosa, 2023).

Os estudos analisados indicam que conflitos envolvendo a participação em aulas de Ensino Religioso ou em atividades sobre diversidade religiosa devem ser tratados por meio de diálogo transparente com as famílias e de uma atuação pedagógica comprometida com a proteção integral (Santos, 2017). A mediação escolar deve buscar superar tanto a absolutização da autoridade parental quanto a desconsideração do papel da família (Arendt, 2007). O desafio consiste em construir uma atuação articulada que respeite convicções familiares e,

simultaneamente, assegure o direito da criança ao acesso plural ao conhecimento e à formação crítica (Santos, 2007; Brostolin, 2020).

A análise de Cândido (2007) amplia essa possibilidade ao propor que, na Educação Básica, o objeto do Ensino Religioso não seja a instituição ou a doutrina, mas o sentido da vida e aquilo que é gerador de vida e alteridade. A autora apresenta como momentos importantes a percepção de si, o reconhecimento do outro e a vivência (Cândido, 2007). Essa abordagem permite compreender conflitos e diferenças religiosas como oportunidades educativas para desenvolver respeito mútuo, diálogo e convivência democrática (Brasileiro, 2010; Cândido, 2007).

Em conjunto, os resultados apontam que a escola pública exerce papel fundamental como instância mediadora entre família, criança e sociedade (Santos, 2017). A garantia da liberdade religiosa não se reduz à possibilidade de professar uma crença, mas envolve também o direito de não sofrer imposição religiosa e de ter acesso a conhecimentos sobre a diversidade existente (Silveira; Morais; Lustosa, 2023). O Ensino Religioso, quando orientado por princípios científicos, pluralistas e não proselitistas, pode contribuir para a formação ética e cidadã (Façanha; Stephanini, 2021). Quando se afasta desses princípios, corre o risco de reproduzir exclusões, intolerâncias e práticas adultocêntricas (Amaral; Oliveira; Souza, 2020).

Assim, a literatura e os documentos analisados convergem para a necessidade de fortalecer a laicidade educacional, a formação docente, a participação infantil e a mediação entre família e escola (Freitas; Amorim, 2024; Brostolin, 2020). A superação do adultocentrismo e do proselitismo aparece como condição para que o Ensino Religioso cumpra uma função humanizadora, baseada na alteridade, no reconhecimento da diversidade e na proteção integral da criança (Sarmento, 2005; Cândido, 2007).

Conclusão

A pesquisa evidencia que as tensões entre liberdade religiosa, direitos da criança e autoridade parental permanecem presentes na Educação Básica, apesar dos avanços normativos que reconhecem a criança como sujeito de direitos e orientam o Ensino Religioso por princípios de pluralidade e laicidade. A análise demonstra que a escola pública possui papel estratégico na mediação entre família e criança, devendo respeitar as convicções familiares sem permitir práticas proselitistas, coerções ou discriminações.

Conclui-se que a consolidação de um Ensino Religioso plural depende de formação docente específica, fundamentação científica, respeito à diversidade e valorização da voz infantil. Romper com o adultocentrismo significa reconhecer a criança como ator social e participante da construção de significados. Nesse sentido, a escola deve favorecer o conhecimento sobre diferentes manifestações religiosas, a liberdade de consciência, o diálogo e a alteridade. Recomenda-se

o fortalecimento de políticas de formação inicial e continuada e de práticas pedagógicas que articulem proteção integral, participação infantil e convivência democrática.

Referências

AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Renato José de; SOUZA, Evelin Christine Fonseca de. Modelos de ensino religioso nas escolas públicas brasileiras: espaços e tempos de disputas. Revista Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, 2020. Disponível em: https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/5337. Acesso em: 21 fev. 2026.

ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BEM, Alessandro; PEREIRA, Ariovaldo Lopes. A laicidade da educação pública no Brasil e o ensino religioso na BNCC. Cadernos de História, Uberlândia, v. 23, n. 2, p. 1-20, 2022. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/73272. Acesso em: 25 fev. 2026.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 21 fev. 2026.

BRASIL. Parecer homologado Portaria n° 1.403, de 2018. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Ciências da Religião. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=99971-pcp012-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 20 fev. 2026.

BRASIL. Portaria nº 1.570, de 2017. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Ensino Religioso, p. 435-450. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 21 fev. 2026.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação direta de inconstitucionalidade nº 4.439. Relator: Ministro Roberto Barroso. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, 2017. Disponível em: http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=3926392. Acesso em: 21 fev. 2026.

BRASILEIRO, Marislei de Sousa Espíndula. Ensino religioso na escola: o papel das ciências das religiões. 2010. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

BROSTOLIN, Marta Regina. A criança e o direito de participação: desafios para a Educação Infantil. Educação e Realidade, v. 45, n. 4, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/33789. Acesso em: 25 fev. 2026.

CAMPOS, Fabiano Victor; SIQUEIRA, Giseli do Prado; ROCHA, Ozenildo Santos Xavier da; PANASIEWICZ, Roberlei. Ciências da religião, ensino religioso e Base Nacional Comum Curricular: alteridade, interculturalidade e abertura dialogal. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 17, n. 51, p. 285–311, 2024. Disponível em: https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/3729. Acesso em: 15 mar. 2026.

CÂNDIDO, Viviane Cristina. Ensino Religioso na Educação Infantil: ênfase na construção de uma área de conhecimento pela proposição de temas específicos. Revista Lusófona de Ciências das Religiões, v. 4, n. 12, p. 263-270, 2007. Disponível em: https://research.ulusofona.pt/pt/publications/ensino-religioso-na-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-%C3%AAnfase-na-constru%C3%A7%C3%A3o-de-uma-8/. Acesso em: 24 fev. 2026.

CORSARO, William A. Sociologia da infância. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; KLEIN, Remí. Ensino religioso e diálogo inter-religioso nas escolas públicas: um desafio a ser enfrentado. Protestantismo em Revista, v. 36, n. 1, p. 64–79, 2025. Disponível em: https://revistas.est.edu.br/PR/article/view/3939. Acesso em: 15 mar. 2026.

FAÇANHA, Marta Braga; STEPHANINI, Valdir. Aspectos do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: os fundamentos para educação de qualidade. Revista Pistis & Praxis, v. 13, n. 1, 2021. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/pistispraxis/article/view/27789. Acesso em: 21 fev. 2026.

FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem de. Bem-me-quer, malmequer: um estudo sobre a presença do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular. 2018. 237 f. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/21888. Acesso em: 22 fev. 2026.

FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem de; AMORIM, Cleyde. O ensino religioso chegou na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): E agora, professor/a?. REVER: Revista de Estudos da Religião, v. 24, n. 1, p. 347–363, 2024. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/62802. Acesso em: 21 fev. 2026.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; KADLUBITSKI, Lidia. Diversidade Religiosa na Educação no Brasil. Revista Caminhos - Revista de Ciências da Religião, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 370–385, 2014. Disponível em: https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/3546. Acesso em: 21 fev. 2026.

LIMA, João Paulo Araújo Pimentel; FREITAS, Bianca Nascimento de. Os desafios do ensino religioso no contexto de aplicação da base nacional comum curricular. Jornal de Políticas Educacionais, Curitiba, v. 14, e73971, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S19811969202000100111&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 mar. 2026.

MELO, Maria Gorete Santos Jales de. Ensino religioso nas escolas: por quê? Ivy Enber Scientific Journal, v. 2, n. 1, p. 150–164, 2022. Disponível em: https://enberuniversity.com/revista/index.php/ies/article/view/39. Acesso em: 15 mar. 2026.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Ensino religioso, laicidade e liberdade religiosa no espaço escolar brasileiro. Revista de Informação Legislativa Contemporânea (RINC), Brasília, v. 7, n. 2, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rinc/a/ht49NjKc63k4xZQJLLsk84H/. Acesso em: 22 fev. 2026.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Maria Christina dos. A criança, o adolescente, a família e o direito à liberdade religiosa. Ordem dos Advogados do Brasil – Seção Paraná (OAB-PR), 24 jul. 2017. Disponível em: https://www.oabpr.org.br/artigo-crianca-o-adolescente-familia-e-o-direto-liberdade-religiosa/. Acesso em: 21 fev. 2026.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?lang=pt. Acesso em: 23 fev. 2026.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 9-34. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/RCAP_22d608ed7a8b217a47f330b51aa848c0. Acesso em: 25 fev. 2026.

SILVA, Edeson dos Anjos; NOGUEIRA, Sandra Vidal; BEISE, Claudete Ulrich. Ensino religioso plural na educação básica: uma área do conhecimento humano em consolidação. Revista Caminhos, Goiânia, v. 18, n. 5, p. 28–44, 2020. Disponível em:

https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/8367. Acesso em: 15 mar. 2026.

SILVA, Eliane Moura da; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Ensino religioso e a Base Nacional Comum Curricular: desafios e perspectivas para a educação brasileira. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 35, e204515, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/q53vWMgXQr68jNhtP6SZHPm/. Acesso em: 22 fev. 2026.

SILVEIRA, Nilmara Alvarenga; MORAIS, Roberta Feitosa de; LUSTOSA, Thalita Furtado Mascarenhas. Proselitismo religioso: liberdade de expressão ou uma via de propagação do discurso de ódio. Revista Contemporânea, v. 3, n. 12, p. 27558-27577, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.56083/RCV3N12-145. Acesso em: 15 mar. 2026.

CÓDIGO: HS0542

AUTOR: MAYARA FERNANDES BEZERRA DA COSTA

ORIENTADOR: DENISE BORTOLETTO

TÍTULO: Socialização de crianças no ensino fundamental: durante o recreio

Resumo

esta pesquisa tem como tema a socialização de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante os momentos de recreio escolar, tendo como campo de investigação o Núcleo de Educação da Infância (NEI/UFRN). Parte-se do seguinte problema de pesquisa: como as crianças constroem suas formas de socialização durante os momentos de recreio no contexto escolar? O objetivo geral é compreender como ocorre a socialização das crianças durante esses momentos, buscando identificar as formas de interação estabelecidas entre elas, observar como organizam e negociam papéis e regras nas brincadeiras e analisar como elementos presentes em seu cotidiano são apropriados e ressignificados nas relações entre pares. O estudo fundamenta-se nas discussões sobre socialização infantil, especialmente a partir das contribuições de William Corsaro acerca da reprodução interpretativa e da cultura de pares, articuladas às discussões sobre o brincar e as relações sociais na infância.

Palavras-chave: socialização infantil; cultura de pares; reprodução interpretativa;

TITLE: Socialization of children in elementary school: during recess

Abstract

This research focuses on the socialization of children in the early years of elementary education during school recess, with the *Núcleo de Educação da Infância* (NEI/UFRN) serving as the research setting. It addresses the following research question: how do children construct their forms of socialization during recess within the school context? The general objective is to understand how children's socialization unfolds during these times, seeking to identify the forms of interaction established among them, observe how they organize and negotiate roles and rules during play, and analyze how elements from their daily lives are appropriated and given new meaning within peer relationships. The study is grounded in discussions on childhood socialization—drawing particularly on William Corsaro's contributions regarding interpretive reproduction and peer culture—integrated with discussions on play and social relations in childhood.

Keywords: Childhood socialization. Peer culture.Interpretive reproduction.

Introdução

A presente pesquisa tem como tema a socialização de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante os momentos de recreio escolar, tendo como campo de investigação o Núcleo de Educação da Infância (NEI/UFRN). O estudo parte da compreensão de que o recreio constitui um momento da rotina escolar em que as crianças possuem possibilidades de escolher com quem brincar, quais atividades realizar e como organizar suas brincadeiras. Nesse contexto, as interações entre as crianças podem revelar diferentes formas de participação, negociação, criação de regras e produção de significados entre os pares.

A partir dessa perspectiva, o problema de pesquisa que orienta o estudo é: como as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental constroem suas formas de socialização durante os momentos de recreio no contexto escolar? A questão busca compreender de que maneira as crianças estabelecem relações entre si, organizam suas brincadeiras, negociam papéis e regras e atribuem significados às atividades desenvolvidas durante esse momento da rotina escolar.

Diante desse problema, o objetivo geral da pesquisa é compreender como ocorre a socialização das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante os momentos de recreio no NEI/UFRN. Como objetivos específicos, busca-se: identificar as formas de interação estabelecidas entre as crianças durante as brincadeiras; observar como elas organizam e negociam papéis e regras nas atividades realizadas; e analisar como elementos presentes em seu cotidiano são apropriados e ressignificados nas brincadeiras e nas relações entre pares.

Entendendo que o processo de socialização tem início no começo da vida, ou seja, na infância e que várias áreas do conhecimento se dedicam a estudar-lá como, a sociologia, psicologia social, antropologia, pedagogia. Alguns autores como Quinsequi (2026, p. 202) acreditam que existem dois tipos de socialização, a socialização primária e a secundária:

A socialização primária constitui a fase inicial e fundadora do processo de socialização, sendo responsável pela introdução do indivíduo no universo social ao qual pertence. Ela ocorre nos primeiros anos de vida, período em que o indivíduo apresenta elevada plasticidade psicológica e cognitiva. As aprendizagens realizadas neste período tendem a ser profundamente interiorizadas e percebidas como naturais e evidentes. (QUINSEQUI, 2026, p. 202)

Metodologia

METODOLOGIA

Este estudo é inspirado na pesquisa etnográfica com crianças que frequentam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como foco os momentos de recreio no Núcleo de Educação da Infância (NEI/UFRN). A pesquisa de campo é realizada, principalmente,

às sextas-feiras, pois, nessa escola, esse dia é denominado “Dia do Brinquedo”, ocasião em que é permitido às crianças trazerem brinquedos para brincar no espaço escolar.

Para auxiliar na análise das informações produzidas durante a pesquisa de campo, foi realizada uma revisão bibliográfica no Portal de Periódicos da CAPES, utilizando como critério de busca o descritor “Socialização de crianças no ensino fundamental”. A busca considerou o período de 2016 a 2025 e foi realizada a partir de diferentes critérios disponibilizados pela plataforma. Como resultado, foram localizados 46 textos, dos quais sete foram selecionados para leitura e análise, considerando sua relação com o objeto de estudo. Além desses textos, também foram utilizados trabalhos indicados pela orientadora da pesquisa, que contribuíram para a construção do referencial teórico e para a análise das informações produzidas no campo. A análise da revisão bibliográfica encontra-se em andamento.

A estudante participou das diferentes etapas da pesquisa, acompanhando a orientadora nos momentos de coleta de dados, por meio da observação participante, e acompanhando a realização das entrevistas com as crianças selecionadas. Também participou das transcrições das entrevistas e do tratamento e da organização dos dados coletados, contribuindo, assim, para as diferentes etapas do processo de investigação.

Resultados e Discussões

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados produzidos durante a pesquisa de campo foi realizada de forma descritiva e teórica, articulando os registros das situações observadas durante o recreio com os conceitos e referenciais discutidos na revisão bibliográfica. Inicialmente, buscou-se descrever as brincadeiras, as interações e as formas de organização construídas pelas crianças em seus grupos de pares, preservando as particularidades das situações vivenciadas no campo. Em seguida, essas situações foram interpretadas à luz dos estudos sobre socialização infantil, cultura de pares, reprodução interpretativa e brincadeira, buscando compreender como as crianças produzem sentidos, estabelecem regras, negociam papéis e ressignificam elementos presentes em seu cotidiano nas interações com outras crianças e com os adultos.

BRINCANDO COM AS CRIANÇAS

Em seguida será apresentada uma parte da rotina das crianças durante o recreio. Realizado nesse momento nas sextas-feiras no horário do recreio, com crianças do primeiro e do segundo ano do ensino fundamental anos iniciais.

A geração de dados da pesquisa empírica ocorre sempre no horário em que as turmas estão no intervalo, com a intenção de perceber as formas como as crianças socializam quando estão livres do direcionamento do professor.

No primeiro momento de contato com as crianças, minha orientadora de pesquisa me apresentou a um grupo de meninas que estavam brincando de desenhar e vender desenhos, falando meu nome e explicando que sou uma pessoa que está estudando para ser professora e me deixou à vontade com as crianças. Nisso me aproximei do banco que estavam sentadas e perguntei a uma delas se eu poderia me sentar ali e obtive a autorização de uma delas.

Escolhi observar um grupo de sete meninas do 2 ano do Ensino Fundamental que brincavam de Loja de Desenhos. Existia um pequeno cartaz com o nome da loja e com o cardápio dos desenhos que poderiam ser feitos para ficar visível aos possíveis clientes.

Notei uma organização por parte delas para esta loja: tinham as crianças que desenhavam, outras que tentavam conseguir compradores para os desenhos, uma que anotava os nomes dos compradores em um caderno e tinha uma que era a responsável por entregar os desenhos aos compradores.

Quase todas se empolgaram com as vendas como se estivessem em um comércio de rua, divulgando o valor dos desenhos quase que no grito para chamar atenção do público. Se reúnem todo dia na mesa que fica na portaria, ocupando a mesa que lá está, neste dia, estava um porteiro que participava da brincadeira encomendando desenhos, reclamando do preço e elas se esforçando para conseguir agradá-lo.

Conseguiram vender alguns desenhos, os clientes que também eram crianças, na maioria das vezes meninas, pagavam os desenhos com notas fictícias de dinheiro que uma das meninas doava uma folha para a pessoa desenhar o dinheiro e outra recebe este dinheiro.

Durante este horário em que as meninas estavam fazendo e vendendo desenhos, perto da hora de terminar o recreio, apareceu um outro grupo pequeno de meninas que começaram a ocupar o mesmo ambiente da portaria e a tentar vender desenhos também, então os dois grupos começaram a tentar atrair clientes ao mesmo tempo. O grupo que eu estava observando começou a dizer que só comprariam na loja delas, que elas tinham o melhor preço num tom de voz alto e por vezes indo ver o que o grupo concorrente tinha de diferente da loja delas.

Somente ao final do horário do intervalo que uma das meninas olhou para mim e me perguntou se eu gostaria de comprar um desenho, aí eu respondi que sim e que queria uma sereia, a menina perguntou com quais cores eu gostaria que fosse a sereia e eu respondi que seria rosa e verde. E a menina disse que devido o horário, precisaria combinar comigo o dia para me entregar o desenho, então eu disse: que seria melhor encomendar para a próxima sexta.

A brincadeira de loja de desenhos pode ser categorizada como uma brincadeira com dramatização de papéis, pois cada membro dessa lojinha tinha sua função e , é possível sugerir que a decisão do grupo em brincar de loja de desenho, parece demonstrar o desejo das crianças em exercer funções dos adultos, como por exemplo a de ser vendedor de algum produto, ou o caixa (pessoa que administra o dinheiro fictício durante a venda), a desenhista, dentre outros papéis.

No segundo dia, observei que o grupo de meninas que estavam brincando de loja de desenhos na entrada da portaria, demoraram mais para montar a loja delas, suspeitei que talvez fosse pelo fato de que o porteiro que costuma brincar com elas não estava na portaria naquele dia e quem estava era outra funcionária que, apesar de não se incomodar com a presença das crianças utilizando a mesa da portaria, não brincava com elas, comportamento que a diferenciou do outro funcionário

Quando me aproximei do grupo de meninas da loja de desenhos, percebi que o grupo não estava completo e me direcionei a uma delas para pedir o meu desenho de sereia que eu havia encomendado na semana passada e prontamente a menina me respondeu: — Vou fazer, quais cores você gosta? eu respondi — rosa e verde. A porteira se aproximou e me falou: — duas delas não estão mais trabalhando na loja. E me falou sobre os cartazes da loja — Elas talvez tenham ficado tristes com o fato de que outro porteiro teria tirado os cartazes da loja delas da parede e não deixou colocar novamente.

Notei que uma das meninas que não estava mais brincando de loja de desenhos, estava com um fichário cheio de figurinhas de Pokémon e estava mostrando para outra menina que também tinha um fichário de figurinhas, além de ter mais uns dois meninos interessados em ver essas figurinhas. A intenção de alguns era trocar figurinhas.

Após esse momento inicial, observei outros espaços, chegando ao parque das crianças do ensino fundamental, dessa vez sem ser apresentada pela minha supervisora. Notei que tinha um pequeno grupo de três meninas e um menino debaixo de uma árvore com umas três maletas de miçangas e outros acessórios no gramado, me aproximei, sentei perto, e perguntei a uma das meninas: — O que está fazendo? e ela me respondeu: — estou fazendo pulseiras! Perguntei de qual série elas são e uma delas me respondeu dizendo: — Somos do segundo ano. Aí eu perguntei: — Vocês vendem pulseiras? A menina se empolgou e me respondeu explicando todo o funcionamento da loja de pulseiras: — Aqui funciona o estoque da loja, porque aqui elas duas fazem as pulseiras que foram encomendadas e eu ensino quem quer aprender, está vendo aquela menina ali em cima do brinquedo? Ela é dona dessas maletas, ela deixa a gente usar e é ela que divulga e faz as vendas em cima daquele brinquedo. Então eu perguntei: — As vendas são com dinheiro de mentirinha ou com dinheiro de verdade? A menina respondeu: — Com dinheiro de verdade! Perguntei novamente: — Você poderia me ensinar a fazer a pulseira? A resposta foi: — Posso sim.

Imagem 1: Desenho encomendado pela pesquisadora

Fonte: acervo da pesquisadora (2026)

A partir daí eu comecei a fazer uma pulseira pra mim. Quando terminei a pulseira, terminou também o intervalo das crianças e elas foram com a professora delas para outro espaço. Quando fui saindo, a porteira me chamou para entregar o meu desenho de sereia que a menina que fez pediu para me entregar, conforme demonstrado na imagem 2.

Imagem 2: Desenho encomendado pela pesquisadora

Fonte: acervo da pesquisadora (2026)

Pensando no conceito de jogos de dramatização que Muller (p. 34) explica,essa dramatização de papéis,presentes tanto na brincadeira de loja de desenhos como na de loja de bijuterias, são importantes no sentido de que as crianças se sentem conquistando autonomia, poder, conseguem projetar o futuro e os papéis de gênero, mesmo que representados por meio das brincadeiras. Esse movimento também as modifica, segundo o autor.

No terceiro dia de geração de dados empíricos, optei observar as crianças brincando de trocar as cartinhas de Pokémon em mesas do pátio da escola. Notei um grupo composto por duas meninas e quatro meninos, as meninas estavam cada uma com seus fichários repletos de cartinhas de Pokémon e dois destes meninos também.

As crianças tentavam trocar as cartinhas como quem troca algo precioso, enfatizando características das cartas, como o poder da carta, mostrando o valor em termos de números que a carta tem, também tinha a questão de procurar trocar as cartinhas que tinham repetidas e assim como por cartinhas de beleza maiores.

Em um momento ficou só os meninos na mesa e perguntei a cada menino se eles sabiam jogar aquelas cartinhas e eles falaram que não sabiam. Esperei as meninas voltarem e fiz a mesma pergunta e cada uma respondeu: sim eu sei. Uma delas chamou a outra para brincar de batalha (era justamente o jogo das cartinhas).

Depois disto, pedi às meninas para ficar perto delas observando como elas brincavam. Na brincadeira uma das meninas liderava a brincadeira tentando convencer a outra menina quais cartas ela deveria usar, cada uma quando pegava a carta lia as informações que nela continha. Esse jogo com cartinhas de Pokémon, percebi que a maioria das crianças que se interessaram por ele, foram meninos, porém quem jogou melhor ou deu mais significados a brincadeira foram as meninas. Nesse sentido, Araújo (2022), justifica o porquê meninos e meninas brincam diferente:

Mediante esse contexto compreendemos que as experiências são diferenciadas, como exemplo as experiências de meninos e meninas que não são as mesmas. Os brinquedos para ambos os sexos até podem ser os mesmos, mas o significado que cada um faz para aquele brinquedo é diferente, ou seja, é uma cultura marcada por suas diferenças, mesmo que utilizem de algo em comum. Mas, já sabemos que a cultura não é a mesma em todos os lugares e nem para todos os sujeitos, ela vai se diversificando e variando de acordo com cada realidade. (Id, ibid, p. 2158)

Nessa brincadeira de jogo com cartinhas de Pokémon, também pode-se observar questões de gênero, como por exemplo, quem se interessou mais por esse jogo em termos de quantidade de crianças foram os meninos, porém foram as duas meninas, que conseguiram dar mais maneiras de jogar as cartas.

No quarto dia de permanência com as crianças, esperei elas chegarem no parquinho e formarem seus grupos de afinidade para brincar durante o recreio. Percebi que se formou um grupo de meninas de quatro meninas que decidiram brincar de “Dinossauro”. Em me aproximei e perguntei a uma delas como se brincava e uma delas me respondeu as regras da brincadeira, dizendo: “uma pessoa vai ser o dinossauro e essa pessoa vai contar até vinte, enquanto as outras irão se esconder, quando o dinossauro ticar em uma pessoa e conseguir segurar durante 10 segundos, essa pessoa também vira

dinossauro até que todos virem dinossauros que é quando acaba a brincadeira. Ah! e cada pessoa terá uma poção que poderá dar a pessoa que virou dinossauro. É, mas é apenas uma poção por pessoa". Após isso, uma das meninas olhou para mim e falou: você quer brincar com a gente? Aí eu afirmei que sim. E perguntei a uma delas qual turma elas eram? A menina respondeu: somos do terceiro ano!

Então foi decidido quem iria ser o dinossauro aparentemente na sorte, com todas cantando uma música que uma delas apontava para cada uma até sobrar a que vai ser o dinossauro. Uma das meninas começou a brincadeira e começou a contar até 20 como se fosse uma brincadeira de esconde-esconde, enquanto outras meninas deram a ideia de todas se esconderem na biblioteca correndo pela escola até chegar lá. Demorou quase meia hora para a "Dinossaura" encontrar todas e em seguida uma das meninas deu a ideia de eu ser a dinossaura. Comecei a contar até 20 e fui andar pela escola procurando as meninas que se esconderam em lugares diferentes, não demorei muito para encontrá-las. E por último as meninas chamaram a estagiária da turma delas para brincar com a gente.

Pensando na dinâmica dessa brincadeira chamada Dinossauro (que se assemelha outras brincadeiras como a de Tica tica ou pega pega), pode-se associar ao que Muller (2009, p. 32) chama de brincadeiras de aproximação - evitação, que tem quatro fases: identificação, aproximação, evitação e retorno a base segura. As crianças escolhem quem vai ser o dinossauro (fase de identificação do agente ameaçador), as crianças se aproximam do dinossauro (fase de aproximação), após isso fogem dele (evitação) sempre procurando um local combinado como seguro em que o dinossauro não pode tocá-los (retorno a base segura) e ficam nesse movimento durante a brincadeira.

Qual a importância da aproximação- evitação na cultura de pares? A aproximação e a provocação ao agente ameaçador podem ser entendidas como uma proposta de brincadeira, na qual ocorre a constituição daquela criança como detentora de um papel no enredo. O agente ameaçador é enfim controlado pelas crianças ameaçadas; estas são capazes de iniciar, reciclar, aperfeiçoar e finalizar a rotina. A estrutura da rotina envolve acumulação e liberação de tensão. (MULLER, 2009, p. 33)"

Em síntese, a análise das situações observadas durante o recreio permite compreendê-lo como um espaço significativo de socialização, no qual as crianças constroem formas próprias de organização, participação e negociação. Nas brincadeiras de "Loja de Desenhos", produção e venda de pulseiras, cartas de Pokémon e "Dinossauro", elas distribuíram funções, estabeleceram regras, compartilharam conhecimentos, negociaram interesses e incorporaram novos participantes. Essas experiências mostram que as brincadeiras não são apenas atividades espontâneas, mas situações em que as crianças produzem significados e desenvolvem formas de interação entre pares.

A partir da noção de reprodução interpretativa, de Corsaro, observa-se que as crianças se apropriam de elementos do mundo social, como comércio, compra, venda, dinheiro, produção e divisão de funções, transformando-os de acordo com seus interesses e possibilidades. A presença de adultos, como o porteiro, a pesquisadora e a estagiária, também evidencia que a cultura de pares é construída em diálogo com os espaços, objetos e relações do cotidiano escolar. Assim, os dados reforçam que as crianças não são apenas receptoras de normas e práticas sociais, mas participantes ativas da

socialização, capazes de criar, negociar e transformar regras, significados e modos de brincar no contexto do recreio.

Conclusão

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensando nas crianças como pessoas que fazem o que MULLER (2009) chama de reprodução interpretativa ou seja, faz parte de sua cultura ressignificar elementos da realidade da criança e dos adultos, trazendo novos sentidos. A pesquisa buscou compreender as formas de socialização das crianças durante os momentos de recreio no Núcleo de Educação da Infância (NEI/UFRN), tendo como inspiração a perspectiva etnográfica. A partir das observações realizadas, foi possível acompanhar diferentes formas de brincar, interagir e organizar as atividades entre as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os dados produzidos evidenciaram que as brincadeiras constituem importantes espaços de socialização entre pares. Nas situações observadas, as crianças organizaram atividades, estabeleceram regras, distribuíram papéis, negociaram interesses, compartilharam conhecimentos e incorporaram novos participantes. Essas ações indicam que as crianças participam ativamente da construção de suas experiências sociais e não são apenas receptoras das normas e valores transmitidos pelos adultos.

As brincadeiras de “Loja de Desenhos” e de produção e venda de pulseiras mostraram como as crianças se apropriam de práticas presentes no universo adulto e as transformam em brincadeiras organizadas de acordo com seus próprios interesses. A situação envolvendo as cartas de Pokémon evidenciou que os objetos podem receber diferentes significados e formas de utilização nas experiências infantis. Já a brincadeira de “Dinossauro” mostrou a capacidade das crianças de criar, negociar e modificar regras, além de incorporar outras pessoas à dinâmica da atividade.

Essas situações podem ser compreendidas a partir da noção de reprodução interpretativa proposta por Corsaro, uma vez que as crianças se apropriam de elementos da realidade social e cultural e lhes atribuem novos significados. Nesse processo, também produzem uma cultura de pares, constituída pelas atividades, regras, conhecimentos e significados compartilhados nas relações entre as próprias crianças.

Dessa forma, os dados analisados permitem compreender o recreio não apenas como um intervalo entre as atividades escolares, mas como um espaço de produção de relações sociais e de experiências significativas para as crianças. É nesse contexto que elas exercitam formas de autonomia, participação e negociação, construindo coletivamente modos de brincar e de se relacionar.

Por fim, a experiência de pesquisa também possibilitou compreender a importância da aproximação com as crianças para a produção dos dados. A participação da pesquisadora foi sendo construída gradualmente, a partir das possibilidades de

aproximação e dos convites realizados pelas próprias crianças. Esse movimento contribuiu para uma compreensão mais próxima das formas pelas quais elas organizam suas brincadeiras e relações no cotidiano escolar.

Referências

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, Michael. Etnografia e observação participante. Artmed, p. 16, 2009;

ARAÚJO, Francisco Roberto Diniz. Educação inclusiva: ludicidade como prática docente para a inclusão de aluno autista. Brazilian Journal of Health Review, Curitiba, v.5, n.1, p. 2151-2166 jan./fev. 2022;

BAMBERG, Taísa; KUHN, Martin. O brincar e suas transformações: implicações para o desenvolvimento das crianças. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 79, p. 1-25, e29347, out./dez. 2026;

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas Escolares, Culturas De Infância E Culturas Familiares: As Socializações e a Escolarização no Entretecer Destas Culturas. 2007;

CORSARO, William. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 32-34.

QUINSEQUI, João Eduardo. Socialização Primária e Secundária: O Papel Da Escola na Construção do Sujeito Social. Revista Scientia, Salvador,v. 11, n. 5, p. 196-214, abr. 2026;

CÓDIGO: HS0551

AUTOR: JOAO MARIA BEZERRA DE OLIVEIRA NETO

ORIENTADOR: ALDA MARIA DUARTE ARAÚJO CASTRO

TÍTULO: Expansão do Educação Superior no Brasil: Um estudo da Privatização Mercantil no período de 2007 a 2020.

Resumo

Este estudo analisa o processo de financeirização e mercantilização do ensino superior brasileiro, com foco na atuação do grupo Cogna Educação. A pesquisa, de natureza qualitativa e descritiva, baseia-se em análise documental e bibliográfica para examinar as estratégias de expansão do grupo, sustentadas por políticas públicas de financiamento, como o FIES e o ProUni. Os resultados demonstram que a trajetória da Cogna, marcada por fusões e aquisições agressivas, foi viabilizada por volumosos recursos públicos, levando à formação de oligopólios educacionais e à predominância do ensino a distância (EAD) como modelo de negócio escalável e lucrativo. A análise dos dados do INEP (2010-2022) evidencia um crescimento exponencial do EAD e um declínio concomitante do ensino presencial, além de altas taxas de evasão em ambas as modalidades. Conclui-se que o modelo adotado pela Cogna e outros grupos similares subordina a educação à lógica financeira, transformando-a em unicamente um produto e esvaziando seu caráter de direito social, com sérias implicações para a qualidade e a equidade no acesso ao ensino superior.

Palavras-chave: Financeirização da Educação. Ensino Superior. Cogna Educação.

TITLE: Expansion of Tertiary Education in Brazil: A study of market-driven privatization from 2007 to 2020.

Abstract

This study analyzes the process of financialization and commodification of Brazilian higher education, focusing on the activities of the Cogna Educação group. The qualitative and descriptive research is based on documentary and bibliographic analysis to examine the group's expansion strategies, supported by public financing policies such as FIES and ProUni. The results demonstrate that Cogna's trajectory, marked by aggressive mergers and acquisitions, was enabled by substantial public resources, leading to the formation of educational oligopolies and the predominance of distance learning (DL) as a scalable and profitable business model. Analysis of INEP data (2010-2022) reveals exponential growth in DL and a concomitant decline in in-person

education, as well as high dropout rates in both modalities. It is concluded that the model adopted by Cogna and other similar groups subordinates education to financial logic, transforming it into a mere product and emptying its character as a social right, with serious implications for the quality and equity in access to higher education.

Keywords: Financialization of Education. Higher Education. Cogna Education.

Introdução

Nas últimas décadas, a educação superior no Brasil tem passado por profundas transformações estruturais, marcadas pela intensa atuação de grupos privados-mercantis. Esse processo, inserido no contexto de globalização econômica e de políticas neoliberais, resultou na financeirização da educação, na qual instituições de ensino superior (IES) tornaram-se ativos negociados em bolsa de valores. Nesse novo modelo, a missão formativa da universidade é progressivamente subjugada à lógica do mercado, redefinindo sua finalidade social. Conforme argumentam Laval e Weber (2004), a instituição de ensino deixa de ser um espaço para a formação humanística e crítica, baseada em grandes narrativas e valores estáveis, para se tornar um centro de capacitação flexível, cujo principal objetivo é moldar indivíduos adaptáveis às constantes flutuações e demandas do mercado de trabalho. Essa transformação, que prioriza a empregabilidade em detrimento do pensamento reflexivo, está intrinsecamente ligada ao processo de financeirização, onde a eficiência e a rentabilidade tornam-se os principais indicadores de "sucesso" educacional. Com isso estabelecido, é evidente que essas transformações da educação ao benefício do mercado, aliado com os efeitos da globalização, leva esses objetivos de mudanças de dinâmica comercial na educação ultrapassarem fronteiras pelo interesse econômico, conforme é dito por (Dale, 2004,p. 426), essas forças trabalham de forma cooperativa para romper essas barreiras. Dentro dessa linha de pensamento, se deduz que existe uma agenda global que guia a forma que a educação deveria ser comercializada ao redor do mundo. Para Akkari (2011, 2017), apesar das diferenças e das relações de poder existentes entre os países, a adoção de modelos educacionais internacionais conduz a semelhanças que transcendem as fronteiras, quais sejam: padronização de currículos a partir de competências disciplinares e transversais; resultados de aprendizagem mensuráveis por meio de testes padronizados; crescente mobilidade de alunos e professores; uso das novas TIC; uso de estudos comparativos como o Programa Internacional para Avaliação dos Estudantes (Pisa). Há uma tendência, portanto, à homogeneização de modelos educacionais, e os organismos internacionais têm contribuído para isso. Dentro dessa ótica, no Brasil a mercantilização da educação se dá início efetivamente nos anos 2000, principalmente em 2007 com a abertura de investimentos na bolsa com empreendimentos que comercializam a educação. Com a formação dos oligopólios educacionais nas empresas de ensino superior, é cabível uma análise da formação delas no Brasil e no Rio Grande do Norte.

Metodologia

Este estudo adotará uma abordagem metodológica de natureza qualitativa e descritiva, pautada em uma investigação documental e bibliográfica. O objetivo central é analisar a atuação e as estratégias da Cogna Educação no cenário do ensino superior brasileiro,

com foco em seu modelo de negócios e na percepção pública veiculada em seus canais oficiais. Será conduzida uma revisão bibliográfica para embasar teoricamente a análise. Esta etapa envolve a consulta e embasamento em artigos, livros e capítulos que tratem das transformações no setor educacional brasileiro sob a égide das políticas neoliberais. Além disso, também será analisada a expansão da Cogna no Brasil através de reportagens e pesquisas. Por fim, na fase de análise, os dados coletados nos sites oficiais serão colocados em comparação e contraponto às ideias discutidas através da revisão bibliográfica feita na pesquisa . O objetivo final é produzir uma análise crítica e contextualizada sobre o papel e a influência dos grandes grupos educacionais na configuração atual do ensino superior no Brasil e no Rio Grande do Norte. Esta metodologia permite um exame abrangente e crítico do fenômeno, articulando a autoimagem projetada pela empresa com a perspectiva analítica de estudiosos e especialistas do campo.

Resultados e Discussões

Para início de discussão, é necessário observar como o processo de mercantilização da educação se intensificou até a abertura de investimentos de empresas educacionais na bolsa em 2007, e como a Cogna utilizou do FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) para potencializar seus lucros dentro do mercado educacional. De acordo com Chaves (2020), a inserção do capital especulativo no setor se consolidou por meio de duas vias principais: pela abertura de capital de grupos educacionais nas bolsas de valores e pela atuação direta de grandes fundos de investimento no controle das Instituições de Ensino Superior (IES), inclusive com a entrada de grupos estrangeiros. Conforme exposto por Chaves (2020), o primeiro mecanismo – a abertura de capital – foi fundamental para um movimento de concentração e centralização do setor. A valorização das ações no mercado proporcionou às empresas de capital aberto um poder de aquisição sem precedentes. Este processo deu início à formação de grandes oligopólios educacionais, caracterizados por um intenso movimento de fusões e aquisições. A partir de 2007, o setor educacional tornou-se um dos líderes no ranking de transações corporativas no país, ocupando, por exemplo, a terceira posição em 2008, conforme dados da consultoria KPMG citados pelo autor. Esse cenário, segundo Chaves (2020), fomentou uma concorrência predatória, na qual grandes conglomerados ou holdings educacionais dificultaram a sobrevivência de IES de menor porte, muitas das quais entraram em crise financeira e se tornaram alvos de aquisição por parte dos grandes grupos mercantis. Como resultado desse processo, consolidaram-se no mercado as grandes companhias de capital aberto, como Kroton/Anhanguera, Estácio Participações S.A., Ânima Educação e Ser Educacional. Se tratando especificamente da Cogna, a consolidação de grandes grupos educacionais no Brasil está intrinsecamente ligada a políticas públicas de financiamento estudantil. Conforme análise de Almeida (2020), o Grupo Cogna Educação , parte de um oligopólio no setor de ensino superior, expandiu-se de forma agressiva por meio de uma política de compras e fusões, viabilizada, em grande medida, pelos recursos provenientes de programas governamentais, em especial o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (ProUni). Almeida (2020) destaca que o auge do FIES ocorreu em 2014, quando o programa celebrou 733 mil contratos, um salto exponencial em comparação com os 76 mil contratos registrados em 2010, de acordo com dados do FNDE/MEC. A autora recorre a uma reportagem da Revista Exame para ilustrar a magnitude dessa expansão: entre 2009 e 2015, a participação do FIES no total de matrículas da rede privada saltou de 5% para

39%. Nesse período, enquanto o setor privado gerou 1 milhão de novas matrículas, o FIES financiou 2,2 milhões de contratos. Este dado, conforme citado por Almeida (2020), indica que o programa passou a financiar um número significativo de estudantes que já estavam cursando o ensino superior, o que minimizou seu impacto original no objetivo de ampliar o acesso de novos alunos à graduação. Para uma análise mais precisa da trajetória da Cogna em seu processo de expansão, é importante analisar dados coletados sobre esse avanço, que contemplam os anos entre 2010 e 2022. Com os dados obtidos através dos Microdados do Inep (2010-2022), Acesso em: 15 jul. 2024; é possível analisar que, em 2010, não havia registros de alunos na modalidade EAD nas categorias apresentadas, o que sugere que a coleta de dados sistemática ou a consolidação desta modalidade pode ter iniciado efetivamente a partir do ano seguinte. A partir de 2011, os números começam a ser contabilizados, indicando um crescimento inicial expressivo. O número de ingressantes, que era de 72.278 em 2011, experimentou um crescimento quase exponencial ao longo da série histórica, atingindo o ápice de 732.226 em 2022, o que representa um aumento de aproximadamente 913% em relação ao primeiro ano de registro. Este crescimento não foi linear, apresentando oscilações anuais. Vale destacar o salto significativo entre 2013 e 2014, quando o número de novos alunos quase dobrou (de 156.447 para 298.369), e outro grande aumento entre 2021 e 2022 (de 536.182 para 732.226). O total de matriculados acompanha essa tendência de crescimento robusto. De 148.141 em 2011, o contingente de alunos ativos na modalidade EAD atingiu 769.451 em 2022, um crescimento de aproximadamente 415% no período. A evolução dos matriculados reflete a soma dos ingressantes anuais menos os concluintes e evadidos, demonstrando a capacidade de retenção e a expansão constante da base de alunos. O pico de matrículas ocorreu em 2022, mas é importante notar que houve um período de relativa estabilidade e até pequeno declínio entre 2015 e 2019, antes de um novo ciclo de crescimento a partir de 2020. O número de concluintes também apresenta uma trajetória de crescimento consistente, partindo de 24.429 em 2011 e chegando a 103.629 em 2022, um aumento de aproximadamente 324%. A evolução dos concluintes é crucial para avaliar a eficácia e a eficiência do modelo EAD, pois reflete a capacidade das instituições em levar os alunos até a finalização dos cursos. O ano com maior número de formandos foi 2015, com 124.255 concluintes, valor que não foi superado nos anos subsequentes, indicando uma possível correção de fluxo ou mudança no percurso dos alunos após aquele período. A análise dos dados permite inferir que a modalidade EAD consolidou-se como uma importante via de acesso ao ensino superior no Brasil, com crescimento notável especialmente a partir de 2014. O salto observado em 2020 e 2021 pode estar associado às adaptações necessárias durante a pandemia de COVID-19, que acelerou a adoção do ensino remoto. O fato de o total de matriculados em 2022 (769.451) ser muito próximo do número de ingressantes do mesmo ano (732.226) sugere uma dinâmica particular de fluxo, possivelmente indicando cursos com duração mais curta ou um crescimento tão acelerado que a base de alunos ativos ainda é majoritariamente composta por ingressantes recentes. Em termos de total do período, os dados mostram que quase 4 milhões de alunos ingressaram (3.941.091), cerca de 6 milhões estiveram matriculados (5.960.201) e aproximadamente 1 milhão concluíram cursos na modalidade EAD entre 2011 e 2022. A diferença entre o número total de matriculados e o de concluintes ao longo dos anos evidencia a desafiadora taxa de evasão que ainda persiste na educação a distância, um ponto que merece atenção contínua por parte de gestores e instituições de ensino. Já analisando a modalidade presencial, Observa-se que, em 2010, os números eram relativamente modestos, com 21.926 ingressantes, 75.908 matriculados e 7.284 concluintes. O período entre 2010 e 2014 foi marcado por um crescimento exponencial

em todas as categorias. O número de ingressantes, por exemplo, saltou de 21.926 para 225.579 nesse intervalo, representando um aumento de aproximadamente 929% em apenas quatro anos. Este crescimento culminou em 2014, que se configura como o ano ápice da modalidade presencial em toda a série histórica, com picos de ingressantes (225.579), matriculados (464.949) e o segundo maior número de concluintes (42.069) até então. A partir de 2015, inicia-se um período de retração consistente na modalidade presencial. Os ingressantes, que haviam atingido o máximo em 2014, caíram para 153.112 em 2015 (-32,1%) e, apesar de uma leve recuperação em 2016 (189.944), iniciaram uma trajetória de declínio quase contínua, chegando a 112.955 em 2022. Isso representa uma redução de quase 50% em relação ao pico de 2014. O total de matriculados segue a mesma tendência, declinando de 478.614 em 2015 para 202.084 em 2022, uma queda de aproximadamente 57,8%. Esta retração acentuada sugere uma migração significativa de alunos para a modalidade EAD ou uma contração geral do mercado de ensino presencial. O comportamento dos concluintes apresenta uma dinâmica diferente. Após um crescimento inicial, o número de formandos manteve-se relativamente estável entre 2015 e 2018, variando entre 59.685 e 66.890, com um pico em 2015. A partir de 2019, inicia-se um declínio, com uma queda acentuada para 43.373, seguida por uma recuperação atípica em 2020 (61.613), possivelmente relacionada a uma correção de fluxo devido à pandemia de COVID-19. Os anos subsequentes, 2021 (57.020) e 2022 (42.085), confirmam a tendência de retração no número de concluintes, alinhada à redução no número de ingressantes observada a partir de 2015. Em termos de total do período, os dados mostram que aproximadamente 1,7 milhão de alunos ingressaram (1.704.675), cerca de 3,8 milhões estiveram matriculados (3.779.891) e pouco mais de 550 mil concluíram cursos na modalidade presencial entre 2010 e 2022. A diferença significativa entre o número total de matriculados e o de concluintes evidencia um desafio crônico de evasão nesta modalidade. A análise comparativa com os dados da modalidade EAD do período equivalente (2011-2022) revela uma inversão na preferência discente. Enquanto o ensino presencial atingiu seu ápice em 2014/2015 e entrou em declínio, o EAD experimentou um crescimento constante e robusto, superando amplamente a modalidade presencial em número de ingressantes e matriculados a partir de meados da década. Em 2022, por exemplo, os ingressantes em EAD (732.226) foram quase 6,5 vezes maiores que os do presencial (112.955). Esta transição demonstra uma reconfiguração profunda do panorama do ensino superior, com a migração do polo dinâmico para a modalidade a distância. Em termos de comparação, é cabível também fazer uma relação de dados entre o grupo Cogna e outros grupos que utilizaram trajetórias parecidas para alcançar o lucro no mercado educacional no Brasil. Os dados comparados serão dos seguintes grupos: Cogna, Yducs, Ser e Ânima. A análise dos dados de matrículas dos principais grupos de capital aberto no setor de educação superior brasileiro, no período de 2010 a 2022, revela um cenário dinâmico e marcado por distintas estratégias de crescimento e consolidação de mercado. Partindo de uma base de aproximadamente 76 mil matrículas em 2010, o grupo Cogna empreendeu uma expansão agressiva e extremamente rápida, culminando na marca de mais de um milhão de matrículas já em 2014. Este crescimento explosivo, que multiplicou sua escala por mais de treze vezes em cinco anos, foi impulsionado por uma estratégia intensiva de fusões e aquisições, notadamente a consolidação com a Unip/Anhanguera. Contudo, a partir de 2015, a trajetória do grupo se inverte, entrando em um longo período de contração e estabilização que se estende até 2021, quando finalmente sinaliza uma modesta recuperação. Apesar desse declínio, a Cogna mantém-se como o maior grupo em volume absoluto de matrículas no agregado do período, um testemunho do sucesso de sua estratégia inicial de aquisição

em massa de mercado. Em um movimento contrastante, o YDUQS apresentou um crescimento mais orgânico e constante. Partindo da maior base individual em 2010 (235 mil matrículas), o grupo praticamente dobrou seu tamanho de forma progressiva até 2019. Um ponto de inflexão crucial ocorre em 2020, quando o grupo adiciona cerca de 200 mil novas matrículas em um único ano. Este salto coincide com o período mais agudo da pandemia de Covid-19, sugerindo uma possível captura de demanda oriunda da migração forçada para o ensino remoto, modalidade na qual grupos de grande porte possuem maior infraestrutura para ofertar. Esse crescimento consolidou o YDUQS como uma potência estável e de grande escala no setor. O Ser Educacional trilhou um caminho de expansão sólida e notável, especialmente considerando sua base inicial modesta de 25 mil matrículas em 2010. Com uma presença regional consolidada no Norte e Nordeste, o grupo multiplicou sua escala por quase dez vezes ao longo de treze anos. Seu crescimento foi particularmente vigoroso no início da década, estabilizou-se em meados de 2016-2018 e retomou uma forte ascensão a partir de 2019, fechando o período com um salto expressivo que o levou a quase 245 mil matrículas em 2022. Por fim, a trajetória mais impressionante em termos de aceleração recente é a do grupo Ânima. Até 2019, sua expansão, embora constante, era moderada se comparada aos grandes players. No entanto, o triênio 2020-2022 é marcado por um crescimento verdadeiramente exponencial. As matrículas do grupo mais do que triplicaram nesse curto espaço de tempo, saltando de 102 mil para 359 mil. Esse movimento espetacular é atribuível à aquisição de grande porte de outras redes, como a compra da Laureate Brasil, que reposicionou a Ânima de forma abrupta como uma das maiores e mais relevantes forças do mercado, protagonizando uma segunda onda de consolidação no setor. Trazendo a análise para o Rio Grande do Norte, o que é mais visível é a presença da Unopar e da Anhanguera no estado. Como é evidenciado por Almeida (2020), a Cogna observou que o lucro com as IES não estava mais tão efetivo como na época do auge do FIES, causando uma mudança de foco do grupo para o investimento na educação básica. Entretanto, essa mudança de foco impactou na forma que o ensino superior foi comercializado pela Cogna também. Além dos cursos EAD, essa junção entre duas instituições do grupo: Unopar+Anhaguera se estabeleceu até em unidades de escolas de educação básica do mesmo grupo, como o Hipócrates Zona Sul, se utilizando do mesmo espaço para instituir a faculdade. Em Natal - Rio Grande do Norte, além desta unidade, existe mais duas unidades da Unopar, uma sem a junção com a Anhanguera na mesma localidade (Zona Sul) e uma na Zona Norte. Os preços de mensalidade para os cursos variam de presencial para a distância, variando entre 100 e 400 reais em média, respectivamente. É notável que a universidade se propõe a vender um produto em massa, incentivando o EAD.

Conclusão

Apesar do grupo Cogna se vender como uma empresa dedicada em expandir o ensino e dedicada a causas sociais em seu relatório, é nítido que seu crescimento foi visando unicamente o lucro e baseado em cima de políticas públicas de uso de dinheiro público. Portanto, conclui-se que o caso da Cogna é paradigmático de um projeto educacional subordinado à lógica financeira, onde a educação deixa de ser um direito social e assume a feição de produto transacionável no mercado. O Estado, ao fomentar esse modelo via renúncia fiscal e financiamento estudantil, atuou não como garantidor de direitos, mas como facilitador da acumulação privada. É visível o grande foco no EaD por exemplo, que levanta sérias questões sobre o comprometimento da instituição em

realmente oferecer uma educação de qualidade e não apenas um produto ”enlatado”. Deve ser feita uma reflexão sobre como o uso do dinheiro público impulsionou a criação não apenas da Cogna, mas de diversos outros grupos educacionais que se estabeleceram no mercado e seguem lógicas capitalistas e neoliberais na forma que exercem a educação, sem comprometimento adequado para um papel tão importante que teoricamente as políticas públicas como o FIES se propunham, que era garantir acesso a ensino superior para uma parte maior da população. Após analisar a movimentação desses grupos, nota-se que a utilização do recurso pelas IES privadas foi quase que mais excludente, já que o ensino de qualidade e crítico ainda continua limitado a uma parcela pequena dos estudantes.

Referências

CHAVES, V. L. J.; SANTOS, M. R. S.; KATO, F. B. G. Financiamento público para o ensino superior privado - mercantil e a financeirização. Jornal de Políticas Educacionais. V. 14, n.08. Janeiro de 2020. AKKARI, A. Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios.Petrópolis :Vozes, 2011. DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a 312 educação”? AKKARI, A. A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? Diálogo Educacional, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017 ALMEIDA, Carolina Rezende de. A participação do “Grupo Cogna Educação” na financeirização da educação básica no Brasil. 2022. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. COGNA EDUCAÇÃO. Relato Integrado 2024. Disponível em: https://esg.cogna.com.br/wp-content/uploads/2025/05/Cogna_Relato_Integrado_2024_PT-BR.pdf. Acesso em: 30 maio. 2025. CHAVES, V. L. J.; SANTOS, M. R. S.; KATO, F. B. G. Financiamento público para o ensino superior privado-mercantil e a financeirização. Jornal de Políticas Educacionais, Curitiba, v. 14, n. 8, p. 1-20, jan. 2020. UNOPAR. Site institucional. Londrina, 2024. Disponível em: https://www.unopar.com.br/. Acesso em: 30 maio. 2025.

Anexos

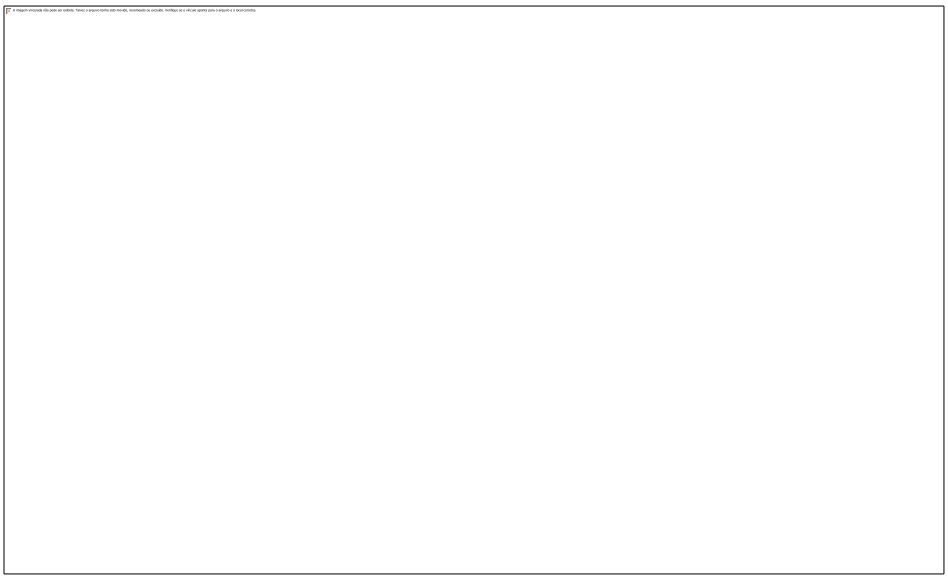


Gráfico 1: Expansão dos grupos de capital aberto no Brasil por matrículas de 2010 a 2022.

CÓDIGO: HS0554

AUTOR: CAROLINA GURGEL GUEVARA

ORIENTADOR: FERNANDO CAUDURO PUREZA

TÍTULO: Os coolies na Ásia – trabalho e migração

Resumo

O presente relatório trata da inserção do trabalho coolie no período 1830-1930, após movimentos abolicionistas. Nesse contexto, a mão de obra asiática foi submetida a meios coercitivos de exploração laboral, marcados pela existência de deslocamento forçado, racialização e contrato. Assim, foi feita a análise de casos específicos no continente asiático, nas Filipinas (Arensmeyer, 1980) e na Indonésia (Breman, 2023 e Bosma, 2013). Tem-se o objetivo de criar uma tipologia descritiva e analítica acerca do conceito coolie na Ásia. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, com enfoque em livros teóricos sobre História Social do Trabalho, bem como estudos de caso. Conclui-se que o modelo trabalhista supracitado foi um meio capitalista indispensável para a perpetuação das desigualdades no cenário global.

Palavras-chave: coolies; Ásia, trabalhadores, migração.

TITLE: Coolies in Asia – work and migration.

Abstract

This report addresses the insertion of coolie labor in the 1830–1930s, after the rising of abolitionist movements. In this context, asian labor was subjected to coercive means of labor exploitation, marked by forced displacement, racialization, and contracts. Thus, specific case studies were analyzed within the Asian continent, focusing on the Philippines and Indonesia. The objective is to develop a descriptive and analytical typology of the coolie concept in Asia. The methodology employed was a bibliographic review, focusing on theoretical books about the Social History of Labor, as well as case studies. It is concluded that the aforementioned labor model was an indispensable capitalist mechanism for the perpetuation of inequalities on a global scale.

Keywords: coolies; Asia; workers; migration;

Introdução

O presente relatório aborda a questão “coolie” na delimitação cronológica de 1830-1930, e como tal situação surgiu como um mecanismo no sistema capitalista para dar continuidade à exploração pós a abolição da escravidão na maioria dos países, por

pressões populares. No caso desses trabalhadores, foi vista a possibilidade de utilizar-se o modelo categorizado ao longo da pesquisa como “Indentured labour”, um modelo de extração de força trabalhadora onde tais pessoas eram submetidas à um contrato limitante de seus direitos de liberdade, de modo que eram sujeitas à uma dívida assim que assinavam, envolvendo o transporte para tal local, muitas vezes situado em diferentes continentes. Assim, por, muitas vezes, já se encontrarem previamente numa situação de vulnerabilidade, tais trabalhadores asiáticos acabaram assinando tais documentos sem saber dos efeitos que arcariam posteriormente, Assim, foi possível compreender como os atores do capitalismo buscam formas de continuar se beneficiando em detrimento de povos vulneráveis, como no caso dos “coolies”, que não tinham ciência de todas as consequências envolvidas nessa relação laboral, pela omissão destes fatores por parte dos contratantes. Ao compreender o termo "coolie" como uma relação trabalhista (Balachandran, 2008), percebe-se que ele envolvia diversas regiões de origem na Ásia e distintas formas de exploração, o que introduziu a necessidade de examinar com maior cautela a utilização dessa força de trabalho distribuída pelas regiões do mundo, buscando compreender suas variações e aplicações. Para tal, a pesquisa foi dividida em eixos de estudo, onde o presente relatório se concentra na região da Ásia, mais especificamente abordando casos envolvendo especificamente a Indonésia e Filipinas, e em como era a forma de extração laboral dessas regiões, além de consequências sofridas por esses povos.

Metodologia

Para tanto, a metodologia utilizada para o projeto foi a de revisão bibliográfica, e, posto isso, desde o início do projeto, foi acordado que além das leituras em grupo, que seriam em sua maioria, bases teóricas para endossar o conhecimento acerca de História Social do Trabalho, seriam feitos estudos de caso relativos à região de encargo de cada um dos orientandos, bem como seriam escritos fichamentos a fim de registrar melhor as diferenças entre as regiões, buscando entender como isso afetava as relações entre raça e gênero, por exemplo. Ademais, no caso da delimitação regional asiática, foi solicitada também a leitura de materiais mais gerais para embasar melhor as discussões, como foi o caso do livro História da Ásia (2023) escrito pelo próprio orientador do projeto, Fernando Cauduro Pureza, dando enfoque nos capítulos 2, 3 e 5. Além disso, por estar iniciando a pesquisa após os outros estudantes, a orientanda também fez a leitura do capítulo 6 do livro The World Wide Web of Work: A history in the making (2023), do autor Marcel van der Linden. Após essa introdução, as reuniões ocorriam quinzenalmente com a discussão dos textos sugeridos pelo orientador, sendo lido por todos durante aquele período determinado. Como primeira leitura em grupo, ficou acordado o livro do autor Dale Tomich, Pelo Prisma da Escravidão: Trabalho, Capital e Economia Mundial (2011), onde foram lido os capítulos 1, 2 e 3. Em sequência, e no mesmo modelo, também foram lidos: capítulo 6 de A Grande Transformação: As Origens Políticas e Econômicas de Nossa Época (2000), de Karl Polanyi; O Capital, capítulos 24 e 25; e, por fim, os capítulos 26 e 28 do livro A Acumulação de Capital de Rosa de Luxemburgo. Tais textos foram usados para embasamento teórico mais aprofundado nas discussões acerca de capitalismo, e como isso é fulcral para a compreensão do estabelecimento do modelo “coolie”, buscando entender as estruturas que existiam antes desse modo de exploração, bem como o porquê dele ter sido possível de ser executado. Após essas noções prévias para melhor compreensão, o enfoque da pesquisa partiu para os estudos de casos, onde foram lidos a introdução e capítulo 1 do

livro Bonded Labour: Global and Comparative Perspectives (18th–21st Century) de 2016, escritos por Michael Zeuske. Nesse mesmo sentido, também foi lido o livro A New System of Slavery, de Hugh Tinker, com ênfase nos capítulos 1, 2, 3, 4, 5 e 6. Em seguida, o escopo da pesquisa ficou com enfoque nos planos de trabalho, e foram produzidos fichamentos para fomentar a discussão acerca de cada uma das regiões delimitadas. No presente plano de trabalho, acerca do continente asiático, foram abordados os textos de Elliot Arensmeyer, "The Chinese Coolie Labor Trade and the Philippines: An Inquiry" (1980), "Coolie Labour and Colonial Capitalism in Asia" (2023), de Jan Breman, e "Dutch Imperial Anxieties about Free Labour, Penal Sanctions and the Right to Strike" (2013), escrito por Ulbe Bosma. No plano dedicado à África, a encarregada Laura Beatriz Leite abordou em sua apresentação majoritariamente o capítulo "On the Gold Mines", das autoras Melanie Yap e Dianne Leong Man, do livro Colour, Confusion and Concessions: The History of the Chinese in South Africa (1996), e Maria Júlia Santos, concentrou-se na região da América latina, abordando os textos The Coolie Trade: The Traffic in Chinese Laborers to Latin America 1847–1874 (2008), de Arnold J. Meagher, "La influencia económica de los culíes chinos en el Perú (1849–1876)", de Yucen Li, de 2023, The Chinese in the West Indies: A Documentary History, 1806–1995; (1998) de Walton Look Lai e Fragments of Empire: Capital, Slavery and Indian Indentured Labor in the British Caribbean (1998), de Madhavi Kale. Por fim, objetivando a construção de um artigo para publicação, foi lido o artigo de Abigail Bakan "Marxismo e antirracismo: repensando a política de diferença", bem como o artigo"The Racialization of Global Labor" de Edna Bonacich, Sabrina Alimahomed e Jake B. Wilson, além do texto de Gopalan Balachandran "Making Coolies, (Un)making Workers: "Globalizing" Labour in the Late-19th and Early-20th Centuries." e do livro da autora Lisa Yun "The Coolie Speaks: Chinese Indentured Laborers and African Slaves of Cuba" (2008).

Resultados e Discussões

A primeira leitura realizada, do livro "História da Ásia", escrito pelo professor orientador do projeto de pesquisa, abordou noções históricas mais detalhadas sobre os países Índia (no período de 1760-1947) e China (no período de 1793-1945), trazendo uma delimitação histórica a fim de abarcar as mudanças que ocorreram nesses países até aproximadamente o fim da Segunda Guerra Mundial. Além disso, para complementar os conhecimentos acerca desses países também foi lido o capítulo 5 do mesmo livro, denominado "Ideias revolucionárias na Ásia", desse modo, foi possível compreender melhor os arredores que cercavam a situação dos coolies que saíam desses dois países. Como segunda leitura do projeto, foi optado o capítulo 6 "Coerced Labour" do livro The World Wide Web of Work: A history in the making (2023), do autor Marcel van der Linden, no qual ele defende que a discussão sobre trabalho coercitivo deveria abranger não apenas escravidão, mas também outras formas de trabalho, partindo do ponto de que enquanto não esteja produzindo os meios para se mesmo, se estaria submetido a meios de coerção. Nesse sentido, o autor procura caracterizar ao máximo as formas de trabalho em suas diversas variações enquanto compreende que sempre se está submetido à coerção, mas com diferentes níveis de autonomia dentro dessas relações. Com terceira leitura, realizada já conjuntamente, acerca dos capítulos 1, 2 e 3 do livro de Dale Tomich Pelo Prisma da Escravidão: Trabalho, Capital e Economia Mundial (2011), foi possível delinear uma visão sobre o sistema capitalista e em como ele opera com a divisão internacional do trabalho, trazendo as ideias de centro e periferia

buscando compreender as diferentes formas de extração laboral. Desse modo, quebrando a ideia de que elas não poderiam coexistir, entendendo que isso foi um fato essencial para o estabelecimento do modelo capitalista. Em seguida, enquanto quarta leitura, foi optado o livro de Karl Polanyi, em específico o capítulo 6 de A Grande Transformação: As Origens Políticas e Econômicas de Nossa Época (2000). Tal obra aborda que a instituição do mercado autorregulado, por meio de princípios da economia clássica como salário, renda da terra e juros, é um modelo insustentável e datado, que foi drasticamente afetado pela emergência capitalista, que, ao possibilitar o crescimento produtivo, com a conversão de elementos como terra, trabalho e dinheiro, em mercadoria, permitiu-se que superassem as barreiras naturais de crescimento. Dessa maneira, o autor defende que é perigoso se basear numa suposição meramente teórica. A quinta leitura foi o livro teórico O Capital de Karl Marx, o qual foram lidos os capítulos 24 e 25. Em tais capítulos, principalmente no chamado "A assim chamada acumulação primitiva", o autor busca delinear o que seria essa tal acumulação, bem como os meios que permitiram que esta fosse possível, como é o caso da expropriação da terra e como isso foi possível. Assim, em sua obra, Marx determina que esse processo foi violento, forçando trabalhadores à condições escassas de recursos, e como as legislações foram fulcrais no processo de estabelecimento de uma punição para os que estivessem fora do regime trabalhista, sendo punidos por leis de vadiagem. Desse modo, ele aborda como a acumulação primitiva foi marcada por uma série de fatores, todos pautados na exploração de camadas sociais mais vulneráveis. O sexto e último texto teórico foi A Acumulação de Capital de Rosa de Luxemburgo, mais especificamente os capítulos 26 e 28. Nessa delimitação, foi majoritariamente abordado a tese de que o sistema capitalista necessita de terceiros à ele para seu pleno funcionamento, visto que a cadeia produtiva de apenas proprietários e proletários não seria o suficiente para suprir a cadeia produtiva por si só, ou seja, o capitalismo caminha para o esgotamento máximo, atingindo aos poucos seu próprio declínio. Ademais, também é imprescindível citar como o capitalismo é um meio violento, e que se força a se integrar em sociedades, mesmo que autossuficientes, criando novas demandas para se inserir violentamente. Após esse embasamento teórico, foi determinado que o sétimo texto seria um estudo de caso, onde foi optada a introdução e capítulo 1 do livro Bonded Labour: Global and Comparative Perspectives (18th–21st Century) de 2016, escritos por Michael Zeuske. Tal livro buscava, em sua introdução, trazer delimitações entre trabalho livre e forçado, entendendo que elas podem, por vezes, se interpor. Ademais, no capítulo 1, foi trazido um estudo de caso acerca de coolies contratados na China, e em como os contratantes utilizaram-se de vulnerabilidades dos chineses para substituir a mão de obra escrava, após a abolição da escravidão. Assim, o oitavo texto escolhido foi o livro A New System of Slavery, de Hugh Tinker, sendo lidos os capítulos 1 ao 6. Tais capítulos foram de extrema importância para estabelecer como se deu a substituição da mão de obra dos escravizados para a dos coolies, e de quais lugares e situações específicas tais trabalhadores eram contatados. Ademais, o texto trouxe informações extremamente detalhadas com relação a rotas e destinos desses trabalhadores asiáticos, além de questões envolvendo legislações acerca dos coolies, reforçando o entendimento de que se via tais pessoas enquanto mercadoria, preocupando-se em assegurar meios para o transporte de forma eficiente, mas sem se preocupar devidamente com a qualidade de vida daqueles que eram transportados. Após tais leituras, o estudo ficou centrado nas obras do plano de trabalho, e assim, a primeira leitura realizada foi "The Chinese Coolie Labor Trade and the Philippines: An Inquiry" (1980), do autor Elliot Arensmeyer. O artigo aborda, mais especificamente, casos de chineses que eram transportados para as Filipinas, contextualizando, primeiramente, como ocorria essa

contratação, que por vezes eram emboscadas para esses trabalhadores e, posteriormente, abordando como o transporte interno no continente acabava, em certas situações, por ser mais vantajoso do que transportá-los para Cuba, devido ao alto custo da viagem. Também foram abordados, mais especificamente, dois casos de incidentes envolvendo esse modelo, um envolvendo o transporte de 43 meninas com idade inferior a 8 anos descoberto no porto de Amoy, na China, e o outro envolvendo morte de aproximadamente 300 “coolies”, que originalmente estavam destinados a ir ao Peru, mas precisaram desembarcar em Manila de forma emergencial devido ao sufocamento por doenças. Contudo, mesmo postas tais situações, o autor defende em seu texto que não haviam dados suficientes que comprovem que trabalhadores chineses encontrados nas Filipinas tenham sido coagidos e que estivessem necessariamente sobre o modelo “coolie”, caracterizando, assim, tais incidentes enquanto casos isolados. Enquanto segunda leitura individual, o texto optado foi o “Coolie Labour and Colonial Capitalism in Asia” (2023), de Jan Breman, que contextualizar, de maneira um pouco mais geral, como se dava essa exploração da mão de obra asiática dentro do próprio continente de origem, sobretudo com enfoque nos indonésios. O artigo supracitado explicita que chineses e javaneses eram levados, geralmente, até Sumatra ou Singapura, onde os locais eram considerados inaptos pelos contratantes, pois possuíam um modo de vida “tribal”, não conseguindo se adequar ao modelo de exploração desejado. Ademais, é retratado o conceito de “cooliehood”, que seria determinado pelo modelo de exploração e a incapacidade de retorno para o status quo anterior, seja pelo modelo de contrato ou até mesmo devido ao estigma sofrido por essas pessoas. No mesmo sentido, o texto debruça-se em como essas condições desumanizantes afetam pessoalmente os coolies, em âmbitos sociais e emocionais. Além disso, foi lido o capítulo escrito por Ulbe Bosma “Dutch Imperial Anxieties about Free Labour, Penal Sanctions and the Right to Strike” (2013), contido no livro Labour, Coercion, and Economic Growth in Eurasia, 17th–20th Centuries editado por Alessandro Stanziani. Trazendo uma perspectiva inédita, o texto aborda um caso de exploração sem deslocamento, no qual os trabalhadores foram forçados a se submeter ao regime dos colonizadores na região onde já viviam previamente. Desse modo, mesmo que, em tese, o trabalho fosse “livre”, ele ainda era firmado por um contrato, característica essencial na determinação do trabalho “coolie". Assim, os indonésios da região de Batávia eram submetidos à uma série de sanções, num modelo que mesclava várias estratégias exploratórias preexistentes. Por fim, os textos de Abigail Bakan “Marxismo e antirracismo: repensando a política de diferença”,“The Racialization of Global Labor” de Edna Bonacich, Sabrina Alimahomed e Jake B. Wilson, “Making Coolies, (Un)making Workers: “Globalizing” Labour in the Late-19th and Early-20th Centuries.” de Gopalan Balachandran e o livro de Lisa Yun “The Coolie Speaks: Chinese Indentured Laborers and African Slaves of Cuba” (2008), foram lidos em função da escrita de um artigo, com a delimitação sobre como a racialização dos trabalhadores é um marco essencial para a caracterização do trabalhador “coolie”.

Conclusão

A pesquisa possibilitou, por meio da intersecção entre os textos teóricos acerca da história social do trabalho, bem como dos estudos de caso, a compreensão de como o capitalismo pós abolição da escravidão, no período conhecido como segunda escravidão, buscou novas formas de coerção para manter-se. Assim, fica evidente que as delimitações entre trabalho livre e não livre possuem suas especificidades, visto que por

mais que todos estejam sujeitos à meios coercitivos, detém diferentes níveis de autonomia. Ademais, por meio dos estudos de caso foi possível entender as especificidades de cada situação envolvendo os coolies, ajudando, também, a entender que o termo é multifacetado. Um exemplo disso pode ser visto na antiga Batávia, na Indonésia, em que o deslocamento transoceânico não era uma realidade, contando com o recrutamento forçado da população nativa nas plantations holandesas. Esse caso específico, referente ao processo da formação do trabalho coolie na Ásia, indica que o deslocamento não é necessariamente um marcador universal do trabalho coolie - por mais que ele desempenhe um papel fundamental na sua constituição. Desse modo, fica evidente que a situação dos coolies não pode ser caracterizada meramente como casos isolados, como alguns autores acreditavam, mas sim enquanto marcas de um sistema global de exploração relacionado à divisão internacional do trabalho, ressaltando, assim, a importância do estudo do trabalho coercitivo em escala global e em âmbito histórico.

Referências

ARENSMEYER, Elliott C. The Chinese Coolie Labor Trade and the Philippines: An Inquiry. Philippine Studies, Quezon City, v. 28, n. 2, p. 187-198, 1980. BAKAN, Abigail B. “Marxismo e antirracismo: repensando a política de diferença”. Revista Outubro. n. 27. Nov de 2016. BALACHANDRAN, Gopalan. Making Coolies, (Un)making Workers: “Globalizing” Labour in the Late-19th and Early-20th Centuries. In: Journal of Historical Sociology, v. 24, n.3. Hoboken: Blackwell Publishing Ltd, 2011. p. 266-296. BONACICH, Edna. ALIMAHOMED, Sabrina. WILSON, Jake. “The Racialization of Global Labor”. In: American Behavioral Scientist, v. 52, p. 342-355, 2008. BOSMA, Ulbe. Dutch Imperial Anxieties about Free Labour, Penal Sanctions and the Right to Strike. In: STANZIANI, Alessandro (ed.). Labour, Coercion, and Economic Growth in Eurasia, 17th–20th Centuries. Leiden: Brill, 2013. p. 63-86. (Studies in Global Social History, v. 11). BREMAN, Jan. Coolie labour and colonial capitalism in Asia. Journal of Agrarian Change, v. 23, n. 2, p. 233-246, 2023. LUXEMBURGO, Rosa. A acumulação do capital: estudo sobre as condições econômicas do imperialismo. Tradução de Moniz Bandeira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. MARX, Karl. O capital: Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013. POLANYI, Karl. A grande transformação: as origens de nossa época. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 2000. PUREZA, Fernando Cauduro. História da Ásia. São Paulo: Contexto, 2023. TAPPE, Oliver. Variants of Bonded Labour in Precolonial and Colonial Southeast Asia. In: DAMIR-GEILSDORF, Sabine; ULRIKE, Lindner; MÜLLER, Gesine; TAPPE, Oliver; ZEUSKE, Michael. Bonded Labour: Global and Comparative Perspectives (18th–21st Century). Bielefeld: Transcript Verlag, 2016. p. 103-131. TINKER, Hugh. A New System of Slavery: the export of Indian labour overseas (1830-1920). London: Oxford University Press, 1974. TOMICH, Dale W. Pelo Prisma da Escravidão: Trabalho, Capital e Economia Mundial. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011. VAN DER LINDEN, Marcel. The World Wide Web of Work: A history in the making. Londres: UCL Press, 2023. YUN, Lisa. The coolie speaks: Chinese indentured laborers and African slaves in Cuba. Philadelphia: University Press, 2008.

CÓDIGO: HS0642

AUTOR: GABRIELA MIRANDA SOARES

COAUTOR: NIEDJA MARQUES DE SOUZA

ORIENTADOR: DEBORA REGINA DE PAULA NUNES

TÍTULO: Formação de profissionais da educação no uso da comunicação alternativa para alunos com necessidades complexas de comunicação.

Resumo

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) constitui um importante recurso para favorecer a participação e a inclusão de alunos com autismo e necessidades complexas de comunicação no contexto escolar. Este trabalho apresenta atividades desenvolvidas no âmbito de um projeto de formação de estagiários da educação para o uso da CAA. A pesquisa, de caráter qualitativo e desenvolvida segundo princípios da pesquisa-ação, envolveu formação teórica e prática, produção de recursos de CAA e registros videografados das interações entre estagiários e estudantes em diferentes situações da rotina escolar. Foram analisadas iniciativas, respostas e modalidades comunicativas antes e após a formação e a inserção dos recursos. Os resultados indicaram mudanças nas estratégias comunicativas utilizadas pelos estagiários e nas manifestações comunicativas dos estudantes. A experiência evidenciou, ainda, a importância da formação e do acompanhamento dos profissionais para a incorporação da CAA às práticas escolares.

Palavras-chave: Comunicação Aumentativa e Alternativa. Autismo. Formaçãode estagiário

TITLE: Training education professionals in the use of Alternative Communicationfor students with complex communication needs.

Abstract

Augmentative and Alternative Communication (AAC) is an important resource for promoting the participation and inclusion of students with autism and complex communication needs in school settings. This study presents activities developed within a project aimed at training education interns in the use of AAC. The qualitative study, conducted according to action research principles, involved theoretical and practical training, the development of AAC resources, and videorecorded interactions between interns and students during different school

routine activities. Communicative initiations, responses, and communication modalities were analyzed before and after the training and the introduction of AAC resources. The results indicated changes in the communication strategies used by the interns and in the students' communicative behaviors. The experience also highlighted the importance of training and ongoing support for education professionals to promote the incorporation of AAC into school practices.

Keywords: Augmentative and Alternative Communication. Autism. InternTraining.

Introdução

Nas últimas décadas, a educação inclusiva tem ganhado espaço nas políticas educacionais brasileiras e, com ela, o desafio de garantir que estudantes público da Educação Especial não apenas estejam matriculados nas escolas regulares, mas tenham condições de participar, aprender e se desenvolver no cotidiano escolar. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) estabeleceu diretrizes para a escolarização inclusiva e, mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025, reafirmou o direito ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem desse público (Brasil, 2025). No caso das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a Lei nº 12.764/2012 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e assegurou seu reconhecimento como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015 – reforça, ainda, o direito à educação inclusiva e aos apoios necessários à participação escolar.

Nesse cenário, a escolarização de estudantes com TEA apresenta demandas específicas, especialmente quando estão presentes dificuldades relacionadas à comunicação e à interação. O TEA é uma condição do neurodesenvolvimento que pode envolver diferentes características relacionadas à comunicação social, à interação e ao comportamento (Maenner et al., 2023). Entre os estudantes com autismo, há aqueles que apresentam necessidades complexas de comunicação e que podem utilizar pouco ou não utilizar a fala de maneira funcional. Para esses estudantes, ampliar as possibilidades de comunicação significa também ampliar as possibilidades de participação nas atividades da rotina escolar.

Nesse contexto, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) apresenta-se como uma importante possibilidade para apoiar estudantes que enfrentam barreiras na comunicação oral. A CAA reúne recursos e estratégias que podem complementar ou substituir a fala, incluindo símbolos, pictogramas, pranchas de comunicação e recursos tecnológicos, além de diferentes formas de comunicação não verbal (Beukelman; Light; McNaughton, 2020). No ambiente escolar, esses recursos podem ser incorporados às situações cotidianas, favorecendo oportunidades de expressão, interação e participação. Nunes, Barbosa e Nunes (2021), ao analisarem a produção científica sobre CAA e estudantes com autismo na escola, destacam a importância de sua utilização em contextos educacionais.

A efetiva utilização da CAA, entretanto, depende também da formação dos profissionais que interagem com esses estudantes no cotidiano escolar. Essa questão torna-se particularmente relevante diante da crescente presença de estagiários de cursos de licenciatura e Pedagogia no acompanhamento de estudantes com deficiência nas escolas (Ranzan; Costa; Denari, 2020; Lopes; Mendes, 2023). Em muitos sistemas de ensino, estagiários assumem o acompanhamento direto desses estudantes e realizam atividades de apoio à rotina, às atividades escolares e às interações em sala de aula, nem sempre dispondo de formação específica para essas demandas (Oliveira; Gomes, 2023). A expressiva presença de estagiários no acompanhamento desses estudantes reforça a necessidade de ações formativas que os preparem para atuar diante de diferentes demandas, entre elas aquelas relacionadas à comunicação e ao uso da CAA.

O projeto de pesquisa mais amplo tem como objetivo avaliar os efeitos de um programa de capacitação de mediadores (estagiários) da rede pública de ensino do Rio Grande do Norte na incorporação de recursos de CAA às rotinas escolares com estudantes com TEA. Neste trabalho, são apresentados resultados referentes à formação dos estagiários, à produção e inserção dos recursos de CAA e à análise das interações entre estagiários e estudantes antes e após a formação.

Metodologia

Delineamento: A pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, desenvolvida segundo princípios da pesquisa-ação, por envolver investigação e intervenção no contexto escolar com participação dos profissionais envolvidos (Thiollent, 2009).

Participantes: Participaram da pesquisa quatro estagiários que acompanhavam diretamente quatro estudantes com TEA com necessidades complexas de comunicação. Os critérios para participação foram: ser estagiário contratado para acompanhar um estudante com necessidade complexa de comunicação; estar presente na escola pelo menos três vezes por semana; e concordar em participar de todas as etapas da pesquisa.
Local: A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede municipal de ensino de Natal/RN. As atividades presenciais de formação e produção dos recursos de CAA também ocorreram no Laboratório de Tecnologia Assistiva do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (LATECE/UFRN). Os encontros formativos on-line foram realizados por meio da plataforma Google Meet.
Materiais e instrumentos: Foi utilizado um formulário para identificar os conhecimentos prévios dos estagiários sobre inclusão escolar, TEA e CAA, bem como suas concepções, experiências e estratégias de comunicação. Também foram realizados registros videografados das interações entre estagiários e estudantes em quatro situações da rotina escolar: brincadeira livre, alimentação, transição e atividade pedagógica.
Para a produção dos recursos de CAA, foram utilizados pictogramas e materiais selecionados de acordo com as características, interesses, preferências e rotina

de cada estudante. Também foram utilizadas ferramentas digitais, como o ARASAAC (Aragonese Center of Augmentative and Alternative Communication), para acesso e seleção de pictogramas, e o AsTeRICS Grid, recurso baseado em grades de comunicação que possibilita a criação e personalização de sistemas de comunicação aumentativa e alternativa. A utilização dos pictogramas do ARASAAC fundamenta-se, ainda, em estudos que investigam suas características de iconicidade e transparência, indicando sua adequação enquanto sistema pictográfico para apoio à comunicação (Cabello; Bertola, 2015). O AsTeRICS Grid, por sua vez, constitui uma ferramenta digital baseada na web destinada à comunicação aumentativa e alternativa, permitindo a organização de células com textos, imagens e símbolos e a utilização de recursos de síntese de voz (Klaus et al., 2024).
Para a análise dos registros videografados, foi utilizado um quadro de codificação contendo informações sobre os participantes, ambiente, atividade, materiais e vídeo analisado. O instrumento possibilitou o registro das iniciativas e respostas comunicativas dos estagiários e estudantes, considerando as modalidades verbal/vocal, gestual e pictográfica.
Procedimentos: Inicialmente, foi aplicado um formulário aos estagiários para identificar seus conhecimentos prévios sobre inclusão escolar, TEA e CAA. Em seguida, foram realizadas visitas à escola para o registro videografado das interações entre estagiários e estudantes em quatro situações da rotina escolar: brincadeira livre, alimentação, transição e atividade pedagógica. Nessa etapa, os registros ocorreram antes da inserção dos recursos de CAA, com o objetivo de caracterizar as estratégias de comunicação e mediação utilizadas e estabelecer uma referência para comparação.

Posteriormente, foi desenvolvida uma formação teórica e prática com os estagiários, com carga horária de 30 horas, distribuída entre encontros on-line e presenciais. A formação abordou conteúdos sobre autismo, inclusão escolar, características do TEA e fundamentos da CAA. Nas atividades presenciais realizadas no LATECE/UFRN, foram planejados e confeccionados os recursos de CAA. Os materiais foram produzidos de forma individualizada, considerando as características, interesses, preferências e rotina de cada estudante. Posteriormente, os recursos foram inseridos na rotina escolar e utilizados pelos estagiários nas situações acompanhadas pela pesquisa. Após a formação e a inserção dos recursos de CAA, foram realizados novos registros videografados nas mesmas situações da rotina escolar observadas anteriormente. Dessa forma, foram obtidos registros anteriores e posteriores à inserção dos recursos, possibilitando a análise das interações e das modalidades comunicativas dos estagiários e estudantes nos dois momentos. O projeto de pesquisa mais amplo prevê outras etapas e instrumentos de avaliação. Neste trabalho, são focalizados os procedimentos efetivamente desenvolvidos e analisados no período, relacionados à formação dos estagiários, à produção e inserção dos recursos de CAA e à análise dos registros videografados.

Análise dos dados: Para a análise dos registros videografados, foi realizada formação específica sobre os procedimentos de observação, identificação e codificação dos comportamentos comunicativos. Os dados foram sistematizados em um quadro de codificação contendo informações sobre os participantes,

ambiente, atividade, materiais e vídeo analisado. A análise considerou o tipo de turno comunicativo — iniciativa ou resposta — e a modalidade de comunicação utilizada. A modalidade verbal/vocal contemplou fala e vocalizações; a gestual incluiu olhar, expressão facial, contato corporal e gestos; e a pictográfica correspondeu ao uso de pictogramas ou fichas com imagens. A codificação foi realizada separadamente para estagiários e estudantes e também considerou combinações simultâneas entre modalidades, como gestual + pictográfica e verbal/vocal + pictográfica. Foram analisados os três primeiros minutos de cada interação, divididos em intervalos de 20 segundos. Em cada intervalo, registrou-se a presença ou ausência dos comportamentos, utilizando-se 0 para ausência e 1 para ocorrência.

Resultados e Discussões

Inicialmente, observou-se que os estagiários apresentavam conhecimento limitado acerca da CAA, sendo que a maioria relatava apenas ter ouvido falar sobre esses recursos, sem conhecimento aprofundado sobre sua utilização no contexto escolar. De modo geral, demonstraram envolvimento com o processo formativo e participaram das diferentes etapas da pesquisa. Após a formação e a inserção dos recursos de CAA, novos registros videografados possibilitaram comparar as interações entre estagiários e estudantes. Para ilustrar as mudanças observadas, são apresentados os dados de uma das díades participantes, composta pelo Estagiário 1 e Célia, nome fictício atribuído à estudante com TEA. A Figura 1 apresenta as ocorrências comunicativas de ambos no primeiro e no segundo registro. No primeiro registro, o Estagiário 1 apresentou cinco iniciativas, duas respostas, cinco verbalizações e cinco gestos, sem uso de pictogramas. No segundo, observou-se aumento das ocorrências comunicativas: as iniciativas e verbalizações passaram de cinco para oito, as respostas de duas para sete e os gestos de cinco para sete. Também foi registrada uma ocorrência de uso de pictograma, ausente no primeiro momento. Paralelamente, houve ampliação das manifestações comunicativas de Célia. No primeiro registro, a estudante apresentou duas respostas e dois gestos, sem iniciativas, verbalizações ou uso de pictogramas. No segundo, passou a apresentar seis iniciativas, seis respostas, quatro verbalizações e oito gestos, embora não tenha sido registrado uso de pictogramas. A comparação entre os dois momentos mostra que a ampliação e a diversificação das manifestações comunicativas do estagiário foram acompanhadas por maior participação comunicativa de Célia. Destacam-se, no segundo registro, o surgimento de iniciativas e verbalizações da estudante e o aumento de suas respostas e gestos. Embora não seja possível estabelecer uma relação causal, os dados apontam para uma mudança na dinâmica comunicativa da díade após a formação. Essas mudanças, entretanto, não podem ser atribuídas exclusivamente à formação ou à inserção dos recursos de CAA, considerando as diferenças entre os contextos das filmagens, a frequência dos estudantes, a rotatividade dos estagiários e o uso não contínuo dos recursos. Além disso, embora o Estagiário 1 tenha utilizado pictograma no segundo registro, Célia não fez uso direto desse recurso, indicando que sua disponibilização não implica necessariamente sua utilização imediata pelo estudante. Os achados reforçam a importância da formação dos interlocutores e da criação de oportunidades sistemáticas para o uso da CAA

nas interações cotidianas (Beukelman; Light; McNaughton, 2020; Nunes; Barbosa; Nunes, 2021).

Conclusão

A pesquisa possibilitou acompanhar a formação de estagiários para o uso da CAA e sua inserção no cotidiano escolar de estudantes com TEA. Inicialmente, os estagiários apresentavam conhecimentos limitados sobre a CAA, mas demonstraram envolvimento durante a formação. Após esse processo, foram observadas mudanças nas interações e nas modalidades comunicativas utilizadas por estagiários e estudantes, indicando possibilidades de ampliação das oportunidades de comunicação e participação. Entretanto, algumas condições dificultaram a continuidade do uso dos recursos, entre elas a rotatividade dos estagiários, a frequência irregular de alguns estudantes e o uso pouco sistemático da CAA. A substituição de estagiários por profissionais que não haviam participado da formação também dificultou a continuidade das estratégias propostas. Observou-se, ainda, dificuldade de integrar a CAA ao planejamento e às atividades da sala de aula regular. Em algumas situações, os recursos foram utilizados de forma pouco articulada às atividades coletivas, reduzindo as oportunidades de seu uso em situações comunicativas cotidianas. Esses resultados reforçam a importância de incorporar a CAA às diferentes situações da rotina escolar. Embora a formação inicial de 30 horas tenha contribuído para a introdução de conhecimentos e estratégias de CAA, os resultados apontam para a importância de um acompanhamento contínuo dos estagiários. Assim, a implementação da CAA requer não apenas formação e disponibilização de recursos, mas também uso sistemático, articulação com o planejamento pedagógico e acompanhamento dos profissionais ao longo do processo.

Referências

ARASAAC – CENTRO ARAGONÉS PARA LA COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA. Pictogramas y recursos para Comunicación Aumentativa y Alternativa. Gobierno de Aragón, [s. d.].

BEUKELMAN, David R.; LIGHT, Janice C. Augmentative & alternative communication: supporting children and adults with complex communication needs. 5. ed. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

KLAUS, Benjamin; AIGNER, Benjamin; DEINHOFER, Martin; SABIC, Alija; VEIGL, Christoph. AsTeRICS Grid: why freely accessible software is needed for democratizing AAC in the long term. In: MIESENBERGER, Klaus; PEŇÁZ, Petr;

KOBAYASHI, Mitsuhiko (ed.). Computers helping people with special needs: ICCHP 2024. Cham: Springer, 2024. p. 125–136. (Lecture Notes in Computer Science, v. 14751). LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? Revista Brasileira de Educação, v. 28, e280081, 2023.

MAENNER, Matthew J. et al. Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2020. MMWR Surveillance Summaries, v. 72, n. 2, p. 1–14, 2023.

NUNES, Débora Regina de Paula; BARBOSA, João Paulo da Silva; NUNES, Leila Regina de Paula. Comunicação alternativa para alunos com autismo na escola: uma revisão da literatura. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 27, e0212, 2021.

RANZAN, Mayara Erbes; COSTA, Maria da Piedade Resende da; DENARI, Fátima Elisabeth. Profissional de apoio escolar: perfil e atuação em um município do interior paulista. Revista Educação, Cultura e Sociedade, v. 10, n. 2, 2020.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Anexos

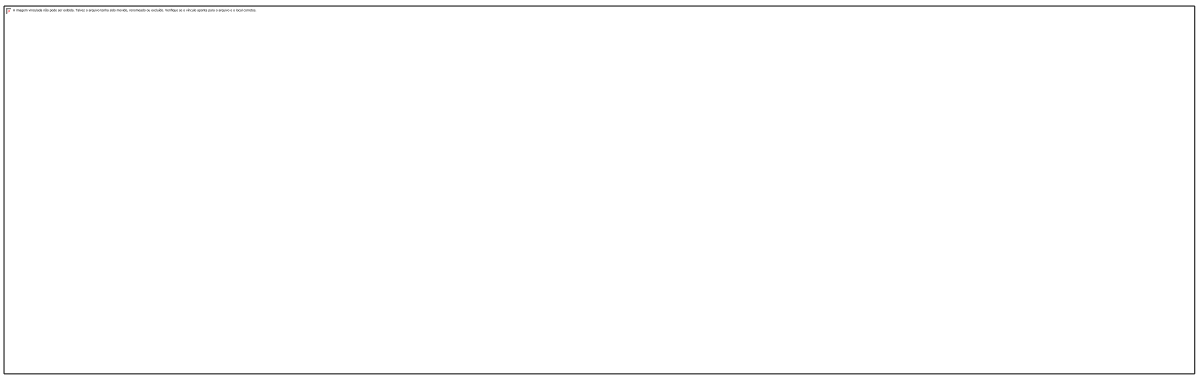


Figura 1- Reunião via google meet, estagiários, bolsistas e mestranda.



Figura 2- Reunião presencial na escola, professora e estagiários.

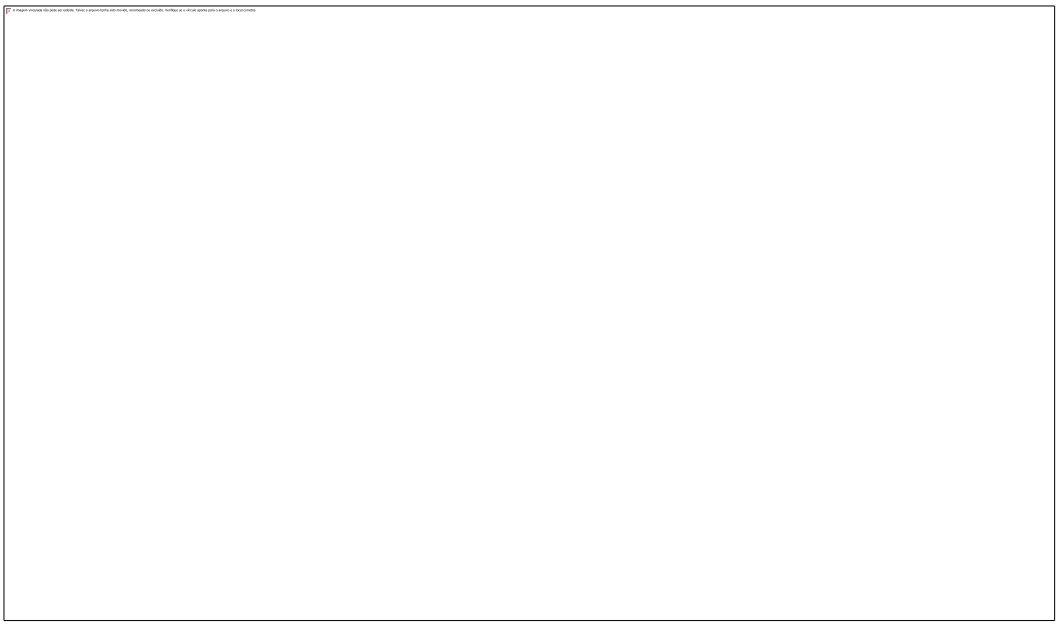


Figura 3- Estagiários em computadores no LATECE



Figura 4- Estagiária segurando velcro adesivado e EVA perto de computador.

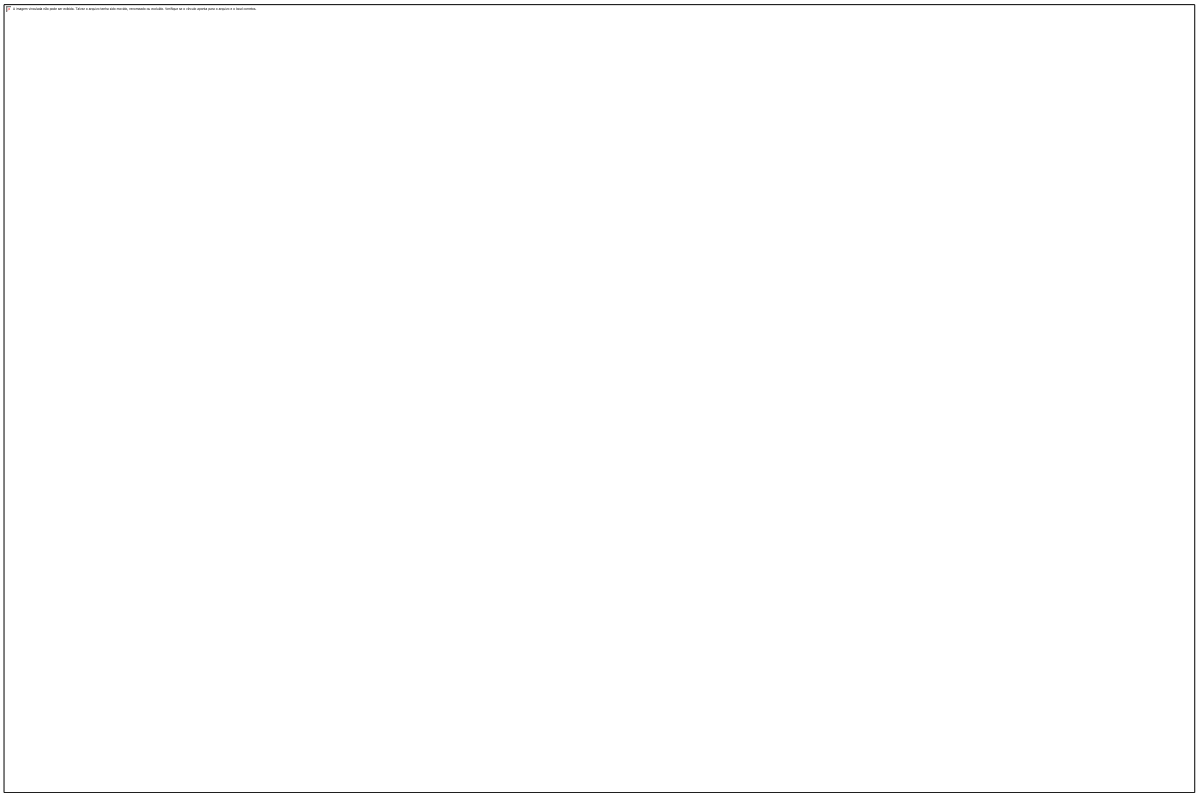


Figura 5- Gráfico de ocorrências comunicativas

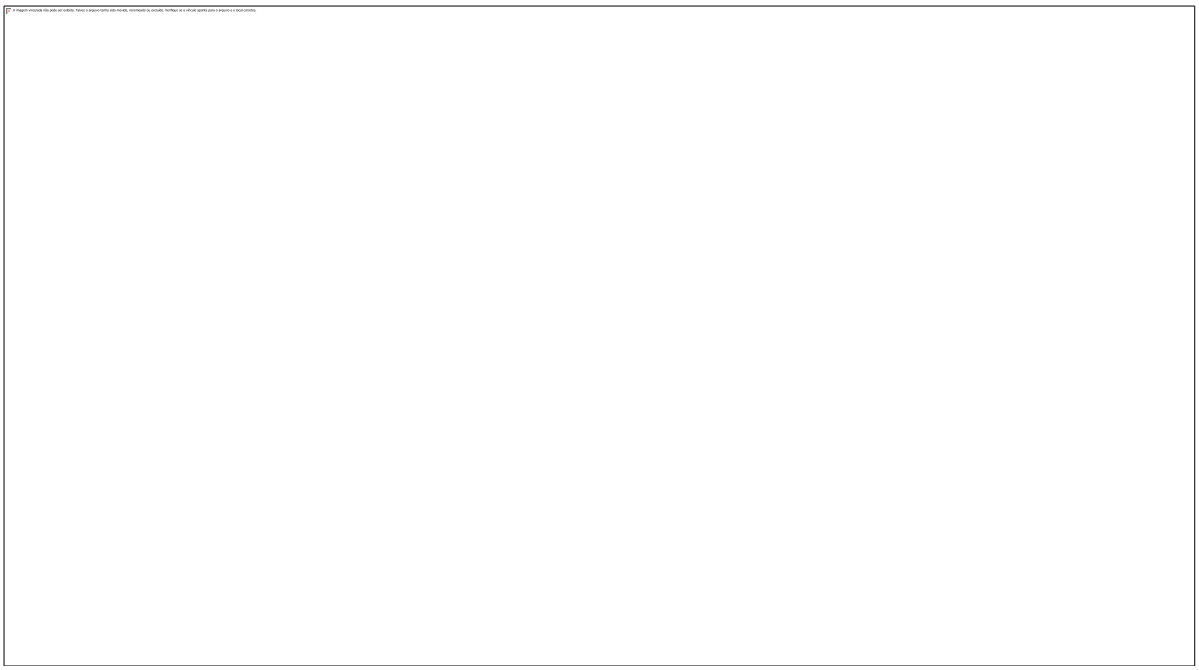


Figura 6- Estudante utilizando tablet com AsTeRICS Grid



Figura 7- Estagiário fazedo uso de imagens em CAA



Figura 8- Estagiária utilizando CAA na sala regular durante atividade pedagógica



Figura 9- Estagiária mostrando imagens em CAA para aluna

CÓDIGO: HS0672

AUTOR: LAIS LAURENTINO SOARES SOUZA

ORIENTADOR: DENISE BORTOLETTO

TÍTULO: A cultura de pares, a subjetividade infantil e o diálogo com as novas tecnologias na escola da infância: a pesquisa com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Resumo

Este trabalho, de natureza bibliográfica, do tipo estado do conhecimento, problematiza as perspectivas adultocêntricas nos processos de pesquisas acadêmicas sobre as infâncias e compreende a influência das novas tecnologias nas formas de ser e estar das crianças na escola. O objetivo é analisar os conceitos de natureza conceitual por meio da revisão bibliográfica, de modo específico sobre a cultura de pares, a subjetividade infantil e as novas tecnologias, tendo como enfoque as novas abordagens epistemológicas sobre a sociologia e antropologia da infância debatidos por Maria Luiza Belloni, Clarice Cohn e William A. Corsaro. A base de dados constitui-se em artigos publicados nas plataformas acadêmicas Capes e Scielo no período de 2015 a 2025, direcionadas pelos descritores de busca “Novas tecnologias e pesquisa com crianças e na escola”. O estudo resulta em uma análise de quatro pesquisas realizadas por docentes e crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto de quatro escolas brasileiras.

Palavras-chave: Novas tecnologias; Pesquisa com crianças; Na escola.

TITLE: Peer culture, childhood subjectivity, and the dialogue with new technologies in early childhood education settings: research with children in the early years of elementary school

Abstract

This study, a bibliographic review of the "state of knowledge" type, critically examines adult-centric perspectives in academic research regarding childhood and explores the influence of new technologies on children's ways of being and interacting within the school environment. It aims to analyze key concepts, specifically peer culture, child subjectivity, and new technologies, through a literature review, focusing on emerging epistemological approaches in the sociology and anthropology of childhood as discussed by Maria Luiza Belloni, Clarice Cohn, and William A. Corsaro. The dataset comprises articles published

on the Capes and SciELO academic platforms between 2015 and 2025, identified using the search terms "New technologies and research with children and in schools." The study presents an analysis of four research projects conducted by teachers and children in the early years of elementary education across four Brazilian schools.

Keywords: New technologies; Research with children; At school.

Introdução

O estudo da criança como sujeito de direitos e agente produtor de cultura exige uma abordagem multidisciplinar, que considera a criança como sujeito ativo e participante. Toma-se como referencial teórico o diálogo entre a sociologia da infância, a antropologia e a etnografia do cotidiano escolar fundamentado nos estudos de Maria Luiza Belloni, Clarice Cohn e William A. Corsaro. A partir dessas referências é possível problematizar as visões adultocêntricas tradicionais e compreender os processos constitutivos das culturas infantis e suas lógicas próprias de sociabilidade. Isso implica na forma que a pesquisa científica com e sobre a criança, neste caso, relacionadas ao âmbito digital, tem sido abordada nos estudos acadêmicos publicados nos últimos anos, principalmente quando isso levanta questões de ética a respeito da hermenêutica do pesquisador sobre a participação ativa da criança e inferência fundamentada na desigualdade estrutural de poder adulto-criança (Prado, Vicentin e Rosemberg, 2018). Isto resulta em uma escassez de pesquisas publicadas que atendem as abordagens epistemológicas sobre as infâncias e a temática trabalhadas neste texto.

A constituição da sociologia da infância como campo autônomo passa, necessariamente, pela desconstrução da infância como uma simples etapa biológica de imaturidade ou como uma projeção de quem virá ser no futuro. A sociologia contemporânea opera uma virada epistemológica ao conceber a criança como um ator social pleno, capaz de interagir, significar e alterar a realidade sociocultural ao seu redor. As instituições tradicionais, escola, família e mídia tendem a abordar a infância sob uma ótica funcionalista e adultocêntrica, reduzindo a criança a um receptáculo passivo do processo de socialização. Em contrapartida, o reconhecimento da infância como uma categoria estrutural da sociedade, cujas especificidades de classe, gênero, raça e cultura moldam experiências heterogêneas de ser criança (Belloni, 2009).

No campo da antropologia no Brasil, essa necessidade de romper com a visão homogeneizadora da infância é aprofundada devido à pluralidade cultural. Não existe uma infância abstrata e universal, mas sim infâncias plurais, considerando que os sentidos são formulados dentro de contextos socioculturais específicos. A importância de compreender as diversas concepções de infância corrobora para ouvir as crianças não apenas a partir do que o mundo adulto projeta sobre elas, mas a partir das formas como elas próprias vivenciam, interpretam e atribuem significados ao mundo (Cohn, 2013).

Deste modo, pensar a criança como agente sociocultural e a infância em sua pluralidade, fornece a chave conceitual para compreender como essa agência ocorre nas interações cotidianas; recusar os modelos sociológicos tradicionais de socialização linear e propor a concepção de reprodução interpretativa nas práticas pedagógicas e pesquisa com crianças (Corsaro, 2019). Parte-se, portanto da primícia de que , as crianças não apenas internalizam passivamente a cultura adulta, mas apropriam-se criativamente das informações e recursos do mundo adulto, reinterpretam esses elementos em função de seus próprios interesses e, no processo, produzem e participam ativamente de culturas de pares.

Para o autor, “a cultura de pares é o conjunto estável de rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham no convívio umas com as outras. É no grupo de pares que as crianças exercitam a negociação, o desafio às regras adultas e a elaboração de sentidos próprios sobre temas como autoridade, amizade e pertencimento” (Corsaro, 2019. p. 87).

Para fundamentar teórica e epistemologicamente, escolhi aprofundar a leitura em obras selecionadas que dialogam com as formas diversificadas de infâncias nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em diferentes contextos e em diferentes temas de pesquisa.

Metodologia

Este estudo é de natureza bibliográfica, está em andamento e é realizado à partir das pesquisas de um grupo de 8 alunos do curso de Pedagogia em atividades de iniciação científica orientado pela docente Denise Bortoletto, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A metodologia adotada consiste em um direcionamento para um estudo do conhecimento sobre os temas individuais de cada temática participante, sendo esta revisão constituída por 25 trabalhos publicados no Brasil em periódicos acadêmicos de 2015 a 2025. Para levantamento bibliográfico consultou-se a base de dados da plataforma Capes e Scielo. Os descritores de busca, separados pelo operador booleano “E” empregados na busca foram: “Novas Tecnologias e Pesquisa com crianças e Na escola”.

Com base nestes procedimentos, foram localizados inicialmente 25 trabalhos e selecionados 4 artigos que se relacionavam com a temática deste trabalho, tendo como critério de inclusão a participação ativa com a criança nas escolas das infâncias, identificadas nas abordagens de pesquisa descritas no resumo e introdução dos textos.

Os critérios para seleção entre os 25 textos encontrados foram estabelecidos em duas etapas: a primeira, sobre quais seriam os descritores e operadores booleanos que melhor se alinham ao tema de pesquisa deste texto; a segunda etapa se estabeleceu com as temáticas, problematizações e características

apresentadas na leitura do resumo, introdução e metodologia dos textos encontrados.

Nos 25 textos encontrados na base eletrônica de dados da Capes, no período entre 2015 a 2025, 18 são artigos científicos na área da educação, 1 é um dossiê sem referências, 4 são editoriais e 2 são resumos de livros publicados com a temática do uso das novas tecnologias nas escolas. Utilizando os critérios estabelecidos pela base de dados, 20 são artigos nacionais e 5 são internacionais; 10 são revisados por pares e 15 não são revisados por pares.

Os critérios estabelecidos durante a leitura foram definidos a partir das temáticas encontradas nos textos. Foi observado que as pesquisas sobre o uso das novas tecnologias nas escolas buscam a formação de professores para crianças com necessidades específicas, resultando em interpretações sobre o contexto das crianças. Estes textos resultaram em 6 artigos com o mesmo propósito acadêmico, mostrando um indicativo sobre um público alvo para o qual esta temática é direcionada.

Outro critério identificado foi o impacto da pandemia em relação ao uso das novas tecnologias nas escolas. É possível identificar uma crescente ao classificar que 9 pesquisas foram realizadas de 2015 até o início de 2019, 5 pesquisas com esta temática foram feitas do final de 2019 até 2021 e 11 foram feitas de 2022 a 2025. Ou seja, das 25 pesquisas, 64% foram realizadas durante e pós pandemia, abordando novos contextos sobre o uso das novas tecnologias e o impacto deste evento no âmbito e na vivência escolar.

Nos últimos critérios que estabeleceram a inclusão dos textos que serão discutidos nesta pesquisa, foi considerado se o texto era com ou sobre a criança, para estar de acordo com a abordagem epistemológica dos autores pesquisados; se era na educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental; e se tinha relação ou não com o uso das novas tecnologias nas escolas das infâncias.

Resultados e Discussões

O artigo de Lima, Moraes e Silva (2023) aborda o impacto de confrontos armados e da sociabilidade violenta no cotidiano escolar de comunidades do Rio de Janeiro, cenário em que a suspensão de aulas presenciais compromete o direito à educação e a continuidade do desenvolvimento curricular. Diante dessa problemática, o estudo analisa a implementação do Projeto "Com Licença Violência, Eu Quero Estudar!", desenvolvido na Escola Municipal Zilda Nunes da Costa, com o objetivo de assegurar os dias letivos e o cumprimento das habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por meio da integração de tecnologias digitais. Dentro de uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, descritivo e etnográfico, o projeto estrutura um "Plano de Aula Emergencial" assíncrono. Esse modelo utiliza o aplicativo Play Games para criar vídeo aulas interativas, nas quais os professores gravam orientações com

áudio e imagem sobrepostas às atividades pedagógicas. Os conteúdos produzidos são posteriormente distribuídos à comunidade escolar por meio de grupos de WhatsApp, facilitando o acesso ao material de forma simples e direta.

De acordo com os autores, a interpretação participativa da criança ganha centralidade na etapa de avaliação e escuta ativa do processo reflexivo. Os estudantes atuam não apenas como receptores das tarefas pedagógicas, mas como sujeitos de direitos e avaliadores diretos da metodologia aplicada. Ao retornarem às atividades presenciais após os episódios de violência no entorno, as crianças participam de avaliações diagnósticas e respondem a um roteiro de perguntas específico sobre o uso do ambiente remoto. Por meio dessa escuta e da aplicação de formulários adaptados, os alunos compartilham suas percepções a respeito do grau de dificuldade das atividades, da facilidade de acesso às mídias digitais e das formas de mediação que vivenciaram com os familiares envolvidos no processo.

Essa escuta ativa dos estudantes revelou um alto nível de engajamento e de facilidade de acesso às aulas remotas emergenciais. Ao legitimar o ponto de vista da criança no planejamento pedagógico, o estudo demonstra que as tecnologias digitais desempenham um papel fundamental de mediação afetiva e pedagógica em contextos vulneráveis, fortalecendo os vínculos entre a escola, a família e os estudantes diante das interrupções provocadas pelo contexto social.

Outro trabalho selecionado é o estudo apresentado no artigo realizado pelos pesquisadores da UFMA que analisa as experiências do subprojeto "LETRAR: letras e números", desenvolvido via Programa Residência Pedagógica da UFMA, no município de Codó (MA) durante o ensino remoto emergencial de 2021 (Da Costa; Silva; De Arruda; Silva; Amaral; Aguiar; Oliveira; Aragão, 2024). A investigação fundamenta a prática pedagógica na premissa de que a leitura e a escrita são práticas sociais relacionadas à vivência e experimentação, onde o conhecimento prévio do aluno e sua bagagem de mundo antecedem a decodificação da palavra. Sob essa perspectiva, a participação da criança não ocorre de forma passiva, ela é reconhecida como sujeito ativo no processo educativo e de pesquisa.

A interpretação participativa dos estudantes revela-se na forma como eles interagem espontaneamente com os saberes por meio do lúdico, da literatura infantil e de tecnologias adaptadas, transformando atividades como jogos digitais, quiz e contações de histórias em espaços de autoria e engajamento. Mesmo diante das severas limitações impostas pela exclusão digital e pelas desigualdades socioeconômicas no contexto pandêmico, a escuta e o envolvimento direto dos alunos do quarto e quinto ano demonstraram que o aprendizado se consolida quando a criança é ouvida em suas demandas e motivações.

A pesquisa revela que, ao interagir de modo síncrono ou assíncrono com as propostas pedagógicas, as crianças expressaram seus avanços e impressões por meio de produções autorais como cartas, áudios e resolução de desafios, evidenciando que a alfabetização na perspectiva do letramento depende do

protagonismo infantil e do respeito à sua voz no processo de construção do conhecimento.

O artigo de Caldeira e Paraíso (2016) investiga como o currículo do primeiro ano do ensino fundamental atua na produção de corpos e sujeitos generificados. A análise se apoia em técnicas metodológicas da etnografia combinadas à análise de discurso inspirados em Michel Foucault, acompanhando uma turma de 26 alunos e sua professora em uma escola pública de Belo Horizonte.

A investigação problematiza a intersecção entre o dispositivo da antecipação da alfabetização, o dispositivo de infantilidade e a tecnologia de gênero. Dentro do contexto metodológico adotado, o olhar das pesquisadoras e a presença das crianças no cotidiano escolar não buscam acessar dados pré-existentes, mas apreender os significados e as relações de poder-saber construídos e exercidos nas práticas cotidianas. As crianças participam ativamente da dinâmica da pesquisa e do currículo, expressando resistências, recusas e reinterpretações diante das normas impostas.

De acordo com o estudo, a operacionalização do gênero no currículo ocorre majoritariamente por meio de duas técnicas centrais. A primeira, a técnica da distinção e linguagem generificada, que consiste em separar sistematicamente práticas, objetos, atitudes e o próprio ensino das palavras entre "coisas de menino" e "coisas de menina". O ensino gramatical de desinências nominais, o uso de artigos e o emprego do masculino genérico naturalizam uma estrutura binária de sexo e gênero. Paralelamente, gestos, comportamentos, brinquedos e a atribuição de cores modelam os corpos. Contudo, a experiência prática da infância evidencia fissuras nesse processo: as crianças questionam regras gramaticais arbitrárias, se recusam a adotar terminologias impostas, ressignificam a divisão de materiais e propõem divisões alternativas de cores, demonstrando a mobilidade da linguagem e a instabilidade das fronteiras de gênero.

A segunda técnica é a da responsabilização e discursos emergentes. Essa técnica consiste na conduta da professora, das famílias e dos próprios alunos, atribuindo papéis sociais em função do gênero ou exigindo a revisão de certas práticas. Ela atua tanto para desestabilizar padrões tradicionais, introduzindo discursos antidiscriminação, a divisão das tarefas domésticas e o combate à violência contra a mulher, quanto para reafirmar ambiguidades, como a manutenção do casal heterossexual como norma ou a reprodução do ideal do homem protetor. Em relação aos esportes, como o futebol ou a queimada, se percebe o conflito entre a tentativa infantil de manter divisões genéricas e a imposição adulta para que meninas participem ativamente, priorizando a disciplina escolar e um estilo de vida ativo em detrimento da norma de gênero tradicional.

O estudo conclui que a linguagem e o currículo não são estruturas fixas. As criações, desvios e pequenos escapes vivenciados pelos sujeitos infantis no ambiente escolar desestabilizam as normas reiteradamente ensinadas, revelando a possibilidade de construir novas formas de ser e estar no mundo que escapem aos padrões engessados de gênero.

O estudo do último artigo, escrito por Silva e Coberllini (2016), investiga a inserção das crianças em práticas de letramento e alfabetização por meio do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), tendo como ponto de partida a leitura e exploração da obra infantil Felpo Filva, de Eva Furnari. A proposta foi desenvolvida em uma turma de terceiro ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Porto Alegre, acompanhando 26 alunos ao longo de três meses. Ao analisar o processo pedagógico sob a perspectiva da participação e interpretação ativa da criança, a pesquisa evidencia como os estudantes deixam de ocupar uma posição passiva diante da escrita para atuar como agentes centrais de suas próprias aprendizagens de leitura e produção textual.

Integrando as atividades da sala de aula ao laboratório de informática, as crianças foram estimuladas a vivenciar e manipular os diversos gêneros e portadores de texto presentes na narrativa, como poemas, cartas, receitas, manuais de instrução, acrósticos e listas. A dinâmica participativa permitiu que os alunos expressassem seus sentimentos, estabelecessem pontes entre as práticas da escola e os saberes de seu cotidiano familiar e interviessem de forma criativa nos ambientes digitais. Por meio de produções no aplicativo Paint, pesquisas biográficas no Google e elaboração de comentários no blog da turma, as crianças assumiram o papel de leitoras e escritoras ativas, interagindo com propósitos comunicativos reais.

Essa postura reflexiva e colaborativa, fortalecida pelas interações em duplas e pelas trocas virtuais, estimulou as crianças a problematizar o funcionamento da língua e a expandir seu vocabulário. Como resultado desse protagonismo infantil no cumprimento dos desafios pedagógicos e na divulgação no âmbito virtual de suas produções, se percebeu uma evolução significativa nos níveis de escrita e na fluência leitora dos estudantes, demonstrando que a inserção das tecnologias aliada ao reconhecimento do papel ativo da criança potencializa o desenvolvimento da autonomia e do letramento na escola.

Conclusão

Com base nos estudos selecionados e referenciais epistemológicos apresentados, podemos concluir que a abordagem no campo educacional e na pesquisa sobre as infâncias exige a superação dos modelos adultocêntricos. A articulação dos dados demonstra que as crianças atuam efetivamente como atores sociais plenos e sujeitos de direitos, dotados de agência sociocultural e capacidade produtiva de sentido.

Em relação às novas tecnologias, a inserção de seu uso no cotidiano escolar se acentua não apenas como instrumento metodológico pedagógico, mas como extensão do próprio ambiente escolar, como foi evidenciado na pesquisa com crianças em situação de violência comunitária e nas práticas de letramento, a alfabetização, onde o domínio de mídias digitais assumem caráter verdadeiramente emancipatório apenas quando alicerçados na escuta ativa, na

autoria e na vivência compartilhada do grupo de pares. Nesses contextos, os recursos pedagógicos e a inserção tecnológica deixam de funcionar como meras ferramentas de repasse de conteúdo gramatical ou disciplinar e passam a atuar como mediadores afetivos, cognitivos e relacionais. Por meio do brincar, do lúdico e da exploração criativa em ambientes virtuais ou presenciais, os estudantes formulam respostas próprias às imposições normativas, intervindo diretamente sobre os itinerários de sua aprendizagem e ressignificando as orientações recebidas dos adultos.

Do mesmo modo, o cruzamento entre as práticas escolares contemporâneas e a sociologia e antropologia da infância reafirma a premissa de que o desenvolvimento infantil ocorre pela via da reprodução interpretativa. As crianças não apenas assimilam os elementos do universo adulto, mas apropriam-se criticamente das regras, da linguagem, dos papéis de gênero e das mídias, subvertendo padrões arbitrários e construindo culturas infantis singulares. A observação dessa dinâmica relaciona a pesquisa acadêmica à urgência ética de reconhecer e fundamentar metodologias participativas, assegurando que o olhar científico acolha as crianças como interlocutoras legítimas e coautoras dos conhecimentos produzidos sobre o seu próprio cotidiano.

Referências

Belloni, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância. Campinas**, SP: Autores Associados, 2009.

Caldeira, Maria Carolina da Silva; Paraíso, Marlucy Alves. Tecnologias de gênero, dispositivo de infantilidade, antecipação da alfabetização:conflitos na produção de corpos generificados. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 42, n. 3, p. 755-772, set. 2016 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000300755&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 ago. 2026. https://doi.org/10.1590/S1517-9702201609152282.

Cohn, Clarice. Concepções de infância e infâncias. Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-ago. 2013.

Corsaro, William Arnold. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: Müller, Fernanda; Carvalho, Ana Maria Almeida (orgs). **Teoria e Prática na pesquisa com crianças. Diálogos com William Corsaro.** São Paulo: Cortez, 2009. p. 83-103.

Corsaro, William Arnold. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: Muller, Fernanda; Carvalho, Ana Maria Almeida (orgs). **Teoria e Prática na pesquisa com crianças. Diálogos com William Corsaro.** São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-50b.

Da Costa, C. D. M.; Silva, J. C. A.; De Arruda, A. A.; Silva, P. R. de J.; Amaral, L. M. de J. R.; Aguiar, K. D. B. A. ; Oliveira, J. R. de J.; Aragão, H. A. F. Desafios e possibilidades de se trabalhar com a leitura e a escrita a partir do ensino remoto . **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 1, p. 491–506, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n1-024. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/2205. Acesso em: 29 ago. 2026.

Evangelista de Lima , A.; Pereira de Morais, R. C.; Silva, M. A. Escola em comunidade com sociabilidade violenta: a inserção das novas tecnologias digitais da educação pela garantia do dia letivo. R**evista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 8, n. 1, p. 86–107, 2023. DOI: 10.29327/2283237.8.1-6. Disponível em: https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/271. Acesso em: 29 ago. 2026.

Prado, Renata Lopes Costa; Vicentin, Maria Cristina Gonçalves; Rosemberg, Fulvia. Ética na pesquisa com crianças: uma revisão da literatura brasileira das ciências humanas e sociais. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 15-35, 2018.

Silva, Lisandra Almeida da; Corbellini, Silvana. Letramento: construindo novas práticas com o uso das TICs. **Tecnologias, Sociedade e Conhecimento**, Campinas, SP, v. 3, n. 1, p. 40–57, 2015. DOI: 10.20396/tsc.v3i1.14474. Disponível em: https://econtents.sbu.unicamp.br/inpec/index.php/tsc/article/view/14474. Acesso em: 29 ago. 2026.

CÓDIGO: HS0703

AUTOR: LUCIANA AZEVEDO DA SILVA

COAUTOR: CASSIA DA SILVA SANTOS NEUKAMP

ORIENTADOR: DEBORA REGINA DE PAULA NUNES

TÍTULO: Comunicação Alternativa e Ampliada para estudantes com necessidades complexas de comunicação: atividades de pesquisa em contexto escolar.

Resumo

A Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) amplia as possibilidades de comunicação de pessoas com necessidades complexas de comunicação (NCC) e pode favorecer a participação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar. Este trabalho apresenta atividades desenvolvidas em um projeto de iniciação científica da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, organizadas em duas frentes. Na primeira, foram analisados registros videografados de interações entre um estudante com TEA e sua professora na Educação Infantil, considerando aspectos da mediação docente e do engajamento do estudante. Na segunda, a bolsista participou da oficina “Um Livro para Todos”, apoiando professores na elaboração de livros com recursos de CAA. As atividades contribuíram para o desenvolvimento de habilidades de observação e análise de dados e para a compreensão das possibilidades de uso da CAA no contexto escolar.

Palavras-chave: Comunicação Alternativa e Aumentativa. Autismo. Educação Especial.

TITLE: Augmentative and Alternative Communication for Students with Complex Communication Needs: Research Activities in School Contexts.

Abstract

Augmentative and Alternative Communication (AAC) expands communication possibilities for individuals with complex communication needs (CCN) and can support

the participation of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in school contexts. This study presents activities carried out as part of an undergraduate research project at the Federal University of Rio Grande do Norte, organized into two areas of activity. In the first, video-recorded interactions between a student with ASD and his teacher in an early childhood education setting were analyzed, focusing on aspects of teacher mediation and student engagement. In the second, the undergraduate researcher participated in the "A Book for Everyone" workshop, supporting teachers in developing books incorporating AAC resources. These activities contributed to the development of observation and data analysis skills and to a broader understanding of the possibilities for using AAC in school contexts.

Keywords: Augmentative and Alternative Communication. Autism. Special Education.

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por diferenças persistentes na comunicação e na interação social, associadas a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2023). Essas características podem repercutir na participação dos estudantes em diferentes situações escolares. Entre os estudantes com TEA, encontram-se aqueles com necessidades complexas de comunicação (NCC), que podem não utilizar a fala funcional como principal meio de expressão. Estima-se que aproximadamente um terço das crianças com TEA não desenvolva fala funcional suficiente para atender às demandas comunicativas cotidianas (Tager-Flusberg & Kasari, 2013).

Nesse contexto, a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) pode ampliar as possibilidades de expressão, interação e participação desses estudantes. Seus recursos podem complementar ou substituir a comunicação oral, considerando as necessidades do estudante e as situações em que a comunicação ocorre. No contexto escolar, diferentes recursos e estratégias de CAA têm sido associados à comunicação, interação, autonomia e participação dos estudantes, destacando-se também a importância da formação dos profissionais para sua utilização (Nunes, Barbosa & Nunes, 2021).

A utilização da CAA na escola, portanto, não depende apenas da disponibilidade de recursos, mas também das oportunidades de comunicação criadas nas interações cotidianas e da atuação dos profissionais. Estudos sobre a escolarização de estudantes com TEA ressaltam a importância da preparação e do suporte aos professores, bem como das práticas pedagógicas desenvolvidas para favorecer sua aprendizagem e participação (Dalla Vecchia & Vestena, 2020; Weizenmann, Pezzi & Zanon, 2020).

É nesse contexto que se insere o projeto "Comunicando na Escola: Estratégias de Comunicação Alternativa e Ampliada para Alunos com Autismo", vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O objetivo geral do projeto é avaliar os efeitos de um programa de capacitação de professores da rede pública de ensino do Rio Grande do Norte na incorporação de recursos de CAA nas rotinas escolares.

No âmbito do plano de iniciação científica, destacam-se duas frentes de atuação: a primeira envolveu a observação e análise de interações entre um estudante com TEA e sua professora em uma turma da Educação Infantil, considerando aspectos da mediação docente e do engajamento do estudante; a segunda esteve relacionada à produção de recursos de CAA e ao apoio a professores durante a oficina “Um Livro para Todos”, realizada em outro contexto escolar.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo descrever e analisar as atividades desenvolvidas nessas duas frentes do plano de iniciação científica, considerando a análise da mediação docente e do engajamento do estudante na Educação Infantil e a participação na produção de materiais com recursos de CAA.

Metodologia

As ações foram desenvolvidas no âmbito do projeto de pesquisa “Comunicando na Escola: Estratégias de Comunicação Alternativa e Ampliada para Alunos com Autismo”, vinculado ao Laboratório de Tecnologia Assistiva do Centro de Educação (LATECE/UFRN). A participação na iniciação científica envolveu formação, observação e análise de dados, produção de recursos de CAA e apoio a professores. Para este relatório, essas ações foram organizadas em duas frentes de atuação, desenvolvidas em contextos escolares distintos.

Frente 1 – Mediação docente e engajamento na Educação Infantil

Participantes e contexto

Essa atividade foi desenvolvida em colaboração com uma pesquisa de mestrado vinculada ao projeto, realizada em uma turma da Educação Infantil. Participaram das situações analisadas um estudante com TEA e necessidade complexa de comunicação e sua professora. Foram acompanhados diferentes momentos da rotina escolar, incluindo rodas de conversa e atividades realizadas em sala de aula.

Materiais e instrumentos

Foram utilizados registros videografados das interações entre o estudante e a professora durante as atividades escolares. Para a análise da mediação docente, foi utilizada a Escala de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), fundamentada na perspectiva teórica de Feuerstein e colaboradores (2014). Os comportamentos da professora foram examinados de acordo com os componentes e critérios de pontuação previstos no instrumento.

Para avaliar o nível de engajamento do estudante, foi utilizado um sistema de codificação baseado no modelo de Fleury e Towson (2021). Foram consideradas três categorias: não engajado, engajado passivo e engajado ativo. Os dados foram registrados em planilhas elaboradas para a sistematização das observações.

Procedimentos

Inicialmente, foi realizada formação para a observação, codificação e análise dos registros videografados, incluindo orientações sobre os critérios adotados nos dois sistemas de análise. Posteriormente, os vídeos produzidos em situações da rotina escolar foram organizados e codificados.

Em uma primeira etapa, os registros foram analisados quanto à mediação docente, com base nos componentes e critérios da EAM. Em seguida, foi analisado o nível de engajamento do estudante, com base no modelo de Fleury e Towson (2021). Para essa análise, os registros foram organizados em segmentos de até cinco minutos e observados sistematicamente em intervalos de 15 segundos. Em cada intervalo, o comportamento do estudante foi classificado em uma das três categorias: não engajado, engajado passivo ou engajado ativo.

Frente 2 – Oficina "Um Livro para Todos"

Participantes e contexto

A segunda frente foi desenvolvida em uma escola pública de Ensino Fundamental e esteve relacionada à produção de materiais com recursos de CAA. Nesse contexto, foi realizada a oficina "Um Livro para Todos", ministrada por mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFRN (PPGEESP/UFRN) e destinada aos professores da instituição. A atividade teve como foco a adaptação de livros com recursos de CAA, considerando sua utilização com diferentes estudantes.

Materiais e procedimentos

Durante a oficina, foram utilizados livros selecionados pelos professores e recursos de CAA para sua adaptação. A elaboração dos materiais foi acompanhada por meio do apoio à adaptação das histórias e à incorporação de recursos de comunicação alternativa. Essa atividade correspondeu às ações previstas no plano de iniciação científica relacionadas à produção de recursos de CAA e ao apoio aos professores.

Resultados e Discussões

Mediação docente e engajamento do estudante na Educação Infantil

A primeira frente envolveu a organização, codificação e análise de registros videografados de interações entre o estudante e sua professora em diferentes situações da rotina escolar. Inicialmente, os registros foram analisados por meio da EAM, permitindo examinar aspectos da mediação docente durante as interações. A aplicação dos critérios da escala possibilitou uma análise sistemática das ações da professora.

A análise da mediação docente permitiu considerar não apenas os comportamentos do estudante, mas também as ações da professora e as oportunidades de interação e

aprendizagem oferecidas no contexto escolar. A importância da atuação docente na escolarização de estudantes com TEA também é ressaltada por Dalla Vecchia e Vestena (2020), que discutem a relação entre práticas pedagógicas e aprendizagem desses estudantes.

Em uma segunda etapa, os registros foram analisados quanto ao nível de engajamento do estudante, com base nas categorias de não engajamento, engajamento passivo e engajamento ativo, fundamentadas no modelo de Fleury e Towson (2021). A observação sistemática permitiu identificar diferentes formas de participação durante as atividades, incluindo manifestações que não dependiam exclusivamente da linguagem oral. Esse aspecto é particularmente relevante para estudantes com necessidades complexas de comunicação (Tager-Flusberg & Kasari, 2013).

A utilização dos registros videografados possibilitou rever as situações de interação e aplicar critérios previamente definidos para a análise da mediação docente e do engajamento. Essas atividades contribuíram para o desenvolvimento das habilidades de observação, registro, codificação e análise de dados previstas no plano de iniciação científica.

Produção de recursos de CAA: oficina “Um Livro para Todos”

A segunda frente esteve relacionada à produção de materiais com recursos de CAA em outro contexto escolar. Durante a oficina “Um Livro para Todos”, foram acompanhadas a elaboração e a adaptação de livros pelos professores, com apoio à incorporação de recursos de comunicação alternativa. Essa atividade esteve relacionada às ações previstas no plano de trabalho referentes à elaboração de recursos de CAA e ao apoio aos professores.

A oficina possibilitou observar que a elaboração de recursos de CAA deve considerar as características dos estudantes, os objetivos das atividades e as situações em que os materiais serão utilizados. Assim, a produção de recursos deve estar articulada às oportunidades de comunicação e participação oferecidas no contexto escolar. Essa compreensão encontra respaldo em Nunes, Barbosa e Nunes (2021), que identificaram diferentes possibilidades de utilização da CAA em atividades pedagógicas.

O trabalho com os professores também evidenciou que a utilização da CAA não se restringe à disponibilização de materiais, mas envolve sua incorporação às práticas escolares e a criação de oportunidades para sua utilização. Nesse sentido, a preparação e o suporte aos professores constituem elementos relevantes para a escolarização de estudantes com TEA (Weizenmann, Pezzi & Zanon, 2020).

Outras atividades desenvolvidas

Além das atividades diretamente relacionadas às duas frentes apresentadas, houve participação em outras ações vinculadas ao projeto e ao LATECE/UFRN. Essas atividades envolveram estudos e discussões sobre Educação Especial, Tecnologia Assistiva, CAA e acessibilidade, bem como ações de divulgação científica e apoio a atividades acadêmicas promovidas pelo laboratório.

Também houve participação na produção de conteúdos para divulgação das ações do LATECE/UFRN, incluindo planejamento, gravação e edição de materiais e ações relacionadas à acessibilidade das informações divulgadas. Entre essas experiências, destaca-se o apoio ao XI Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (XI SENEI), especialmente em atividades de organização, divulgação e produção de conteúdos acessíveis.

Essas ações complementaram as atividades de pesquisa e possibilitaram contato com diferentes formas de produção, comunicação e divulgação do conhecimento na área da Educação Especial e da Tecnologia Assistiva.

Conclusão

As atividades desenvolvidas durante a iniciação científica possibilitaram a participação em diferentes ações relacionadas à pesquisa, formação e divulgação científica relacionadas à Comunicação Alternativa e Ampliada no contexto educacional. Foram realizadas atividades de formação para codificação de comportamentos, registros videografados, análise de dados, produção de recursos de CAA e apoio aos professores.

As experiências contribuíram para o desenvolvimento das habilidades previstas no plano de trabalho, especialmente aquelas relacionadas à observação e análise de situações escolares, à identificação de demandas comunicativas de estudantes com TEA e à seleção e elaboração de recursos de CAA. Também foram desenvolvidas habilidades relacionadas à pesquisa científica, como observação sistemática, codificação, organização e análise de dados.

A análise dos registros ampliou a compreensão sobre mediação docente e engajamento do estudante nas atividades escolares. A oficina “Um Livro para Todos”, por sua vez, possibilitou vivenciar a produção de materiais adaptados com recursos de CAA e o apoio aos professores na elaboração desses materiais.

Conclui-se que a experiência de iniciação científica contribuiu para a formação acadêmica e profissional, aproximando conhecimentos teóricos de experiências práticas relacionadas à Educação Especial, à Tecnologia Assistiva e à Comunicação Alternativa e Ampliada. As atividades permitiram compreender que a CAA não se limita à produção de recursos, mas envolve também as necessidades comunicativas dos estudantes, as oportunidades de interação e participação e as práticas pedagógicas nas quais esses recursos são utilizados.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BEUKELMAN, David R.; MIRENDA, Pat. Augmentative and alternative communication: supporting children and adults with complex communication needs. 4. ed. Baltimore: Paul H. Brookes, 2015.

DALLA VECCHIA, Christiane Cordeiro Silvestre; VESTENA, Carla Luciane Blum. Aprendizagem escolar de crianças com autismo e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Teoria e Prática da Educação, v. 23, n. 2, p. 81-98, 2020. DOI: 10.4025/tpe.v23i2.52097. (Periódicos UEM)

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Refael; FALIK, Louis H. Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

NUNES, Débora Regina de Paula; BARBOSA, João Paulo da Silva; NUNES, Leila Regina de Paula. Comunicação alternativa para alunos com autismo na escola: uma revisão da literatura. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 27, e0212, 2021. DOI: 10.1590/1980-54702021v27e0212. (SciELO)

TAGER-FLUSBERG, Helen; KASARI, Connie. Minimally verbal school-aged children with autism spectrum disorder: the neglected end of the spectrum. Autism Research, v. 6, n. 6, p. 468-478, 2013. DOI: 10.1002/aur.1329. (PubMed)

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. Psicologia Escolar e Educacional, v. 24, e217841, 2020. DOI: 10.1590/2175-35392020217841. (SciELO)

Anexos

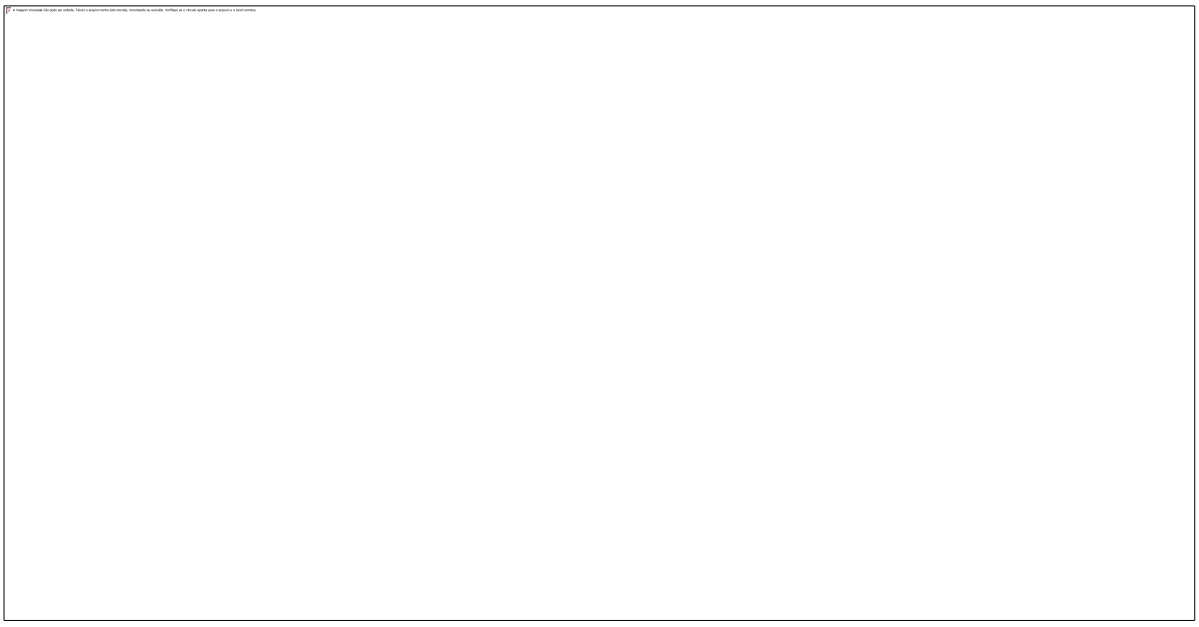


Figura 1 - Print de uma parte da planilha com as analises de engajamento

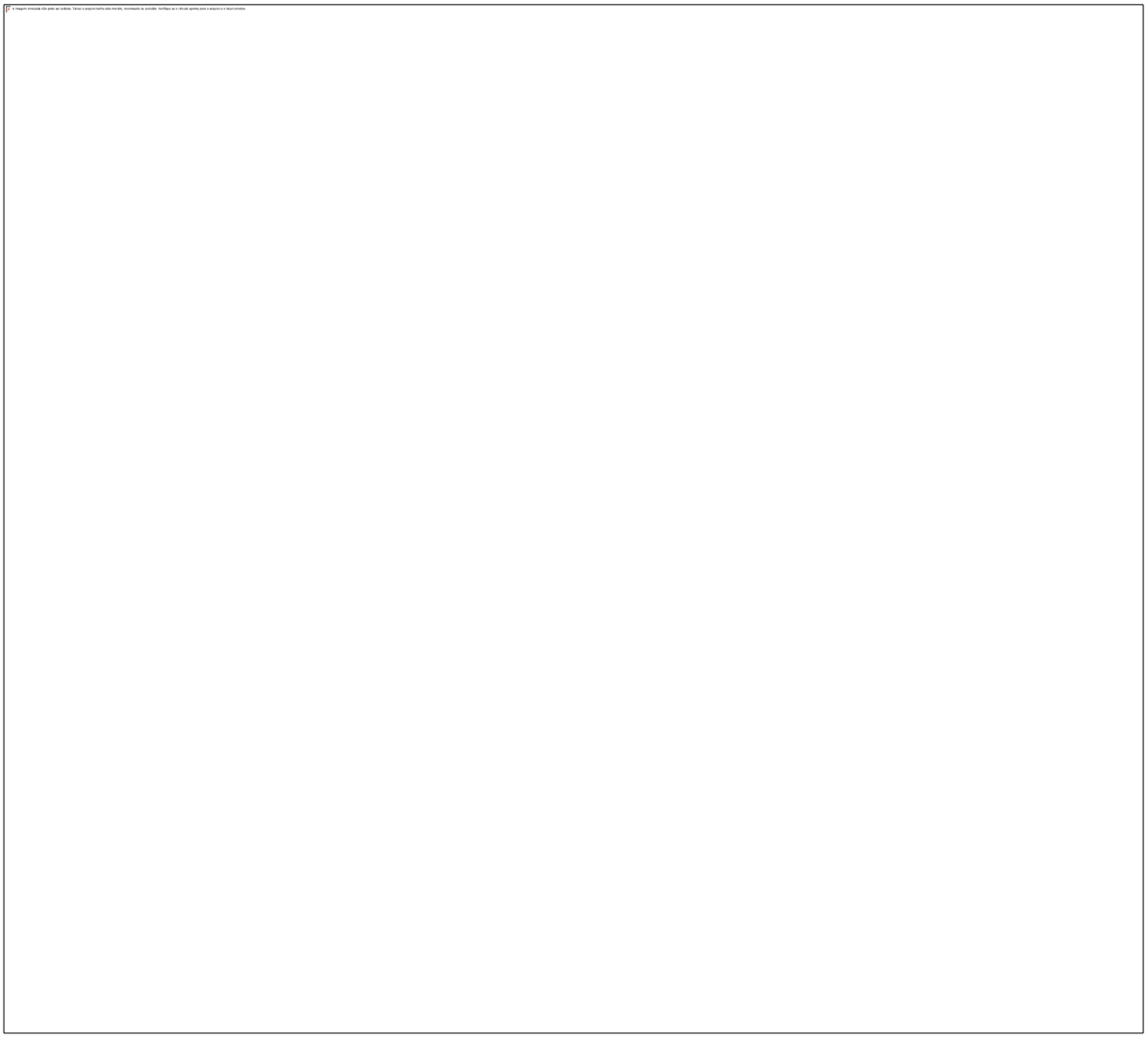


Figura 2 - Print com uma parte das análises da mediação da professora

CÓDIGO: HS0709

AUTOR: MARIA JULIA SANTOS FERREIRA

ORIENTADOR: FERNANDO CAUDURO PUREZA

TÍTULO: Os coolies na América Latina – trabalho e migração

Resumo

O presente relatório apresenta o desenvolvimento da pesquisa de iniciação científica sobre as transformações das relações laborais no século XIX, com ênfase na formação e difusão do indentured labor durante a Era das Emancipações (1830-1930). A pesquisa articulou leituras e discussões coletivas sobre escravidão, capitalismo, acumulação e circulação internacional da mão de obra ao estudo individual de diferentes espaços geográficos. O trabalho concentra-se na experiência dos trabalhadores coolies na América Latina, examinando recrutamento, contratação, transporte, exploração e resistência. O estudo fundamenta-se em Meagher (2008), Look Lai (1998), Li (2023) e Kale (1998), cujas obras permitem relacionar as trajetórias de chineses e indianos a diferentes escalas de circulação. A análise evidencia que a expansão desse sistema esteve vinculada à demanda por mão de obra nas economias agrícolas e extrativas, mas não constituiu simples substituição da escravidão pelo trabalho livre. Os casos examinados revelam a tensão entre liberdade contratual, coerção e hierarquias raciais, assumindo diferentes configurações conforme os contextos econômicos e políticos. A investigação situa, assim, o indentured labor entre as contradições do mundo pós-emancipação, no qual antigas formas de sujeição foram rearticuladas sob novas linguagens jurídicas.

Palavras-chave: Identured Labour, coolies, escravidão, emancipação, América Latina.

TITLE: Coolies in Latin America - labor and migration

Abstract

This report presents the development of an undergraduate research project on transformations in labor relations during the nineteenth century, with emphasis on the formation and diffusion of indentured labor during the Age of Emancipation (1830-1930). The research combined collective readings and discussions on slavery, capitalism, accumulation, and the international circulation of labor with individual studies of different geographical contexts. The study focuses on the experience of coolie workers in Latin America, examining recruitment, contracting, transportation, exploitation, and resistance. It draws on the works of Meagher (2008), Look Lai (1998), Li (2023), and Kale (1998), whose studies connect the trajectories of Chinese and

Indian workers across different scales of circulation. The analysis shows that the expansion of this system was linked to labor demand in agricultural and extractive economies, but did not constitute a simple replacement of slavery with free labor. The cases examined reveal tensions between contractual freedom, coercion, and racial hierarchies, assuming different configurations according to their political and economic contexts. The research thus situates indentured labor within the contradictions of the post-emancipation world, in which older forms of subjugation were rearticulated through new legal frameworks.

Keywords: Indentured labor; coolies; slavery; emancipation; Latin America

Introdução

Rupturas, metamorfoses e prolongamentos marcaram as relações laborais no século XIX. A expansão do capitalismo e das economias voltadas ao mercado internacional ocorreu paralelamente à abolição do tráfico transatlântico e, posteriormente, da própria escravidão em diversas partes do mundo. Para sociedades dependentes de grandes contingentes de trabalhadores, sobretudo nas atividades agrícolas e extrativas, a emancipação colocava uma questão fundamental: como assegurar a continuidade da produção diante da transformação das relações de trabalho? É nesse cenário que distintas formas de recrutamento e deslocamento de mão de obra ganharam espaço, entre elas o indentured labor. Compreender esse processo exige ir além da ideia de que o trabalho coolie simplesmente sucedeu o escravizado. A emancipação não dissolveu as formas de coerção que sustentavam a produção, antes, estas foram parcialmente reordenadas sob novos arranjos. É a partir dessa tensão entre ruptura e continuidade que a pesquisa aproxima capitalismo, escravidão e relações laborais. Sob esse prisma, a análise se volta ao universo do indentured labor e à circulação de indianos e chineses pelo mundo colonial, acompanhando os caminhos pelos quais essas formas de contratação se fizeram presentes em diferentes espaços e sociedades. É nesse horizonte que o recorte se volta para a América Latina e para os trabalhadores asiáticos denominados coolies. Sua chegada coincidiu com uma região em profunda reorganização econômica, onde o declínio do sistema escravista convivia com a expansão de atividades agrícolas e extrativas ávidas por mão de obra. Longe de permanecerem circunscritos aos territórios de destino, essas migrações integravam movimentos mais amplos, que aproximavam diferentes margens do mundo colonial. No território Caribe britânico, por exemplo, a chegada de trabalhadores chineses esteve ligada à formação de comunidades que, para além do período contratual, reconstruíram seus lugares nas sociedades caribenhas. A experiência indiana, por sua vez, revela outras dimensões desse sistema, especialmente as vinculações entre contratação, mobilidade e coerção no mundo posterior à emancipação. Na América Latina, contudo, esses percursos assumiram feições distintas. No Peru, os coolies chineses foram empregados na agricultura, na exploração do guano e em outros setores em expansão, assim destacando-se tanto sua exploração e resistência quanto sua posterior inserção no comércio e nos serviços. Em Cuba, sua presença esteve intimamente ligada à produção açucareira e à recomposição da força de trabalho diante do declínio do tráfico transatlântico. Projetos semelhantes surgiram em outros países, ainda que em escalas desiguais, compondo o chamado coolie trade. Assim, este plano busca situar os coolies não apenas como sujeitos de um movimento migratório, mas como parte de uma reconfiguração mais ampla do mundo laboral. Interessa investigar as condições de seu

recrutamento e deslocamento, os espaços produtivos que os receberam, as condições de vida, os mecanismos de coerção inscritos nos contratos e as formas de resistência que deles emergiram. Ao seguir essas trajetórias, pretende-se compreender como, entre o declínio da escravidão e a expansão do capitalismo, novas formas de exploração puderam vestir a linguagem do contrato sem abandonar inteiramente a coerção.

Metodologia

A pesquisa possui caráter bibliográfico e qualitativo, com orientação histórico comparativa. Seu percurso foi construído em dois movimentos complementares, primeiramente ocorrendo a leitura coletiva de obras que fornecessem instrumentos para pensar a formação histórica do capitalismo e das relações de trabalho e, depois, o aprofundamento dos recortes regionais, realizado individualmente por cada integrante. Fichamentos, apresentações e debates acompanharam essas etapas, fazendo da leitura não apenas uma forma de levantamento, mas também de confronto e elaboração das questões que orientaram a investigação. As primeiras reuniões foram dedicadas a obras de caráter mais abrangente. De Dale Tomich, foram discutidos a introdução e os capítulos 1, 2 e 3 de Pelo Prisma da Escravidão: Trabalho, Capital e Economia Mundial (2011); de Karl Polanyi, o capítulo 6 de A Grande Transformação: As Origens Políticas e Econômicas de Nossa Época (2021); de Karl Marx, os capítulos 24 e 25 de O Capital (2013); e, de Rosa Luxemburgo, o prefácio e os capítulos 26 e 28 de A Acumulação do Capital (2021). A escolha desse conjunto partiu da necessidade de compreender as estruturas que precediam e atravessavam o fenômeno dos coolies. Em seguida, a leitura de Bonded Labour: Global and Comparative Perspectives (18th–21st Century) de 2016, especialmente a introdução e o capítulo de Michael Zeuske, Coolies – Asiáticos and Chinos: Global Dimensions of Second Slavery, aproximou a discussão desse universo específico. O mesmo movimento foi aprofundado com A New System of Slavery: The Export of Indian Labour Overseas 1830–1920 (1974), de Hugh Tinker, cuja leitura percorreu os capítulos de 1 a 6. A partir daí, o grupo passou a trabalhar com recortes regionais. A integrante Laura Beatriz dedicou-se à África, apresentando o capítulo On the Gold Mines, de Melanie Yap e Dianne Leong Man, em Colour, Confusion and Concessions: The History of the Chinese in South Africa (1996). Enquanto a outra membro, Carolina Guevara, concentrou-se na Ásia, a partir dos artigos de Elliot Arensmeyer, The Chinese Coolie Labor Trade and the Philippines: An Inquiry (2019) e Coolie Labour and Colonial Capitalism in Asia (2023), de Jan Breman, e do trabalho de Ulbe Bosma, Dutch Imperial Anxieties about Free Labour, Penal Sanctions and the Right to Strike (2013). O presente plano tomou como recorte a América Latina, com maior enfâse a circulação e inserção dos trabalhadores chineses conhecidos como coolies. Nesse recorte, quatro obras constituíram o núcleo da leitura individual. O The Coolie Trade: The Traffic in Chinese Laborers to Latin America 1847–1874 (2008), de Arnold J. Meagher, foi lido integralmente e tornou-se a principal referência para a investigação. O artigo La influencia económica de los culíes chinos en el Perú (1849–1876), de Yucen Li, de 2023, também foi analisado em sua totalidade. De Walton Look Lai, foram lidos o prefácio, a introdução e o primeiro capítulo de The Chinese in the West Indies: A Documentary History, 1806–1995; de 1998, os documentos reunidos nas partes seguintes foram utilizados como material de referência. Já Fragments of Empire: Capital, Slavery and Indian Indentured Labor in the British Caribbean (1998), de Madhavi Kale, foi trabalhado a partir da introdução e do primeiro capítulo. As leituras individuais foram registradas em fichamentos e posteriormente apresentadas ao grupo.

Nesse sentido, as discussões partiam das questões suscitadas por cada texto e buscavam aproximar ou distinguir os casos estudados. A comparação, portanto, não buscou dissolver as particularidades de cada região, mas as colocar lado a lado para perceber onde os processos convergiam e onde adquiriam características próprias.

Resultados e Discussões

As primeiras reuniões da pesquisa foram dedicadas à construção de uma base teórica comum para compreender as engrenagens que sustentam o sistema coolie. Em Pelo Prisma da Escravidão (2011), Dale Tomich desloca a escravidão de uma posição periférica em relação ao capitalismo e a insere no próprio movimento da economia mundial, evidenciando seus vínculos com os mercados e a divisão internacional do trabalho. Sua leitura rompe com a imagem de uma passagem ordenada entre regimes laborais, afirmando que diferentes modalidades puderam coexistir, sobrepor-se e adquirir novas funções conforme as necessidades da acumulação se modificavam, oferecendo uma alternativa para pensar a emergência do trabalho coolie. Essa coexistência ganha outra dimensão em A Grande Transformação (2021). No capítulo 6, o autor detém-se sobre a natureza peculiar do trabalho como mercadoria, embora submetido à lógica da oferta e da procura, ele não é produzido para a venda e carrega consigo pessoas, necessidades e formas de vida. Logo, a tentativa de subordiná-lo inteiramente ao mercado produz tensões que tornam necessárias medidas de proteção e regulação. O mercado, longe de bastar a si mesmo, suscita mecanismos destinados a conter seus próprios efeitos sociais (Polanyi, 2021, p. 72-78). Em seu magnum opus, Marx recua às condições históricas que tornaram possível essa ordem. Nos capítulos 24 e 25, a acumulação primitiva aparece como processo de expropriação e separação entre produtores e meios de produção, enquanto a análise da colonização revela que a constituição do mercado mundial esteve igualmente ligada à conquista de territórios, à apropriação de riquezas e à incorporação de populações. A história do capitalismo, assim, não se encerra na Europa, sua própria constituição possui uma dimensão colonial e ultramarina. Rosa Luxemburgo, em A Acumulação do Capital (2021), leva essa reflexão para além do núcleo propriamente capitalista. A acumulação depende de sua relação com formações não capitalistas, capazes de fornecer mercados, meios de produção e força de trabalho. Sua incorporação não significa apenas a sobrevivência de estruturas anteriores, mas sua transformação de acordo com as necessidades do capital (Luxemburgo, 2021, p. 321-323). Com Hugh Tinker (A New System of Slavery, 1974), a questão deixa de ser apenas uma possibilidade teórica e ganha a materialidade dos navios, das plantações e dos contratos. Nesse contexto, a Índia tornou-se uma fonte privilegiada dessa mão de obra, recrutada para atender à demanda de economias que precisavam recompor seus contingentes produtivos (Tinker, 1974, p. 38). O contrato, entretanto, guardava pouco da liberdade que seu nome poderia sugerir. Dívidas contraídas no recrutamento, vigilância, punições, disciplina nas plantações e limites à circulação faziam do vínculo jurídico um instrumento de sujeição. É nessa zona de fronteira que a leitura de Michael Zeuske encontra os coolies chineses. Em Coolies – Asiáticos and Chinos: Global Dimensions of Second Slavery, o caso cubano aparece como um espaço particularmente revelador, ali, escravidão e indenture não pertenciam a momentos sucessivos, mas podiam ocupar simultaneamente a mesma paisagem econômica. Em 1872, 34.408 dos 58.400 chineses presentes na ilha ainda se encontravam vinculados por contrato (Zeuske, 2016, p. 51). A coexistência desses regimes torna difícil sustentar uma separação nítida entre o homem escravizado e o

trabalhador contratado. Mais do que uma linha divisória, havia uma faixa de sobreposição na qual contrato e exploração podiam assumir nomes diferentes sem perder sua proximidade. É nesse ponto de contato entre a derrocada do tráfico transatlântico e a recomposição das formas de trabalho que a experiência coolie ganha particular importância na América Latina. Em The Coolie Trade: The Traffic in Chinese Laborers to Latin America 1847–1874 (2008), acompanha-se a formação desse circuito em escala continental. Entre 1847 e 1874, cerca de 275 mil trabalhadores chineses foram embarcados para a América Latina e o Caribe, mais de 210 mil deles a partir de Macau (Meagher, 2008, p. 120). A dimensão do fluxo, entretanto, tinha como contraponto uma travessia que frequentemente se convertia em sentença de morte. Superlotação, ventilação insuficiente, doenças e escassez de recursos faziam dos navios espaços de extrema vulnerabilidade. A mortalidade média chegou a 11,83% nas viagens para Cuba e 11,61% nas destinadas ao Peru, enquanto nas Índias Ocidentais Britânicas alcançou 5,57% (Meagher, 2008, p. 169-171). Convém, contudo, recuar o olhar. A corrente migratória que se avolumou no século XIX não apareceu subitamente dos portos chineses, tampouco inaugurou a presença asiática nas Américas. Em The Chinese in the West Indies: 1806–1995 (1998), Walton Look Lai insere esse movimento numa história mais longa de circulação entre a Ásia e o mundo americano. Pequenos núcleos já haviam alcançado territórios latino-americanos desde o período colonial, mas o século XIX alteraria radicalmente a escala, o ritmo e o destino desses deslocamentos (Look Lai, 1998, p. 6). A migração chinesa não constituía, portanto, um apêndice discreto da expansão para o Ocidente. Cuba tornou-se o principal destino desse contingente. À medida que o tráfico africano era reprimido e o preço dos escravizados se elevava, a economia açucareira passou a procurar, fora dos pontos tradicionais da escravidão, novos braços para alimentar suas moendas e plantações. Entre 1847 e 1874, 125.634 chineses chegaram à ilha (Meagher, 2008, p. 219). O contrato, porém, como em outras situações já mencionadas, revestia de legalidade uma sujeição que podia incluir castigos físicos, prisão e correntes, autorizados pelo regulamento de 1849, além de jornadas extenuantes e violência nas plantações. A disciplina, contudo, não era absoluta. Fugas, revoltas e o abandono das fazendas em direção às cidades abriam fissuras nesse regime, levando parte dos trabalhadores a procurar no comércio e no artesanato meios menos estreitos de subsistência (Meagher, 2008, p. 220). No Peru, a paisagem era outra, embora a necessidade que a atravessava guardasse parentesco com a cubana. O avanço do guano e das plantações, somada ao declínio da escravidão, encontrou uma economia que carecia de braços e um mercado interno incapaz de os fornecer em quantidade suficiente. É nessa fricção que se situa La influencia económica de los culíes chinos en el Perú (1849–1876) (2023), aqui se acompanha a entrada dos chineses na agricultura e, sobretudo, na exploração do guano. Assim como no caso cubano, recrutamentos eram permeados por enganos, jornadas superiores a doze horas e castigos faziam parte do cotidiano (Li, 2023, p. 42). A ambiguidade se tornava ainda mais aguda dado que essa população submetida a severas formas de controle estava, simultaneamente, na base de um surto produtivo. Entre 1870 e 1874, período de maior entrada de chineses, a produção açucareira peruana saltou de 13.175 para 31.940 toneladas, crescimento que Li relaciona à presença crescente deles nas áreas produtoras (Li, 2023, p. 44). Fora desses dois grandes polos, o mapa se fragmentava. Brasil, Panamá, Costa Rica, México, Venezuela e El Salvador também recorreram, ou procuraram recorrer, à mão de obra chinesa, mas com resultados bastante desiguais. A ferrovia panamenha absorveu trabalhadores em condições severas, os projetos brasileiros encontraram resistência e, em outros países, a iniciativa permaneceu episódica ou não chegou a adquirir expressão significativa (Meagher, 2008, p. 272). A

dispersão geográfica, por si só, já impossibilita a ideia de um modelo único. Os sistemas espanhol, britânico, francês e holandês organizaram regimes distintos, ainda que todos procurassem acomodar a presença de trabalhadores asiáticos contratados à ordem que emergia com a emancipação (Look Lai, 1998, p. 11). Se, nos casos chineses, a contratação aparece como resposta às necessidades particulares das economias latino-americanas, a experiência indiana permite enxergar a mesma transformação a partir de uma escala imperial. O Fragments of Empire: Capital, Slavery, and Indian Indentured Labor Migration in the British Caribbean (1998) questiona a própria ideia de uma escassez de trabalhadores produzida automaticamente pela emancipação, mostrando como essa necessidade foi construída e mobilizada pelos interesses açucareiros e pelas estruturas imperiais (Kale, 1998, p. 5-6). No primeiro capítulo, a introdução desses trabalhadores na Guiana Britânica aparece justamente desse entrelaçamento entre interesses do açúcar, ideologias do livre trabalho e administração imperial (Kale, 1998, p. 12).

Conclusão

O percurso desenvolvido deslocou a compreensão do coolie de uma suposta alternativa ao escravizado para uma zona histórica de sobreposição, na qual emancipação, expansão capitalista e novas modalidades de sujeição se entrelaçaram de maneira menos linear do que a narrativa de substituição do trabalho escravo pelo livre poderia sugerir. As leituras realizadas permitiram acompanhar essa transformação desde suas determinações mais amplas até os circuitos concretos que conduziram trabalhadores chineses e indianos entre diferentes espaços do mundo colonial. Nesse movimento, contratos, deslocamentos, mecanismos de vigilância e coerção não aparecem como vestígios anacrônicos da ordem escravista, mas como elementos rearticulados em uma conjuntura que exigia novas formas de mobilizar e disciplinar a força de trabalho. A comparação entre Cuba, Peru e os demais espaços latino-americanos, assim como o contraponto oferecido pela experiência indiana no Caribe britânico, evidenciou que essa recomposição esteve longe de obedecer a um desenho uniforme. Assim como aborda Stanziani (2018), as mesmas linguagens jurídicas podiam assumir conteúdos distintos conforme as economias, instituições e relações de poder que as acolhiam, enquanto fugas, motins e deslocamentos revelavam que a sujeição jamais era inteiramente passiva. Mais do que encerrar o indenture em uma categoria intermediária entre escravidão e liberdade, a pesquisa sugere compreendê-lo como parte das próprias contradições do mundo pós-emancipação, quando a liberdade formal se expandia ao mesmo tempo em que novas geografias de exploração eram abertas.

Referências

ARENSMEYER, Elliott C. The Chinese Coolie Labor Trade and the Philippines: An Inquiry. Philippine Studies, Quezon City, v. 28, n. 2, p. 187-198, 1980. BONACICH, Edna. ALIMAHOMED, Sabrina. WILSON, Jake. “The Racialization of Global Labor”. In: American Behavioral Scientist, v. 52, p. 342-355, 2008. BOSMA, Ulbe. Dutch Imperial Anxieties about Free Labour, Penal Sanctions and the Right to Strike. In: STANZIANI, Alessandro (ed.). Labour, Coercion, and Economic Growth in Eurasia, 17th–20th Centuries. Leiden: Brill, 2013. p. 63-86. (Studies in Global Social History, v.

11). BREMAN, Jan. Coolie labour and colonial capitalism in Asia. Journal of Agrarian Change, v. 23, n. 2, p. 233-246, 2023. KALE, Madhavi. Fragments of Empire: Capital, slavery and Indian Indentured Labor in the British Caribbean. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1998. LUXEMBURGO, Rosa. A acumulação do capital: estudo sobre as condições econômicas do imperialismo. Tradução de Moniz Bandeira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. LAI, Walton Look. The Chinese in the West Indies: a documentary history, 1806-1995. Kingston: Phoenix Printery, 1998. LI, Yucen. “La influencia económica de los culíes chinos en el Perú (1849-1876)”. In: Ibero-America Studies. V. 6, i. 2. 2023. p. 40-47. MARX, Karl. O capital: Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013. MEAGHER, Arnold J. The Coolie Trade: The Traffic in Chinese Laborers to Latin America 1847-1874. Bloomington: Xlibris, 2008. POLANYI, Karl. A grande transformação: as origens de nossa época. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 2000. TAPPE, Oliver. Variants of Bonded Labour in Precolonial and Colonial Southeast Asia. In: DAMIR-GEILSDORF, Sabine; ULRIKE, Lindner; MÜLLER, Gesine; TAPPE, Oliver; ZEUSKE, Michael. Bonded Labour: Global and Comparative Perspectives (18th–21st Century). Bielefeld: Transcript Verlag, 2016. p. 103-131. TINKER, Hugh. A New System of Slavery: the export of Indian labour overseas (1830-1920). London: Oxford University Press, 1974. TOMICH, Dale W. Pelo Prisma da Escravidão: Trabalho, Capital e Economia Mundial. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011. VAN DER LINDEN, Marcel. The World Wide Web of Work: A history in the making. Londres: UCL Press, 2023. YAP, Melanie; MAN, Dianne Leong Man. Colour, Confusion and Concessions: The History of the Chinese in South Africa. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996. YUN, Lisa. The coolie speaks: Chinese indentured laborers and African slaves in Cuba. Philadelphia: University Press, 2008

CÓDIGO: HS0774

AUTOR: MARIA VITÓRIA DA SILVA BELO

ORIENTADOR: DANIELLE OLIVEIRA DA NÓBREGA

TÍTULO: Relações entre saúde mental e processos de ensino e aprendizagem na perspectiva docente

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo compreender, na perspectiva docente, as relações entre saúde mental e os processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada em uma escola da rede estadual de ensino localizada em Natal/RN, com a participação de 22 educadores. A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, posteriormente analisadas à luz da Análise do Discurso e da Teoria das Representações Sociais. Os resultados foram organizados em quatro eixos: saúde mental como condição para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem; dimensão afetiva do ensino como estratégia de promoção da saúde mental; patologização do sofrimento psíquico; e condições de trabalho como fator do adoecimento profissional docente. Conclui-se que as relações entre saúde mental e ensino e aprendizagem são complexas e não podem ser reduzidas à dimensão individual, mas abrangem também relações sociais, práticas pedagógicas e condições de trabalho.

Palavras-chave: saúde mental. ensino e aprendizagem. representações sociais.

TITLE: The relationship between mental health and the teaching-learning process from the teacher's perspective

Abstract

This study aimed to understand, from a teacher's perspective, the relationships between mental health and teaching and learning processes within the school context. This is a qualitative study conducted at a state public school in Natal, Rio Grande do Norte, Brazil, involving 22 educators. Data collection was carried out through semi-structured interviews, which were subsequently analyzed using Discourse Analysis and Social Representations Theory. The results were organized into four thematic axes: mental health as a condition for the realization of the teaching and learning process; the affective dimension of teaching as a strategy for promoting mental health; the pathologization of psychological distress; and working conditions as a factor in teachers' occupational illness. The study concludes that the relationships between mental health

and teaching-learning are complex and cannot be reduced to an individual dimension, as they also encompass social relations, pedagogical practices, and working conditions.

Keywords: Mental health. Teaching and learning. Social representations.

Introdução

A saúde mental constitui uma dimensão da vida humana e está relacionada às diferentes formas como os sujeitos vivenciam suas relações e situações cotidianas. No contexto escolar, essa dimensão assume importante relevância, já que professores e estudantes estão inseridos em um espaço que é marcado por relações sociais de amizades, responsabilidades, aprendizagem e diversas experiências que podem ser refletidas em suas formas de participar do cotidiano escolar.

A saúde mental, para Amarante (2007, p. 19), "é um campo bastante polissêmico e plural na medida em que diz respeito ao estado mental dos sujeitos e das coletividades", relacionado às condições de vida e às relações interpessoais. No espaço escolar, a saúde mental relaciona-se diretamente às experiências de ensino e de aprendizagem, uma vez que as condições psíquicas de professores e estudantes são entendidas como um dos fatores capazes de favorecer ou dificultar estes processos.

Diante da complexidade que envolve a saúde mental no contexto escolar, esta pesquisa parte da compreensão de que os sentidos atribuídos pelos sujeitos a esse fenômeno são construídos socialmente. Nessa direção, a Teoria das Representações Sociais (TRS) constitui o referencial que orienta este estudo por possibilitar compreender como os indivíduos e os grupos constroem conhecimentos e significados sobre o objeto em seu cotidiano, uma vez que "guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a elas" (Jodelet, 211, p. 17). A TRS permite, portanto, analisar como os profissionais da educação representam a saúde mental e como ela está relacionada ao processo de ensino e aprendizagem, objetivo deste trabalho.

Inicialmente, é apresentada a metodologia da pesquisa, contemplando a abordagem, o campo, os participantes e os procedimentos de produção e análise dos dados. Em seguida, são apresentados e discutidos os resultados, organizados nos seguintes eixos: a saúde mental como condição para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem; a dimensão afetiva do ensino como estratégia de promoção da saúde mental; a patologização do sofrimento psíquico; e as condições de trabalho como fator do adoecimento profissional. Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais são retomados os principais resultados da pesquisa e apontadas possibilidades para estudos futuros.

Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, caracterizada pelo trabalho "com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (Minayo, 1994, p. 21-22), uma vez que busca compreender os sentidos construídos pelos participantes acerca da saúde mental e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem. A escolha dessa abordagem ocorre pela necessidade de considerar as experiências e compreensões dos sujeitos sobre o fenômeno investigado, especialmente por se tratar de um objeto que tem natureza subjetiva.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino, localizada no município de Natal/RN. Participaram da pesquisa 22 educadores da instituição, que foram convidados a compartilhar suas compreensões e experiências individualmente. A participação na pesquisa ocorreu de forma voluntária, após esclarecimento acerca dos objetivos e procedimentos e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram assegurados aos participantes o sigilo das informações e o anonimato, através da utilização de pseudônimos na apresentação dos resultados. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFRN e aprovado sob o número CAAE: 82108424.0.0000.0253.

A produção dos dados foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas, nas quais os participantes foram convidados a refletir sobre saúde mental na escola, incluindo sua relação com o ensino e a aprendizagem, as relações interpessoais e as condições de trabalho.

A análise das entrevistas ocorreu por meio de leituras do material no grupo de pesquisa, buscando identificar os sentidos presentes nos discursos dos educadores. A partir desse processo, foram organizados quatro eixos-temáticos que possibilitaram a análise dos dados, por meio da Análise do Discurso (Vidrio, 2023). A interpretação dos dados foi orientada pela Teoria das Representações Sociais, considerando que as representações dos participantes são construídas nas relações sociais e nas experiências vividas no cotidiano escolar.

Resultados e Discussões

1. Saúde mental como condição para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem

A saúde mental é reconhecida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como "um estado de bem-estar mental que permite às pessoas lidar com o estresse da vida, reconhecer suas habilidades, aprender e trabalhar bem, e contribuir para a comunidade" (2026). A dimensão mental da saúde aborda, portanto, a inseparabilidade entre a saúde e o desenvolvimento, na medida em que apresenta uma dimensão social inerente aos indivíduos em sociedade.

Esse pressuposto aponta para a existência de condições em que os indivíduos passam por situações positivas e negativas ao longo da vida, desenvolvendo estratégias para

enfrentá-las e lidar com as crises mesmo quando o sofrimento existe. Assim, o bem-estar pode ser considerado como um estado em que a pessoa aprende a desenvolver estratégias para lidar com suas dificuldades emocionais. Machado e Bandeira (2012) compreendem o bem-estar psicológico como um constructo relacionado ao funcionamento psicológico positivo ou ótimo, construído por dimensões como auto aceitação, relações positivas com os outros, autonomia, domínio sobre o ambiente, propósito da vida e crescimento pessoal. Assim, o bem-estar psicológico envolve diferentes dimensões da experiência humana e está relacionado às possibilidades de desenvolvimento e enfrentamento dos desafios cotidianos.

Durante a realização das entrevistas com os educadores, foi destacado que o processo de ensino e aprendizagem depende de condições favoráveis a docentes e discentes. A falta de saúde mental poderia dificultar a aprendizagem dos alunos, na medida em que interfere na qualidade das relações estabelecidas tanto com os pares quanto com os professores.

Para Maria, “Quando você está bem, eu acho que você é mais suscetível e mais aberto para aprender, porque o processo de aprendizagem não é fácil; porque vai exigir de você disciplina, vai exigir de você concentração, vai exigir de você atenção, vai exigir de você organização”. Nessa fala, evidencia-se que quando o aluno está bem, ele aprende melhor, porque o processo de aprendizagem é complexo e exige diversos fatores, somente plenamente realizados quando a saúde está em dia. Esse discurso aproxima-se da compreensão de bem-estar psicológico apresentada por Machado e Bandeira (2012), uma vez que envolve diferentes capacidades que contribuem para o enfrentamento dos desafios e para o desenvolvimento pessoal.

Semelhantemente, Clara considera que é impossível vivenciar plenamente as etapas do processo educativo sem condições mínimas de saúde mental: “sem saúde mental, sem saúde, você não aprende; você não ensina, não aprende e não interage”. A professora destaca que, para os docentes, também se faz necessário estar em boas condições de saúde. O discurso evidencia, portanto, que a saúde mental não é representada pelos profissionais da educação apenas como uma condição individual do estudante, mas como uma dimensão associada também às relações e práticas desenvolvidas no espaço escolar.

Corroborando com Clara, Sofia ressalta a necessidade de estar bem psicologicamente para oferecer aulas significativas: “se o professor não está bem psicologicamente, ele não vai conseguir dar o melhor de si para os alunos. Não vai conseguir dar aula. Ele até vai conseguir ir levando com a barriga, mas chega uma hora que ele vai estar esgotado e não vai suportar”. Quando a professora fala sobre “ir levando com a barriga”, demonstra que muitos profissionais têm vivido a realidade docente dessa maneira, o que tem ocasionado, de acordo com ela, “tantos casos onde professores afastaram-se por conta de saúde mental”. Nesses casos, o afastamento ocorre em função de desequilíbrio na saúde que compromete o trabalho.

O discurso de Sofia também permite ampliar a discussão para a dimensão do bem-estar no trabalho. Siqueira e Padovam (2008) compreendem o bem-estar no trabalho como uma construção relacionada a vínculos afetivos positivos estabelecidos com o trabalho e com a organização, abrangendo aspectos como satisfação e envolvimento. Nessa perspectiva, o bem-estar do professor não pode ser compreendido exclusivamente como

uma característica individual ou como a capacidade pessoal de lidar com as dificuldades, pois também está relacionado à maneira como o sujeito vivencia o próprio trabalho e estabelece vínculos no ambiente em que atua.

Nesse sentido, compreender a saúde mental como uma dimensão do processo de ensino e aprendizagem não significa atribuir exclusivamente aos indivíduos a responsabilidade pela qualidade desse processo. Cabanas e Illouz (2019), ao discutirem as chamadas "ciências da felicidade", alertam para o risco de interpretações que transformam problemas sociais e estruturais em deficiências psicológicas individuais.Embora muito seja falado a respeito da importância da saúde mental para os profissionais da educação, há de se ponderar se este é realmente o fator que mais influencia na aprendizagem dos alunos. Os discursos dos participantes evidenciam a relevância atribuída à saúde mental para o desenvolvimento de uma aula significativa e para a participação dos estudantes. De fato, a saúde mental é fundamental no processo de ensino e aprendizagem, porém não é possível afirmar que ela seja, isoladamente, responsável pela qualidade desse processo, uma vez que esta é constituída pela articulação de diferentes dimensões, entre elas as condições psicológicas dos sujeitos, as relações estabelecidas no espaço escolar, as práticas pedagógicas, as condições de trabalho e os próprios contextos sociais nos quais professores e estudantes estão inseridos, como discutido ao longo deste trabalho.

2. A dimensão afetiva do ensino como estratégia de promoção da saúde mental

Ao refletirem sobre a relação entre saúde mental e aprendizagem, os educadores compreendem que o ensino ultrapassa a transmissão dos conteúdos e assume um papel importante na promoção do bem-estar dos estudantes. Em suas falas, a afetividade aparece como um elemento que constitui a prática pedagógica e se apresenta por meio da escuta e do acolhimento e também do planejamento de aulas lúdicas e dinâmicas, estratégias que despertam o interesse dos alunos pela aprendizagem.

Essa compreensão dialoga com Oliveira (2019, p. 708) ao afirmar que a relação professor-aluno "não pode ser constituída fundando-se apenas no aspecto cognitivo", sendo necessário transformar a sala de aula em um espaço acolhedor, o que pode ser notado na fala de Afonso, ao afirmar que "a gente tem que ver que o conteúdo serve para o bem-estar". A fala desse professor desloca o conteúdo escolar da perspectiva "muito utilitária", como retoma na entrevista, compreendendo a escola como espaço de desenvolvimento integral dos sujeitos. Por compreender que o conteúdo deve servir ao bem-estar, Afonso aproxima o significado da prática pedagógica de uma concepção de educação comprometida com a formação humana, em diálogo com Freire (1996, p. 58), para quem "o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros". Assim, o processo de ensino e aprendizagem passa da transmissão de conhecimentos e envolve o estudante em sua integralidade objetiva e subjetiva.

A ideia de que a escola seja um espaço de ampliação do desenvolvimento é reforçada quando Afonso menciona a necessidade de produzir o que chama de "encantamento de aprender". O uso dessa expressão demonstra a busca por uma aprendizagem significativa, que forneça aos estudantes o exercício da criatividade, da autonomia e do questionamento, fatores que consolidam os saberes científicos das disciplinas e se afastem da perspectiva do utilitarismo mercadológico. Amorim e Calloni (2017) também afirmam que a amorosidade, da concepção freiriana, é parte essencial do

trabalho docente, manifestando-se em práticas de respeito e de cordialidade entre os envolvidos.

Outros educadores também revelam que esse objetivo é buscado por meio de diferentes estratégias, como atividades experimentais, construção conjunta de combinados, uso de jogos e dinâmicas, de maneira que sejam proporcionadas formas de compreensão de conteúdos com maior participação dos alunos. As estratégias descritas pelos profissionais mostram que a afetividade é materializada nas escolhas pedagógicas planejadas, quando o aspecto lúdico do ensino torna-se uma estratégia de aproximação entre professores, alunos e conteúdos. Essa estratégia encontra respaldo em Leite e Tassoni, ao afirmarem que "a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor" (2002, p. 14) e que "o que se diz, como se diz, em que momento e por quê – da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por quê – afetam profundamente as relações professor-aluno e, consequentemente, influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem" (2002, p. 11).

Jorge compartilha dessa compreensão, ao dizer que "a escola não é somente assistir aula, você fazer prova, estudar. Existem coisas interessantes também a serem feitas", e atribuir valor às experiências vividas no espaço escolar pelos alunos, compreendendo que essas experiências favorecem vínculos com a escola e tornam menos cansativo o processo de fazer tarefas e provas.

Os educadores também reconhecem que a permanência no espaço da sala de aula por longos períodos é pouco atrativa para os alunos, que vivem um momento de interação social que dialoga com diferentes formas de linguagem e interesse entre os pares. É para esse cenário que são pensadas as práticas para diminuir a rigidez do espaço escolar e promover novas formas de ocupação e vivência no lugar. Essa preocupação mostra que os participantes compreendem o ambiente escolar como um espaço adequado para também produzir saúde mental por meio das experiências vividas e das relações construídas em seu interior.

3. A patologização do sofrimento psíquico

No campo da saúde, uma patologia corresponde a condições que apresentam critérios diagnósticos específicos e demandam acompanhamento profissional (Sociedade Brasileira de Patologia, 2016). No entanto, é importante compreender que nem todo sofrimento ou dificuldade vividos pelo sujeito deve ser compreendido a partir dessa lógica.

Ao falar sobre a relação entre saúde mental e aprendizagem, Gregório diz que "o aluno que tem essas instabilidades emocionais, eles têm muito maior dificuldade de aprendizagem, seja qual for o problema que ele tiver, seja de hiperatividade ou de estresse, ou seja o que for. Acredito que os alunos que têm esses problemas mentais, eles têm maior dificuldade de aprender". Essa fala evidencia uma tendência à associação direta entre o sofrimento psíquico e a incapacidade de aprender, atribuindo à dificuldade de aprender um rótulo de "problema mental".

De maneira semelhante, Maria menciona que uma prática recorrente dos profissionais da educação consiste em procurar as famílias de alunos considerados mais agitados

"para saber se ele está passando por algum atendimento, para ver se é o déficit de atenção, se ele tem alguma coisa". Essa busca por diagnósticos revela que os participantes têm uma expectativa de identificação de transtornos para justificar determinados comportamentos de alunos.

Essa compreensão aproxima-se do que Meira (2012) denomina de "medicalização da educação", entendida como o processo de deslocamento de problemas produzidos nas relações sociais e escolares para o campo médico. De acordo com a autora, dificuldades de aprendizagem e inadequações de comportamento passaram a ser interpretados como manifestações de transtornos individuais, sem considerar aspectos sociais e pedagógicos que também influenciam nessas dificuldades.

Meira (2012) também argumenta que funções psicológicas, como a atenção, são desenvolvidas nas relações sociais e nos processos educativos. A autora questiona "o que na escola produz a falta de atenção e concentração?" (p. 139), indicando a necessidade de questionar em que medida as práticas pedagógicas têm contribuído para a produção dessas dificuldades.

Segundo Guarido (2007), tem se tornado comum que professores e equipes pedagógicas atribuam alguns comportamentos dos alunos a transtornos, como o TDAH, e os encaminhem a avaliações especializadas de médicos psiquiatras ou neurologistas. Com isso, o diagnóstico organiza a compreensão que os educadores têm sobre os estudantes, tornando secundárias as condições em que ocorre o processo educativo e as experiências do cotidiano escolar.

Essa lógica responsabiliza alunos e famílias pelas dificuldades escolares, enquanto a escola fica livre de sua responsabilidade de refletir criticamente sobre as suas práticas e as condições de ensino oferecidas. Além disso, a medicalização da educação tem um caráter ideológico, na medida em que oculta a responsabilidade dos sistemas e das políticas educacionais na produção dessas dificuldades.

Os participantes da pesquisa compreendem que há uma relação direta entre o sofrimento psíquico dos alunos e as dificuldades de aprendizagem, como se a presença de determinados comportamentos explicasse o baixo desempenho escolar. No entanto, esse pensamento reduz um fenômeno complexo a uma única dimensão e desconsidera fatores como as condições sociais, as práticas pedagógicas desenvolvidas pela equipe escolar, a própria organização da escola e até as singularidades dos estudantes.

4. As condições de trabalho como fator do adoecimento profissional docente

As entrevistas também revelam que a promoção da saúde mental no contexto escolar não pode ser entendida apenas a partir de práticas e comportamentos individuais de estudantes e professores. Embora os participantes entendam a importância de um equilíbrio emocional para um bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, também revelam que as condições de trabalho têm forte influência sobre suas práticas e, por isso, a saúde mental passa a ser uma exigência presente no cotidiano. Pensar a saúde mental dos educadores, nesse sentido, significa considerar as condições concretas em que o trabalho é realizado, ampliando a discussão para além das capacidades individuais.

Ao abordar essa questão, Afonso afirma que o professor é tratado "como uma engrenagem da máquina estatal educativa", percebendo que do profissional é esperada uma produtividade constante mesmo na ausência de cuidado a que é submetido. A metáfora fala sobre uma despersonalização do sujeito, na medida em que é comparado a uma peça utilitária, visto como apto a cumprir demandas e produzir bons resultados sem considerar suas subjetividades.

Essa percepção dialoga com a discussão apresentada por Machado, Santos e Silva (2020), ao apontarem que o trabalho constitui a identidade do trabalhador, uma vez que, ao trabalhar, o sujeito não está apenas realizando uma tarefa, mas também construindo algo que parte de si mesmo. Os autores destacam que a docência está inserida em uma relação de trabalho que ultrapassa a individualidade do sujeito professor. A metáfora da "engrenagem" utilizada por Afonso expõe a percepção de um trabalho submetido a demandas que tendem a reduzir o professor à função de executor de tarefas.

A associação feita por Afonso também pode ser relacionada às transformações do trabalho docente diante da racionalidade neoliberal, na qual a organização do trabalho docente e do sistema educacional é diretamente afetada por essa lógica que produz subjetividades de acordo com os interesses do capital (Parreira; Pereira, 2025) e valoriza a competitividade e a produtividade constantes. O discurso de Afonso de que o professor é tratado como "uma engrenagem" pode, portanto, ser compreendido como uma expressão de que o trabalho docente deve constantemente responder às demandas institucionais, colocando subjetividades e limites humanos em segundo plano.

Eva também compreende o sofrimento docente relacionado ao acúmulo de responsabilidades laborais, especialmente quando fala "a gente tem que lidar com todos os planos, toda a questão burocrática que tem por trás. Pra a gente poder chegar na sala de aula, após chegar na sala de aula, a gente também tem que lidar com as questões burocráticas que são pós sala de aula também". O discurso de Eva esclarece que o trabalho docente não se encerra no horário de aula, mas se estende a tarefas que o antecedem e sucedem, caracterizando uma sobrecarga de trabalho.

Parreira e Pereira (2025) destacam a existência de uma disparidade entre as metas que precisam ser alcançadas e as condições de trabalho oferecidas aos profissionais, de maneira que a exigência por resultados não é acompanhada pela oferta de condições que possibilitem aos professores desenvolverem suas atividades de maneira adequada. A partir da fala de Eva, percebe-se a contradição entre a centralidade da sala de aula e o tempo e a energia gastos nas atividades burocráticas.

Também é recorrente o reconhecimento de limites humanos diante de tantas exigências. Ivete, por exemplo, critica a lógica de organização do trabalho que desconsidera o ritmo dos profissionais: "continuar do mesmo jeito, aumentar os dias letivos, mas não pensar que somos humanos, que temos um ritmo". O discurso da professora destaca que as expectativas colocadas sobre os docentes são incompatíveis com a possibilidade real do seu trabalho. Quando reconhece que "somos humanos", chama a atenção as dimensões emocionais dos profissionais, diferentemente da proposta da lógica neoliberal que trata o professor como um profissional que, embora deva ter empatia com seus alunos, não é assistido da mesma maneira pelo sistema educacional. Essa compreensão se aproxima das discussões de Parreira e Pereira (2025) sobre os efeitos da racionalidade neoliberal

na organização do trabalho escolar, marcada por exigências de flexibilidade e produtividade constantes.

A crítica de Ivete também se relaciona à discussão apresentada por Laval (2004) sobre a precarização dos serviços públicos e as condições de trabalho na educação. Laval (2004) chama a atenção para "a falta de meios, a penúria dos professores, a sobrecarga das classes" (p. 15), relacionando esses elementos a uma lógica de sucateamento dos serviços públicos de educação. Nesse sentido, quando Ivete questiona a ampliação dos dias letivos sem que se considere o ritmo dos profissionais, expõe a expansão das exigências educacionais em contraste com as condições humanas necessárias para sua realização.

A partir dos discursos dos profissionais, é possível compreender que a promoção da saúde mental no ambiente escolar não pode ser simplificada ao desenvolvimento de estratégias individuais. As experiências aqui relatadas apontam para a existência de condições de trabalho que produzem desgaste e que interferem diretamente na maneira como os professores realizam seu trabalho. Como destacam Parreira e Pereira (2025, p. 9), "o esforço individual aparece como recurso para ser um bom professor e para enfrentar as limitações", em um processo no qual a dita "gestão de si mesmo" é uma lógica desse esforço, enquanto a educação escolar não é regida individualmente, mas parte de um sistema maior. Assim, não cabe responsabilizar apenas os professores pelo cuidado com a sua saúde mental, uma vez que outras condições participam da produção do sofrimento docente.

Conclusão

A realização desta pesquisa possibilitou compreender como os profissionais da educação representam a saúde mental no contexto escolar e como essas representações se relacionam com o processo de ensino e aprendizagem. Os resultados evidenciaram que a saúde mental é representada pelos participantes como uma dimensão importante para ensinar e para aprender, entretanto, a partir das falas, pode-se perceber que, além da saúde mental, o processo educativo também está inserido em contextos de relações interpessoais, práticas pedagógicas, condições de trabalho e condições sociais por vezes adversas.

Em alguns momentos, o sofrimento psíquico aparece associado à dificuldade de aprendizagem e à necessidade de diagnósticos, evidenciando um processo de patologização e medicalização da educação. Em outros, a escola é representada como espaço de promoção da saúde mental, especialmente por meio da afetividade dos profissionais, do acolhimento, da escuta e das práticas pedagógicas significativas. Ao mesmo tempo, os discursos sobre sobrecarga, burocratização e precarização do trabalho docente demonstram que o sofrimento não pode ser compreendido apenas como uma questão individual.

Nesse sentido, os resultados apontam para a necessidade de ampliar a compreensão da saúde mental para além da ideia de bem-estar psicológico, já que também é construída objetivamente nas relações sociais e nas condições concretas de existência e trabalho.

A partir da Teoria das Representações Sociais, foi possível compreender que as representações atribuídas pelos educadores à saúde mental orientam suas formas de interpretar e agir diante de situações vivenciadas na escola. As representações revelam uma compreensão marcada tanto pela responsabilização individual quanto pelo reconhecimento de dimensões institucionais.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para ampliar discussões sobre saúde mental no contexto escolar e para a construção de práticas que não individualizem o sofrimento.

Referências

AMARANTE, Paulo. **Saúde mental e atenção psicossocial**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

AMORIM, Filipi Vieira; CALLONI, Humberto. Sobre o conceito de amorosidade em Paulo Freire. In: **Conjectura**: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 22, n. 2, p. 380-392, maio/ago. 2017.

CABANAS, Edgar; ILLOUZ, Eva. **Happycracia**: fabricando cidadãos felizes. Tradução de Humberto do Amaral. São Paulo: Ubu Editora, 2022. 281 p.

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

GUARIDO, Renata. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 151-161, jan./abr. 2007.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (org.). **Psicologia e formação docente**: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 113-141.

MACHADO, Glacé Corrêa; SANTOS, Andréia Mendes dos; SILVA, Renata Santos. Trabalho docente: reflexões sobre a saúde e o sofrimento psíquico do professor. **Revista Prâksis**, Novo Hamburgo, n. 1, jan./abr. 2020.

MACHADO, Wagner de Lara; BANDEIRA, Denise Ruschel. Bem-estar psicológico: definição, avaliação e principais correlatos. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 29, n. 4, p. 587-595, out./dez. 2012.

MEIRA, Maria Eugênia Melillo. Para uma crítica de medicalização na educação. In: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v. 16, n. 1, p. 135-142, jan./jul. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Pepeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

OLIVEIRA, Amanda Lima de. Relação professor-aluno: a afetividade como promoção da saúde mental de acadêmicos. In: **Revista Even. Pedagóg**., Sinop, v. 10, n. 2, p. 700-710, ago./dez. 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Mental health.** [Genebra]: OMS, 2026. Disponível em: https://www.who.int/health-topics/mental-health#tab=tab_1. Acesso em: 23 jun. 2026.

PARREIRA, Vanessa Aparecida Diniz; PEREIRA, Maristela de Souza. Aspectos políticos que incidem sobre o trabalho de professores do Ensino Fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, Itatiba, v. 29, 2025.

SIQUEIRA, Mirlene Maria Matias; PADOVAM, Valquiria Aparecida Rossi. Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. **Psicologia**: teoria e pesquisa, v. 24, n. 2, p. 201-209, 2008.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PATOLOGIA. **Três mil anos de estudo**: a história da patologia. São Paulo: SBP, 2016. Disponível em: https://www.sbp.org.br/tres-mil-anos-de-estudo-a-historia-da-patologia/. Acesso em: 30 jun. 2026.

VIDRIO, Silvia Gutiérrez. Perspectiva discursiva al estudio de las representaciones sociales en el campo de la educación. **Praxis Educativa**, [S. l.], v. 18, p. 1–18, 2023. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.18.20927.004. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/20927. Acesso em: 29 ago. 2026.

CÓDIGO: HS0818

AUTOR: AUGUSTO CESAR AQUINO TAVARES

ORIENTADOR: DANIELLE GRACE REGO DE ALMEIDA

TÍTULO: O saber afrodescendente e a moral religiosa na obra Eu, Tituba: Bruxa Negra de Salém

Resumo

Esta pesquisa investiga a representação dos saberes tradicionais afrodiaspóricos em confronto com a moralidade puritana no romance Eu, Tituba: Bruxa Negra de Salém (1986), de Maryse Condé. Vinculado ao projeto "Poéticas da Alteridade: A Construção das Identidades na Literatura Latino-Americana de Expressão Francesa" (LABLLAF/UFRN), o estudo realiza uma análise bibliográfica qualitativa a partir da hermenêutica literária e da Literatura Comparada. O corpus primário articula a narrativa ficcional de Condé aos registros documentais dos autos do processo de 1692 (Salem Witchcraft Papers). A fundamentação teórica apoia-se em Aimé Césaire (2020), Tzvetan Todorov (2003), Frantz Fanon (2020) e Françoise Vergès (2020) para discutir os mecanismos da pedagogia do terror colonial, a negação ontológica do sujeito subalternizado e as performatividades assimilacionistas impostas pela plantation. Os resultados evidenciam que a criminalização de Tituba pela teocracia colonial não decorre de desvios empíricos, mas da recusa da alteridade e da intolerância com a cosmovisão celebratória e fitoterápica herdada de Man Yaya. Conclui-se que a obra de Condé opera uma reinscrição crítica da memória histórica ao resgatar a espessura existencial e a agência política de Tituba, convertendo a figura silenciada dos tribunais em símbolo de insurgência e resistência epistemológica do Sul Global.

Palavras-chave: Maryse Condé. Decolonialidade. Puritanismo. Saberes ancestrais. Tituba

TITLE: Afro-descendant knowledge and religious morality in the novel I, Tituba: Black Witch of Salem

Abstract

This research investigates the representation of traditional Afro-diasporic knowledge in conflict with Puritan morality in the novel I, Tituba: Black Witch of Salem (1986) by Maryse Condé. Affiliated with the research project "Poetics of Alterity: The Construction of Identities in French-Expression Latin American Literature" (LABLLAF/UFRN), the study conducts a qualitative bibliographic analysis grounded in literary hermeneutics and Comparative Literature. The primary corpus articulates

Condé's fictional narrative with the documentary records of the 1692 trial (Salem Witchcraft Papers). The theoretical framework draws on Aimé Césaire (2020), Tzvetan Todorov (2003), Frantz Fanon (2020), and Françoise Vergès (2020) to examine the mechanisms of colonial pedagogies of terror, the ontological denial of the subalternized subject, and the assimilationist performativities enforced by the plantation. The results demonstrate that Tituba's criminalization by the colonial theocracy stems not from empirical transgressions, but from the refusal of alterity and intolerance toward the celebratory, phytotherapeutic worldview inherited from Man Yaya. The study concludes that Condé's work operates a critical reinscription of historical memory by restoring Tituba's existential depth and political agency, transforming the silenced figure of the court archives into a symbol of decolonial insurgency and epistemic resistance from the Global South.

Keywords: Maryse Condé. Decoloniality. Puritanism. Ancestral knowledge. Tituba.

Introdução

Em 1986, a autora guadalupense Maryse Condé publica Eu, Tituba: Bruxa Negra de Salém, obra que revisita os autos do processo de 1692, responsáveis pela acusação de mais de 200 pessoas e pela execução de dezenas sob custódia do Estado. Nesse episódio, Tituba Indien destaca-se por ter sido a primeira pessoa acusada de bruxaria.

Ao eleger uma mulher escravizada como protagonista, o romance resgata uma personagem histórica alvo de profundo apagamento. Os autos de 1692 limitam-se a registrar sua existência por meio de depoimentos e de uma confissão sob coerção, reduzindo-a a uma figura plana cuja trajetória documental encerra-se ao ser vendida após mais de um ano de cárcere.

Na ficção de Condé, Tituba ganha espessura existencial ausente nos autos e ignorada nos memoriais erguidos em Salém. A autora confere-lhe genealogia, agenciamento e uma trajetória que culmina no pós-vida, construindo um inventário de seu legado. Como pontua Françoise Vergès em Um Feminismo Decolonial (2019), o feminismo antirracista é a luta pelo direito à existência, reconhecendo memórias e acolhendo as heranças deixadas pelas mulheres do Sul Global.

Tituba insere-se plenamente nessa cartografia. Na ficção, nasce do estupro colonial perpetrado contra sua mãe, Abena, durante a travessia atlântica. Historicamente, sua etnia permanece em debate nos autos, que a registram como serva indígena de Samuel Parris. Contudo, a historiadora Elaine Breslaw (Tituba, Reluctant Witch of Salem) indica que registros apontam sua origem na etnia Arawak, levada a Barbados a partir do território da atual Venezuela.

Sob qualquer perspectiva, Tituba é uma mulher do Sul Global cuja memória foi submetida ao apagamento pela moral puritana. O descaso documental revela-se na oscilação de seu nome nos autos — grafado como Tituba, Titube ou Titubo —, tratamento não dispensado às demais acusadas.

Essa mesma moralidade puritana estruturou a subordinação das mulheres na colônia. Amparado em uma teologia patriarcal, o discurso religioso vinculava o feminino à vulnerabilidade moral e à queda original (Gn 3, 1-24), impondo rígida conformidade. Somava-se a isso a hipervigilância comunitária, em que a busca obsessiva pela pureza gerava suspeição mútua. Nesse contexto, a alteridade de Tituba — mulher negra, estrangeira e portadora de saberes não dogmáticos — tornou-se o alvo primordial dos pânicos morais da vila.

Para investigar essa dinâmica, este trabalho propõe as seguintes questões:

De que maneira o discurso teológico-puritano na obra constrói a alteridade de Tituba como ameaça para justificar a violência institucional em Salém?

Como a narrativa caracteriza o saber e a espiritualidade herdados de Man Yaya em oposição à rigidez puritana?

Em que medida a reescrita de Condé confere agenciamento político à protagonista, convertendo a "bruxa" criminalizada em símbolo de resistência e reinscrição historiográfica do Sul Global?

Metodologia

Esta pesquisa constitui uma investigação bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada na hermenêutica da crítica literária e da Literatura Comparada. O estudo vincula-se ao projeto de pesquisa “Poéticas da Alteridade: A Construção das Identidades na Literatura Latino-Americana de Expressão Francesa”, coordenado pela professora Danielle Grace Rego de Almeida no âmbito do Grupo de Pesquisa CNPq Laboratório de Literaturas Latino-Americanas de Língua Francesa (LABLLAF), vinculado ao Departamento de Práticas Educacionais e Currículo (DPEC/CE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

O corpus primário de análise é composto pelo romance Eu, Tituba: Bruxa Negra de Salém (1986), da escritora guadalupense Maryse Condé , contrastado pontualmente com registros historiográficos e documentais dos autos do processo de 1692 (Salem Witchcraft Papers). Os procedimentos metodológicos organizaram-se em três etapas complementares:

1. **Levantamento e revisão bibliográfica**: Mapeamento de estudos críticos em torno das poéticas da alteridade caribenha, dos feminismos decoloniais e da historiografia da diáspora africana e indígena nas Américas.

2. **Análise e tematização textual**: Leitura atenta do romance de Condé com recorte de excertos que evidenciam a intersecção entre saber ancestral afro-indígena, violência colonial e o dogmatismo puritano.

3. **Confronto teórico-analítico**: Estabelecimento de eixos de diálogo com o aporte teórico de autores que integram perspectivas anti-coloniais, mobilizando as seguintes obras: Discurso sobre o colonialismo, de Aimé Césaire (2020), para examinar a pedagogia do terror e a equação colonial cristã; A conquista da América: a questão do outro, de Tzvetan Todorov (2003), que permitirá fundamentar a questão da negação ontológica e da anulação da alteridade; Pele negra, máscaras brancas, de Frantz Fanon (2020), que auxiliará a investigação sobre a assimilação e a performatividade do colonizado frente à autoridade branca; Um feminismo decolonial (2020), de Françoise Vergès, a fim de discutir a agência histórica e a resistência das mulheres do Sul Global e, por fim, Tituba, Reluctant Witch of Salem (1996), de Elaine Breslaw, que dará suporte à contextualização etno-histórica da personagem.

Resultados e Discussões

Diante de tais questionamentos, chama a atenção, primeiramente, o fato de a alteridade de Tituba a converter em uma ameaça sob a lente puritana. Como dito anteriormente, a Tituba, ficcionalizada por Condé (1986), nasce do estupro perpetrado contra sua mãe, Abena, durante a travessia do Atlântico. É altamente revelador que Condé nomeie o navio onde essa violência ocorre como Christ the King. A imagem não poderia ser mais emblemática: a violação e a brutalidade colonial acontecem sob a chancelaria e o manto sagrado do cristianismo. Assim, as páginas iniciais do romance nos permitem fazer um diálogo com as formulações de Aimé Césaire (2020):

[...] o grande responsável nesse campo é o pedantismo cristão, por ter elaborado as equações desonestas: cristianismo = civilização; paganismo = selvageria, das quais só poderiam resultar as abomináveis consequências colonialistas e racistas, cujas vítimas seriam os índios, amarelos e negros. (CÉSAIRE, 2020, p. 11).

Abena é comprada pelo colono Darnel Davis, juntamente com outro escravizado chamado Yao, a quem Abena é entregue como companheira. Depois, o senhor Davis tenta estuprar Abena, que reage e o fere com um facão — ato que a condena sumariamente à morte no cadafalso.

A execução pública de Abena é articulada como um espetáculo punitivo pedagógico, encenado diante de toda a comunidade escravizada e testemunhado por Tituba, então apenas uma criança. A brutalidade do sistema colonial se manifesta, assim, em sua dimensão mais crua — dinâmica estrutural que encontra eco direto nas reflexões de Aimé Césaire:

Entre colonizador e colonizado, só há espaço para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, os impostos, o roubo, o estupro, a imposição cultural, o desprezo, a desconfiança, o necrotério, a presunção, a grosseria, as elites descerebradas, as massas aviltadas. (CÉSAIRE, 2020, p. 24)

Logo após o episódio da morte de Abena, Tituba sofre novos reveses. Seu pai adotivo é dado para um senhor de escravos muito cruel, porém antes de ser entregue, Yao dá cabo de sua própria vida. Aos sete anos, Tituba é expulsa da plantação do Sr. Darnel. Os escravizados levam Tituba até Man Yayá, uma senhora que detinha os conhecimentos

sobre as ervas, a cura e a comunicação com os espíritos ancestrais. A partir desse ponto, Tituba começa a se transformar na "bruxa" que os puritanos tanto odiariam. A menina passa a viver de maneira reclusa com Man Yayá até a sua morte, quando começa a se reintegrar à sociedade. Em uma dessas andanças acaba por conhecer John Indien, a quem ela pede em casamento.

Por ora, interessa-nos analisar uma cena que envolve a senhora de John, Susanna Endicott com algumas amigas. Na cena, narrada em primeira pessoa por Tituba, as mulheres discutem sua relação com John e as 'liberdades' concedidas por Susanna, ignorando a presença da protagonista:

O que me deixava mais estupefata e revoltada não era tanto as palavras que diziam, mas a maneira como as diziam. Parecia que eu não estava lá, em pé, na entrada da sala. Falavam de mim e ao mesmo tempo me ignoravam. Elas me riscaram do mapa dos humanos. Eu era ausência. Um invisível. Mais invisível que os invisíveis, pois eles detinham um poder que todos temiam. Tituba, Tituba não tinha mais que a realidade que aquelas mulheres queriam lhe conceder. Era atroz (CONDÉ, 2025, p. 51-52)

Essa recusa em reconhecer o outro como sujeito encontra paralelo na análise de Todorov sobre Cristóvão Colombo. Todorov (2003), ao analisar os diários sobre as viagens de descoberta do navegador espanhol, percebe que na ocasião de sua chegada, o marinheiro já apresentava a propensão para ignorar os saberes do outro e não reconhecê-lo como um sujeito, sendo esta uma premissa que vai atravessar todo o colonialismo. Vejamos então como o autor evidencia esse desprezo:

A parte da comunicação humana que prende a atenção de Colombo é, pois, precisamente o setor da linguagem que serve unicamente, pelo menos num primeiro momento, para designar a natureza. Quando Colombo se volta para o resto do vocabulário, ao contrário, mostra muito pouco interesse e revela ainda mais sua concepção ingênua da linguagem (...) Colombo não duvidava nem por um segundo de que os índios, como os espanhóis, distinguem entre fidalgo, governador e juiz; sua curiosidade limita-se ao exato equivalente indígena desses termos. (TODOROV, 2003, p. 40-41)

Até este ponto da narrativa, a figura de nossa protagonista consolida-se como a de um sujeito deslocado do mundo dos brancos. Contudo, a cosmovisão de Tituba não é a única perspectiva subalterna apresentada na obra. John Indien surge como um contraponto marcante: um homem igualmente negro, mas desfrutando de uma posição de relativo prestígio na comunidade branca em comparação a Tituba. Essa assimetria decorre de dois fatores centrais: seu gênero masculino e sua disposição em performar o papel social que a sociedade colonial esperava de um homem escravizado.

Condé ilustra essa dinâmica na cena que narra a festividade organizada pela comunidade escravizada local em celebração ao iminente matrimônio de John e Tituba. Aproveitando-se do estado debilitado de Susanna Endicott, acamada em seu leito, os escravizados reúnem-se em uma celebração que subverte a ordem da casa-grande:

Eu estava apavorada, pouco habituada a esses excessos barulhentos e um pouco enjoada por essa promiscuidade. John Indien me pegou pelo braço:

Não faça essa cara, se não meus amigos dirão que você é orgulhosa. Eles dirão que sua pele é negra, mas que, por baixo dela você usa máscara branca…

Respirei fundo:

Não é isso. Mas e se alguém ouvir essa bagunça e vier ver o que está acontecendo aqui?

Ele riu.

E o que importa? É esperado que os negros fiquem bêbados, dancem e festejem quando seus senhores dão as costas. Vamos fazer nosso papel de negros perfeitamente.

(...)

O ponto alto da festa aconteceu quando os escravizados se enfiaram sorrateiramente na casa onde Susanna Endicott estava sendo cozida em sua própria urina e voltaram com um monte de roupas que tinham pertencido ao seu falecido marido. Eles as vestiram, imitando os modos solenes e pomposos dos homens da posição dele. Um deles amarrou um lenço ao redor do pescoço e fingiu ser um pastor. Fez o gesto de abrir um livro e folheá-lo, se pôs a recitar num tom de ladainha uma litania de obscenidades. Todo mundo riu até chorar, e John Indien mais que todos. (CONDÉ, 2025, p. 61,62)

Esse episódio evidencia que John, diferentemente de Tituba, por ter nascido e crescido no interior do sistema de plantation, desenvolveu uma habilidade tática de navegação nas estruturas do poder branco que a protagonista desconhece. Enquanto Tituba foi vítima primária da violência colonial e constituída fora dos círculos de dominação — o que torna os códigos brancos estranhos à sua subjetividade —, John Indien assimilou a opressão. Ele percebe a sociedade dos senhores e aprende a contorná-la precisamente porque domina os estereótipos que essa mesma sociedade projeta sobre ele.

A construção literária de Condé revela-se refinada e irônica ao demonstrar que o próprio John Indien não percebe ser ele — e não Tituba, a quem acusa — o sujeito que veste a "máscara branca" sobre a pele negra. Essa assimilação da perspectiva do opressor encontra respaldo na análise desenvolvida por Frantz Fanon no sexto capítulo de Pele Negra, Máscaras Brancas:

Nas antilhas, o jovem negro, que na escola repete incessantemente “nossos pais, os gauleses”, identifica-se como explorador, como civilizador, com o branco que traz a verdade aos selvagens, uma verdade toda branca. Há identificação, ou seja, o jovem negro adota subjetivamente uma atitude de branco. Ele imputa ao herói, que é branco, toda a sua agressividade. (...) Pouco a pouco, vemos formarem-se e cristalizarem-se no jovem antilhano uma atitude e um hábito de pensar e de ver que são essencialmente brancos. Quando, na escola, ele às vezes lê histórias de selvagens nos livros brancos, sempre pensa nos senegaleses. (...) Havia no que dizíamos uma inconsciência no mínimo paradoxal. Mas é que o antilhano não se considera negro; ele se considera antilhano. O negro vive na África. Subjetivamente, intelectualmente, o antilhano se comporta como um branco. Mas ele é negro. Isso ele perceberá ao chegar à Europa, e, quando falarem de negros, ele saberá que se trata dele tanto quanto do senegalês. (FANON, 2020, p. 163)

Como mencionado anteriormente, Susanna Endicott encontrava-se acamada durante os festejos, acometida por uma enfermidade cujos sintomas não são detalhados pela autora, mas que resultou da intervenção espiritual de Tituba em busca de retaliação pelas violências sofridas. Embora os espíritos de Man Yaya e Abena tenham advertido a protagonista quanto às consequências perigosas desse ato de vingança, a suspeita da senhora recai diretamente sobre Tituba.

Sob a acusação de feitiçaria, Susanna decide vender John Indien ao reverendo Samuel Parris — um clérigo puritano prestes a retornar de Barbados para Boston devido ao insucesso de seus empreendimentos na ilha. John, que alimentava a expectativa de obter sua carta de alforria, torna-se o instrumento de uma retaliação calculada contra Tituba. A venda funciona como uma manobra de coação e desterro, conforme relata a própria protagonista:

Eu entendi, quanto a mim, o plano horrível de Susanna Endicott. Era a mim e somente a mim que ela mirava. Era a mim que ela queria exilar na América. A mim que ela separava da minha terra natal, daqueles que eu amava e cuja companhia me era necessária. Ela sabia bem como eu podia retorquir. Ela não ignorava o ritual que eu poderia utilizar. Sim, eu podia proclamar: “Não, Susanna Endicott! Eu sou a companheira de John Indien, mas a senhora não me comprou. A senhora não possui título algum de propriedade que me enumera, como suas cadeiras, suas cômodas, sua cama e seus edredons. Portanto, a senhora não pode me vender, e o senhor de Boston não tocará nos meus tesouros.

Sim, mas se eu dissesse isso, seria separada de John Indien! Susanna Endicott tinha mesmo excelência em sua crueldade; entre nós duas quem era a mais cruel? (CONDÉ, 2025, p.65)

Essa conjuntura expõe um dilema que neutraliza a agência de Tituba. Embora fosse formalmente uma mulher livre — visto que não havia registro legal de sua compra por Susanna —, a protagonista é encurralada pela ameaça de separação afetiva de John Indien. A senhora branca mobiliza a dependência emocional de Tituba para submetê-la ao cativeiro e forçar seu exílio voluntário, desumanizando a personagem ao reduzir suas escolhas a uma falsa dicotomia de submissão ou desterro.

A bordo da embarcação Blessing, o reverendo Samuel Parris oficializa a união matrimonial entre Tituba e John durante a travessia rumo a Boston. Ao longo da viagem, a protagonista é introduzida ao núcleo doméstico puritano que passará a servir. A Tituba são atribuídos os encargos do trabalho doméstico e os cuidados com as crianças.

Gradualmente, estabelece-se uma aproximação entre Tituba e Elizabeth, mediada pela aplicação dos saberes ancestrais de cura e ervas para aliviar as enfermidades da senhora branca. Desse convívio criam-se laços iniciais de solidariedade feminina no interior do cativeiro. Todavia, a autoridade de Parris reprime violentamente qualquer desvio da hierarquia puritana: o pastor agride fisicamente Tituba quando esta se recusa a submeter-se à confissão dogmática — ato interpretado pelo clérigo como insubordinação direta —, estendendo a violência à própria esposa por interceder em favor da escravizada.

Graças aos cuidados terapêuticos de Tituba, Elizabeth Parris restabelece gradativamente sua saúde física. A convivência estreita aprofunda a intimidade entre ambas, mas logo esbarra no abismo intransponível da moralidade puritana em relação ao corpo feminino. Ao indagar se Samuel Parris notava as melhoras proporcionadas pelo tratamento, Tituba depara-se com a proibição do desejo e a culpa pelo ato sexual narradas por Elizabeth:

Minha pobre Tituba, acha que ele percebe?

Eu ergui os olhos para o céu:

Pensei que ninguém estaria mais bem posicionado quanto ele para fazê-lo!

Ela riu mais ainda:

Se você soubesse! Ele me toma sem nem tirar as minhas roupas nem as roupas dele, apressado para acabar com o ato odioso.

Eu protestei:

Odioso? Para mim é o ato mais bonito do mundo - ela afastou a minha mão enquanto eu me explicava - Sim, não é com isso que perpetua a vida? - Seus olhos se encheram de horror:

Cale-se, Cale-se! É a herança de Satanás em nós. (CONDÉ, 2025, p.74)

Essa mesma angústia existencial reaparece quando Elizabeth expressa o fardo de sua condição de gênero sob a ótica da culpa bíblica original:

Tituba, você não acha que ser mulher é uma maldição?

Fiquei irritada:

Senhora Parris, dizer uma coisa dessas é que é uma maldição! Não há nada mais belo do que o corpo de uma mulher! Especialmente quando o desejo de um homem o enobrece…

Ela gritou:

Cale-se! Cale-se! (CONDÉ, 2025, p.76)

Os excertos evidenciam a degradação do feminino no imaginário teológico colonial de Salém. Submetida à vigilância dogmática e à constante lembrança do pecado original, a mulher puritana internaliza seu próprio corpo e sexualidade como fontes de corrupção moral e impureza satânica. Em contrapartida, a visão de Tituba concebe o corpo feminino, a sensualidade e a geração da vida como sagradas e celebratórias. Essa recusa em assimilar a culpa cristã expõe o descompasso ontológico da protagonista diante das normas da colônia, reafirmando sua irredutível alteridade tanto no espaço público de Salém quanto na intimidade do lar de Parris.

Essas concepções patriarcais em torno da inferiorização e da proibição sobre o corpo

feminino produzem ecos estruturais que persistem na contemporaneidade. Manifestam-se tanto em discursos reacionários de tutela e retrocesso de direitos políticos, quanto nas frentes de resistência articuladas por movimentos decoloniais. Essa revolta contra as assimetrias de gênero e raça é teorizada por Françoise Vergès:

Os feminismos de política decolonial rejeitam essas fórmulas que segmentam, pois eles se apoiam na longa história das lutas de suas antepassadas, mulheres autóctones durante a colonização, mulheres reduzidas a escravidão, mulheres negras, mulheres nas lutas de libertação nacional e de internacionalismo subalterno feminista nos anos 1950-1970, mulheres racializadas que lutam cotidianamente nos dias de hoje.

(...) Elas ameaçam também a dominação masculina, assustada por ser obrigada a renunciar a seu poder. (VERGÈS, 2020, p. 29-30)

O contraponto estabelecido por Vergès evidencia que a recusa de Tituba em conformar-se à moralidade puritana não constitui um ato isolado de rebeldia ficcional, mas revela uma prática de resistência epistemológica. Ao reivindicar a autonomia de seu corpo e a legitimidade de seus saberes tradicionais diante da autoridade de Parris e da comunidade de Salém, a protagonista manifesta os princípios da ruptura colonial denunciada pelo pensamento feminista antirracista.

Em outro momento do romance, a autora aprofunda as contradições do cotidiano colonial ao retratar a atmosfera de paranoia e hipervigilância que governava a comunidade puritana. Nesse ambiente de rigor teocrático, qualquer evento fortuito ou elemento da vida doméstica era imediatamente interpretado como prenúncio de conspiração demoníaca:

Ao som dos nossos passos, dois ratos correram, enquanto um gato preto que dormia nas cinzas e na poeira se levantou preguiçosamente e passou para a sala ao lado. Eu não saberia descrever o efeito que o desgraçado do gato produziu nas crianças, bem como em Elizabeth e Samuel Parris. Esse último correu ao seu livro de orações e se pôs a recitar uma interminável prece.

(...)

Tão logo os homens saíram, Abigail perguntou com voz ofegante:

Minha tia, era o maligno não era?

O rosto de Elizabeth Parris se contorceu:

Cale-se!

Eu perguntei intrigada:

Mas do que estão falando?

Do gato! Do gato preto!

Mas o que vocês procuram aí? É só um animal ao qual nossa chegada causou alguma

emoção. Por que vocês sempre falam do tal Maligno? Os invisíveis ao redor de nós só nos atormentam se os provocarmos. E com certeza, numa idade como a sua, isso não é algo a temer!

Abigail respirou fundo:

Mentirosa! Pobre negra ignorante! O maligno atormenta a todos nós. Somos todos suas presas. Seremos todos condenados, não é, minha tia? (CONDÉ; 2025, p. 76-77)

O diálogo evidencia a fissura entre a cosmovisão de Tituba e a mentalidade puritana. Enquanto a protagonista busca uma explicação natural e equilibrada para o comportamento do animal — amparada na relação não punitiva que mantém com o mundo espiritual —, a família de Parris converte o episódio em pânico escatológico. A resposta agressiva da jovem Abigail, que rebaixa Tituba à condição de "negra ignorante", expõe como a catequese do medo condiciona a vida colonial à convicção de sua danação inevitável e legitima o desprezo racial.

Contudo, essa obsessão pela pureza e pela caça ao pecado oculta uma profunda degeneração moral. Em diálogo com a protagonista, John Indien desvela a hipocrisia da branquitude puritana, mostrando que a rigidez imposta no espaço privado convive com uma amoralidade clandestina nos centros urbanos da colônia:

Minha rainha, se você soubesse da vida que se leva aqui nessa cidade de Boston, a dois passos dos censores da igreja como nosso Samuel Parris, você não acreditaria nos seus olhos nem nos seus ouvidos. Putas, marinheiros com brinco de argola na orelha, capitães de cabelos engraxados sob um chapéu de três pontas e até mesmo cavalheiros conhecedores da Bíblia cujas mulheres e crianças estão em casa. Toda essa gente bebe, xinga e fornica. Ah! Tituba, você não é capaz de compreender a hipocrisia do mundo dos brancos! (CONDÉ, 2025, p.80)

A observação de John desnuda o duplo padrão moral da sociedade colonizadora: a severidade dogmática e a caça às bruxas funcionam como cortinas de fumaça institucionais para encobrir as contradições éticas e os vícios da própria classe dominante branca. Essa dissimulação histórica articula-se com a denúncia do projeto colonial elaborada pela crítica decolonial contemporânea. Como adverte Françoise Vergès (2020), a retórica civilizatória e higienista sempre operou como justificativa para o apagamento e a pilhagem:

O sistema contra o qual lutamos relegou à inexistência saberes científicos, estéticas e categorias inteiras de seres humanos. Esse mundo europeu nunca conseguiu ser hegemônico, mas ele se apropriou, sem hesitar e sem se envergonhar, de saberes, estéticas, técnicas e filosofias de povos que ele subjugava e cuja civilização ele negava. Nosso combate se posiciona claramente contra a política do roubo injustificado, legitimado e praticado sob os auspícios ainda vivos de uma missão civilizatória. Sem negar as complexidades e as contradições de séculos de colonialismo europeu, ou àquilo que escapou às suas técnicas de vigilância. (VERGÈS; 2020, p. 32)

Ao confrontar a hipocrisia denunciada por John com a perspectiva de Vergès, evidencia-se que a vigilância puritana em Salém não visava à preservação da fé, mas à anulação de cosmologias dissidentes. O saber ancestral de Tituba precisava ser

demonizado e criminalizado precisamente porque desnudava a fragilidade e a violência sobre as quais a ordem colonial se sustentava.

Em suma, a trajetória de Tituba no romance de Condé articula-se como uma recusa sistemática à desumanização imposta pela plantation e pelo puritanismo. Ao confrontar a pedagogia do terror que vitimou sua mãe, rejeitar a máscara assimilacionista adotada por John Indien e reafirmar a sacralidade de seu corpo e de seus saberes tradicionais, a protagonista desestabiliza a ordem colonial e religiosa de Salém. A narrativa literária, portanto, não apenas expõe as fissuras e os duplos padrões da sociedade teocrática, mas erige a memória e a espiritualidade de Tituba como monumentos vivos de insurgência ontológica e epistemológica do Sul Global

Conclusão

Esta breve análise do romance Eu, Tituba: Bruxa Negra de Salém, de Maryse Condé, demonstra como a literatura opera uma reinscrição crítica da memória colonial e dos autos de 1692. Ao recuperar a trajetória de Tituba e contrapor seus saberes ancestrais ao rigor teocrático da colônia de Massachusetts, a narrativa expõe as engrenagens da pedagogia do terror e da equação colonial cristã, teorizadas por Aimé Césaire, que fundamentaram a desumanização dos povos escravizados e subalternizados.

O estudo evidenciou que a hostilidade dirigida a Tituba pela comunidade puritana não decorre de desvios empíricos, mas da recusa em reconhecer a alteridade e a ontologia do sujeito colonizado, dinâmica elucidada pelo pensamento de Tzvetan Todorov. Enquanto a sociedade de Salém impunha à mulher um estatuto de vigilância permanente e culpabilização do corpo, a protagonista sustentava uma relação integrada e celebratória com a espiritualidade herdada de Man Yaya. Em paralelo, o contraste entre a resistência de Tituba e a assimilação de John Indien ilustra a perspicácia da crítica fanoniana sobre as máscaras adotadas no interior da plantation.

Conclui-se que a fabulação histórica de Maryse Condé devolve à protagonista a agência política e existencial subtraída pelo descaso documental dos tribunais. Tituba deixa de ser a figura planificada e silenciada da historiografia oficial para consolidar-se como um símbolo vivo de resistência e insurgência decolonial. Alinhando-se às formulações de Françoise Vergès, o romance afirma o direito à existência e celebra as heranças epistemológicas das mulheres do Sul Global.

Referências

BRESLAW, Elaine. Tituba, Reluctant Witch of Salem: Devilish Indians and Puritan fantasies. New York: NYU Press, 1996.

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre o colonialismo. Tradução de Claudio Willer. São Paulo: Veneta, 2020.

CONDÉ, Maryse. Eu, Tituba: bruxa negra de Salém. 16ª ed. Tradução de Natália Borges Polesso. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2025.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Tradução de Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

SALEM WITCHCRAFT PAPERS: documentary archive and transcription project. Charlottesville: University of Virginia, 2018. Disponível em:https://salem.lib.virginia.edu/home.html. Acesso em: 24 ago. 2026.

TODOROV, Tzvetan. A conquista da América: a questão do outro. 3ª ed. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VERGÈS, Françoise. Um feminismo decolonial. Tradução de Jamille Pinheiro Dias e Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

CÓDIGO: HS0856

AUTOR: ANA CARLA DA SILVA SANTOS

ORIENTADOR: DENISE BORTOLETTO

TÍTULO: A cultura de pares, a subjetividade e os diálogos com a literatura infantil: a pesquisa com crianças na escola da infância

Resumo

O presente relatório apresenta as atividades desenvolvidas no projeto de pesquisa “A cultura de pares, a subjetividade e os diálogos com a literatura infantil: a pesquisa com crianças na escola da infância”, sob orientação da professora Denise Bortoletto, no período de setembro de 2025 a agosto de 2026. A participação deu continuidade à experiência na Iniciação Científica, envolvendo estudos e discussões em um grupo de pesquisa composto por sete integrantes, com encontros quinzenais voltados à leitura e reflexão sobre autores da Sociologia da Infância e da pesquisa com crianças. As atividades tiveram como foco a revisão bibliográfica, realizada nas plataformas CAPES e SciELO, considerando temas como cultura de pares, subjetividade, escuta e participação infantil, Sociologia da Infância e literatura infantil. Foram desenvolvidas ações de levantamento, organização, análise e discussão das produções encontradas, além da socialização dos resultados no grupo de pesquisa. A experiência contribuiu para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à pesquisa científica, à leitura acadêmica e à análise de produções científicas, ampliando a compreensão sobre a literatura infantil como espaço de imaginação, socialização, expressão e construção de sentidos. A participação no projeto também fortaleceu o interesse pela continuidade da formação acadêmica e pelo ingresso futuro no mestrado.

Palavras-chave: Sociologia da Infância; Cultura de Pares; Literatura infantil.

TITLE: Peer culture, subjectivity, and dialogues with children's literature: research with children in early childhood settings

Abstract

This report presents the activities carried out as part of the research project “Peer culture, subjectivity, and dialogues with children's literature: research with children in early childhood education,” under the guidance of Professor Denise Bortoletto, from September 2025 to August 2026. Participation in the project continued an undergraduate research experience, involving studies and discussions within a seven-member research group; meetings were held bi-weekly and focused on reading and reflecting on authors in the fields of the Sociology of Childhood and research with children. Activities centered on a literature review conducted via the CAPES and SciELO platforms, covering themes

such as peer culture, subjectivity, listening to and the participation of children, the Sociology of Childhood, and children's literature. Work involved identifying, organizing, analyzing, and discussing the materials found, as well as sharing results within the research group. The experience contributed to the development of skills related to scientific research, academic reading, and the analysis of scholarly works, broadening the understanding of children's literature as a space for imagination, socialization, expression, and meaning-making. Participation in the project also strengthened the interest in pursuing further academic studies and eventually entering a master's program.

Keywords: Sociology of Childhood; Peer Culture; Children's Literature.

Introdução

O presente relatório apresenta as atividades desenvolvidas durante a continuidade da minha participação no projeto de pesquisa da professora Denise Bortoletto, intitulado “A cultura de pares, a subjetividade e os diálogos com a literatura infantil: a pesquisa com crianças na escola da infância”. A participação no projeto teve continuidade após um período de bolsa voluntária, com o início de um novo plano de trabalho em setembro de 2025, com previsão de desenvolvimento até agosto de 2026.

A permanência no projeto representa uma continuidade importante no meu processo de formação acadêmica e como pesquisadora. A experiência de contato com autores e de reflexão sobre a relação entre a literatura e seus impactos na cultura de pares, ao longo de um ano, possibilitou uma aproximação inicial com a pesquisa científica. Diante da relevância dessa experiência para minha formação, optei por dar continuidade à participação no grupo de pesquisa no NEI-CAp/UFRN.

O projeto tem como fundamentação teórica a Sociologia da Infância, compreendendo as crianças como sujeitos sociais, capazes de produzir sentidos, estabelecer relações com seus pares e participar ativamente da construção das culturas. Nesse contexto, a investigação volta-se para a cultura de pares, a subjetividade e os diálogos estabelecidos com a literatura infantil. Ao longo deste período, as atividades estiveram especialmente concentradas na revisão bibliográfica, no levantamento e na análise de produções acadêmicas, na discussão coletiva dos textos estudados e na sistematização e divulgação dos dados encontrados.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada nos estudos da Sociologia da Infância e voltada à compreensão das relações entre a cultura de pares, a subjetividade infantil e a literatura infantil. O percurso metodológico foi construído de maneira articulada às experiências vivenciadas no grupo de pesquisa e às discussões realizadas ao longo do período de investigação.

Inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica, desenvolvida principalmente nos meses de setembro e outubro de 2025, com o objetivo de identificar e aprofundar estudos

relacionados aos principais conceitos da pesquisa. Para isso, foram consultadas produções acadêmicas disponíveis nas plataformas CAPES e SciELO, buscando trabalhos que abordassem temas como Sociologia da Infância, cultura de pares, subjetividade, participação e escuta das crianças e literatura infantil.

Além do levantamento bibliográfico, a pesquisa contou com a participação em um grupo de estudos, composto por sete integrantes, com reuniões quinzenais realizadas às sextas-feiras, no início da tarde. Esses encontros constituíram espaços de estudo, diálogo e reflexão coletiva, nos quais eram discutidos textos e autores relacionados à temática da pesquisa. As leituras eram realizadas individualmente e posteriormente compartilhadas e problematizadas no grupo, possibilitando diferentes interpretações e contribuições para a construção do percurso investigativo.

O processo foi acompanhado pela professora orientadora, Denise Bortoletto, que contribuiu para o aprofundamento dos referenciais teóricos, para a compreensão dos conceitos e para a reflexão acerca dos procedimentos de pesquisa com crianças. As discussões realizadas durante os encontros possibilitaram a construção de um olhar mais atento para as crianças enquanto sujeitos sociais, considerando suas formas de expressão, interação e produção de sentidos.

Posteriormente, entre os meses de novembro e dezembro de 2025, estava prevista a etapa de geração de dados, seguida, nos meses de fevereiro e março de 2026, pelo estudo e pela análise do material produzido. Em abril de 2026, os resultados e as reflexões construídas ao longo do percurso foram socializados com o grupo de pesquisa e com a professora orientadora. Dessa forma, a metodologia foi constituída por diferentes momentos articulados entre si, envolvendo levantamento bibliográfico, estudos teóricos, discussões coletivas, geração e análise de dados e socialização dos resultados.

Resultados e Discussões

A pesquisa foi desenvolvida nas plataformas CAPES e SciELO, e os dados encontrados foram organizados em uma tabela no programa Excel. Na planilha, foram sistematizadas informações como nome dos autores, ano de publicação, palavras-chave e link dos trabalhos selecionados. Assim, o levantamento bibliográfico realizado nas plataformas CAPES e SciELO possibilitou a identificação de 32 trabalhos relacionados aos temas da pesquisa, sendo 12 localizados na CAPES e 20 na SciELO. A partir da leitura e da análise das produções encontradas, foram selecionados os trabalhos que apresentavam maior aproximação com a temática investigada, considerando estudos relacionados à Sociologia da Infância, à cultura de pares, à participação das crianças, à subjetividade e à literatura infantil.

Para a realização desse levantamento, foram consultadas produções disponíveis principalmente no Portal de Periódicos CAPES e na SciELO, buscando localizar artigos e trabalhos que dialogassem com os objetos de investigação. No Portal de Periódicos CAPES, foram realizadas buscas relacionadas à cultura de pares e à literatura, à Sociologia da Infância, ao protagonismo infantil, à cultura lúdica, à pesquisa com crianças, à escuta infantil e à literatura infantil.

Na SciELO, o levantamento contemplou produções relacionadas principalmente à Sociologia da Infância, à pesquisa com crianças, à participação infantil, à ética na pesquisa e à leitura. Após a identificação das produções acadêmicas, foi realizada a organização dos dados encontrados, considerando autores, ano de publicação, palavras-chave, temática e localização das produções. A revisão bibliográfica não se limitou ao levantamento de títulos e autores, uma vez que os textos encontrados foram utilizados como base para os estudos e as discussões realizadas nas reuniões do grupo de pesquisa.

No levantamento realizado na plataforma CAPES, foram identificadas produções relacionadas à cultura de pares e à literatura, à Sociologia da Infância, ao protagonismo infantil, à cultura lúdica, à pesquisa com crianças, à escuta infantil e à literatura infantil. Entre os trabalhos encontrados, destacam-se Environmental influence on the development of social skills in children, de Maria Luiza Marinho-Casanova e Marie Leiner (2017); Sociologia da Infância, protagonismo infantil e cultura de pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema, de Flávia Franzini Dip e Gabriela Guarnieri de Campos Tebet (2019); Cultura de pares e cultura lúdica: brincadeiras na escola, de Gabriela Medeiros Nogueira (2015); Pesquisa com crianças: autores e atores da sua história, de Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz (2021); Literatura infantil e formação do leitor: atuação docente e participação dos pequenos na educação básica, de Heloísa Andreia de Matos Lins e Carla Fernanda Brito Bispo (2015); e Vivências literárias e suas possibilidades na educação infantil, de Geuciane Felipe Guerim Fernandes, Nathália Martins e Sandra Aparecida Pires Franco (2022). Também foram encontradas produções relacionadas à escuta das crianças e à subjetividade na escola das infâncias, como Urbanidades em construção: crianças, fotografias, falas e fábulas sobre a cidade, de Evandro Alves e Bárbara Cecília Marques Abreu (2017), e Entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental: o que enunciam as crianças?, de Larissa Ferreira Rodrigues Gomes, Rayra Sarmento Ferreira Subtil e Claudineia Rossini Gouveia (2024).

Na plataforma SciELO, o levantamento possibilitou localizar produções relacionadas principalmente à Sociologia da Infância, à pesquisa com crianças, à participação infantil, à ética na pesquisa e à leitura. Entre os textos encontrados, destacam-se Sociologia da infância e reprodução interpretativa: um modelo redondo do desenvolvimento infantil, de Nislândia Santos Evangelista e Rita de Cássia Marchi (2022); Pesquisa etnográfica com crianças: participação, voz e ética, de Rita de Cássia Marchi (2018); A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa, de Natália Fernandes e Rita de Cássia Marchi (2020); Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios, de Natália Fernandes (2016); e Os desafios da pesquisa ética com crianças, de Rosângela Francischini e Natália Fernandes (2016). Além das produções diretamente relacionadas à Sociologia da Infância e à pesquisa com crianças, o levantamento na SciELO também contemplou estudos voltados para a leitura no Ensino Fundamental I, incluindo trabalhos sobre fluência e compreensão da leitura, motivação para a aprendizagem, consciência fonológica e literária.

A organização dos dados demonstrou a presença de diferentes abordagens sobre a infância e possibilitou identificar aproximações entre os trabalhos encontrados. No levantamento realizado, aparecem produções diretamente relacionadas à cultura de pares, à Sociologia da Infância, à escuta das crianças, à participação infantil, à ética na pesquisa e à literatura e leitura. A partir desse levantamento, foi possível perceber que os temas investigados no projeto apresentam diferentes possibilidades de diálogo. A cultura de pares aparece relacionada às interações e brincadeiras entre as crianças; a pesquisa com

crianças envolve questões relacionadas à participação, à voz, à escuta e à ética; enquanto a literatura infantil aparece como possibilidade de formação do leitor e de construção de experiências literárias na infância.

Outra etapa importante foi a apresentação e a discussão dos resultados do levantamento bibliográfico junto ao grupo de pesquisa e à professora orientadora. A socialização dos dados possibilitou compartilhar as produções encontradas e refletir coletivamente sobre as contribuições desses estudos para a pesquisa. A divulgação dos dados também permitiu compreender a importância de comunicar aquilo que é produzido durante a investigação científica. Mais do que realizar o levantamento de informações, foi necessário organizar os dados de maneira que pudessem ser compreendidos e discutidos pelos demais integrantes do grupo. Esse momento de compartilhamento contribuiu para o desenvolvimento da capacidade de apresentar resultados, argumentar a partir das leituras realizadas e ouvir as contribuições dos demais participantes.

Posteriormente, foi elaborado um slide com o objetivo de sistematizar e apresentar ao grupo os resultados obtidos na revisão bibliográfica, em abril de 2026. Esse momento de socialização possibilitou compartilhar as produções encontradas e discutir as principais aproximações identificadas ao longo do levantamento. O processo de revisão bibliográfica também contribuiu para ampliar a compreensão acerca da escuta e da participação das crianças nas pesquisas e no contexto escolar. Além disso, a organização, a análise e a socialização das produções encontradas favoreceram o desenvolvimento de habilidades relacionadas à pesquisa científica, especialmente no que se refere à busca, à seleção, à leitura, à sistematização e à discussão de produções acadêmicas.

Conclusão

A continuidade da participação no projeto “A cultura de pares, a subjetividade e os diálogos com a literatura infantil: a pesquisa com crianças na escola da infância” possibilitou uma experiência significativa de formação acadêmica e científica. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, o contato com as produções acadêmicas relacionadas à literatura infantil também provocou reflexões pessoais sobre o lugar da literatura na vida das crianças. O próprio título da pesquisa, “A cultura de pares, a subjetividade e os diálogos com a literatura infantil: a pesquisa com crianças na escola da infância”, levou-me a refletir sobre o quanto a literatura pode constituir uma experiência significativa na infância. A literatura pode ser compreendida como uma porta de entrada para um universo desconhecido, cheio de possibilidades, imaginação e diferentes formas de experimentar emoções.

Durante o período de setembro de 2025 a agosto de 2026, as atividades desenvolvidas envolveram principalmente a revisão bibliográfica, o levantamento de produções acadêmicas nas plataformas CAPES e SciELO, a organização e a análise dos dados bibliográficos, a leitura e a discussão coletiva de textos e a divulgação dos conhecimentos produzidos junto ao grupo de pesquisa e à professora orientadora.

O levantamento realizado permitiu conhecer diferentes pesquisas relacionadas à cultura de pares, à Sociologia da Infância, à participação e à escuta das crianças, à ética na

pesquisa e à literatura infantil. Dessa forma, a revisão bibliográfica não foi apenas uma etapa técnica da pesquisa, mas constituiu uma oportunidade de aprofundamento teórico e de construção de um olhar mais sensível para as crianças e suas experiências.

Por fim, gostaria de expressar minha profunda gratidão à professora Denise Bortoletto por todo o apoio, carinho, dedicação e incentivo ao longo dessa trajetória. Obrigada, professora, por acreditar em mim e por contribuir para que eu desenvolvesse um olhar diferente para a pesquisa científica. Sua orientação e seu acolhimento foram fundamentais para minha formação e para que eu pudesse enxergar a pesquisa como uma possibilidade para o meu futuro acadêmico.

Estendo também meus agradecimentos aos amigos e colegas que fizeram parte do grupo de pesquisa, pelas trocas, aprendizados e momentos compartilhados, e ao NEI-CAp/UFRN, por proporcionar experiências tão significativas e momentos inesquecíveis ao longo dessa caminhada. Levo comigo não apenas os conhecimentos construídos durante esses dois anos, mas também as pessoas, as experiências e as memórias que fizeram parte desse percurso.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar, v. 8, n. 2, p. 317-383, jul./dez. 2018.

ALVES, Evandro; ABREU, Bárbara Cecília Marques. Urbanidades em construção: crianças, fotografias, falas e fábulas sobre a cidade. Sociedad e Infancias, Madrid, v. 1, p. 147-164, 2017. DOI: 10.5209/SOCI.55925. Disponível em: https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/55925/51613. Acesso em: 16 ago. 2026.

AZEVEDO, Nair Correia Salgado de; SOUZA, Taisa Palma de. “Brincar é coisa séria!”: as contribuições da Sociologia da Infância para a compreensão da brincadeira na Educação Infantil. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 14, n. 1, p. 31-39, 2017. DOI: 10.5747/ch.2017.v14.n1.h291. Disponível em: https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1918. Acesso em: 16 ago. 2026.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll.; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? Inter-Ação, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i3.35869.

BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; MARTINS, Maria Luiza Navarro. Vozes sobre a literatura periférica: a recepção crítica das edições da Caros Amigos “Literatura marginal – A cultura da periferia”. Revista Crioula, São Paulo, n. 21, p. 67-84, 2018.

DOI: 10.11606/issn.1981-7169.crioula.2018.143163. Disponível em: https://revistas.usp.br/crioula/pt_BR/article/view/143163. Acesso em: 16 ago. 2026.

COLOMBO, Renata Correia; CÁRNIO, Maria Silvia. Compreensão de leitura e vocabulário receptivo em escolares típicos do ensino fundamental I. CoDAS, São Paulo, v. 30, n. 4, e201700145, 2018. DOI: 10.1590/2317-1782/20182017145. Disponível em: https://www.scielo.br/j/codas/a/NrYnN8VbfgxTWWLqbR3w6Yd/?lang=pt. Acesso em: 16 ago. 2026.

CORSARO, William Arnold. Sociologia da Infância. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIP, Flávia Franzini; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Sociologia da infância, protagonismo infantil e cultura de pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 21, n. 39, p. 31-50, 2019. DOI: 10.5007/1980-4512.2019v21n39p31. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2019v21n39p31/38579. Acesso em: 16 ago. 2026.

EVANGELISTA, Nislândia Santos; MARCHI, Rita de Cássia. Sociologia da infância e reprodução interpretativa: um modelo redondo do desenvolvimento infantil. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 48, e241891, 2022. DOI: 10.1590/S1678-4634202248241891. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/nPN58zMrJBkkMZYLP8jWDJx/?format=html&lang=pt. Acesso em: 16 ago. 2026.

FAVERO, Eveline; GUERRA, Dhyovana; SANTOS, Heder Luiz Matias Mendes dos; DELAZERI, Camila Molon. O primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: uma revisão teórica. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 397-406, 2017. DOI: 10.1590/2175-3539201702131123.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 759-779, 2016. DOI: 10.1590/S1413-24782016216639. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jqNWVT4RX8dLfNjKbPgNVfj/?format=html&lang=pt. Acesso em: 16 ago. 2026.

FERNANDES, Natália; MARCHI, Rita de Cássia. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 25, e250024, 2020. DOI: 10.1590/S1413-24782020250024.

FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. Pesquisa com crianças: autores e atores da sua história. Revista de Estudos em Educação e Diversidade – REED, v. 2, n. 5, p. 1-21, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i5.9584. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/9584. Acesso em: 16 ago. 2026.

FRANCISCHINI, Rosângela; FERNANDES, Natália. Os desafios da pesquisa ética com crianças. Estudos de Psicologia (Campinas), Campinas, v. 33, n. 1, p. 61-69, 2016. DOI: 10.1590/1982-02752016000100007. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/estpsi/a/tQcmpZvdxfHH4Qd68VryJFb/?lang=pt. Acesso em: 16 ago. 2026.

GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues; SUBTIL, Rayra Sarmento Ferreira; GOUVEIA, Claudineia Rossini. Entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental: o que enunciam as crianças? Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 18, n. 1, e6847128, 2024. DOI: 10.14244/reveduc.v18i1.6847. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6847. Acesso em: 16 ago. 2026.

GRAUE, Maria Elizabeth; WALSH, Daniel. Investigação etnográfica com crianças: teoria, método e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUERIM FERNANDES, Geuciane Felipe; MARTINS BELEZE, Nathalia; FRANCO, Sandra Aparecida Pires. Vivências literárias e suas possibilidades na educação infantil. EccoS – Revista Científica, [S. l.], n. 60, e13596, 2022. DOI: 10.5585/eccos.n60.13596. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/13596. Acesso em: 16 ago. 2026.

LEAL, Fernanda; CRUZ, Fernanda Santos da; SILVA, Ana Paula Soares da. Playing experiences of children from a rural school: what do they say? Linhas Críticas, Brasília, v. 29, e50762, 2024. DOI: 10.26512/lc29202350762. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/50762. Acesso em: 16 ago. 2026.

LINS, Heloísa Andreia de Matos; BISPO, Carla Fernanda Brito. Literatura infantil e formação do leitor: atuação docente e participação dos pequenos na educação básica. Poiésis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Tubarão, v. 9, n. 15, p. 171-190, 2015. DOI: 10.19177/prppge.v9e152015171-190.

MARINHO-CASANOVA, Maria Luiza; LEINER, Marie. Environmental influence on the development of social skills in children. Extensio: Revista Eletrônica de Extensão, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 2-11, 2017. DOI: 10.5007/1807-0221.2017v14n26p2. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/1807-0221.2017v14n26p2/35243. Acesso em: 16 ago. 2026.

MARCHI, Rita de Cássia. Pesquisa etnográfica com crianças: participação, voz e ética. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, 2018. DOI: 10.1590/2175-623668737. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/R4STDdtdDZ7dJqLvj3x9V4y/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 ago. 2026.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; MARANDINO, Martha. Alfabetização científica, criança e espaços de educação não formal: diálogos possíveis. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, e170831, 2018. DOI: 10.1590/S1678-4634201712170831. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/C3jHPnH8nQ47vp6fQ7mrdDb/?lang=pt. Acesso em: 16 ago. 2026.

MARTINS, Maíra Anelli; CAPELLINI, Simone Aparecida. Relação entre fluência de leitura oral e compreensão de leitura. CoDAS, São Paulo, v. 31, n. 1, e20170244, 2019.

DOI: 10.1590/2317-1782/20182018244. Disponível em: https://www.scielo.br/j/codas/a/ghNL5wkkLdLL9f5ZMbDbTkb/?lang=pt. Acesso em: 16 ago. 2026.

MELO, Estela Caroline Freitas; FERNANDES, Natalia Aparecida Morato. A sociologia da educação de Bourdieu e a pobreza: aportes na análise das desigualdades educacionais. Revista Triângulo, Uberaba, 2022. Disponível em: https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/6236/6180. Acesso em: 16 ago. 2026.

MOREIRA, Martha Cristina Nunes; SOUZA, Waldir da Silva. Corsaro WA. Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed; 2011. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 299-300, 2015. DOI: 10.1590/1413-812320141912.00412014. Disponível em: https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=%2Fmedia%2Fassets%2Fcsc%2Fv20n1%2F1413-8123-csc-20-01-00299.pdf. Acesso em: 16 ago. 2026.

NASCIMENTO,

CÓDIGO: HS0909

AUTOR: KALLYNE KAREN SATURNO NASCIMENTO

COAUTOR: VITÓRIA THAMMY OLIVEIRA DE ARAUJO

COAUTOR: ANA KAROLLINA VENTURA DA SILVA

ORIENTADOR: BLENDA CARINE DANTAS DE MEDEIROS

TÍTULO: DIREITOS DAS CRIANÇAS E PROTAGONISMO INFANTIL

Resumo

Este trabalho analisa as compreensões de crianças do 5º ano sobre seus direitos e deveres no espaço escolar, a partir de uma experiência de pesquisa-ação colaborativa em um Colégio de Aplicação. Fundamentado na Sociologia da Infância e na Educação em Direitos Humanos, reconhece as crianças como sujeitos de direitos e participantes ativos na produção de conhecimentos e culturas. A pesquisa qualitativa utilizou observação participante, rodas de conversa, atividades com imagens, dinâmicas, dramatizações e produção de fanzines. Os resultados evidenciaram que as crianças relacionam seus direitos às experiências cotidianas e a questões sociais, como desigualdades e responsabilidade do poder público. Conclui-se que práticas participativas e dialógicas fortalecem a escuta, a expressão e a participação infantil, contribuindo para a vivência dos direitos humanos no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Sociologia da Infância. Participação.

TITLE: CHILDREN'S RIGHTS AND CHILDREN'S EMPOWERMENT

Abstract

This study analyzes the understandings of fifth-grade elementary school children regarding their rights and responsibilities within the school environment, based on a collaborative action research experience developed at the Center for Childhood Education. Grounded in the Sociology of Childhood and Human Rights Education, it recognizes children as rights-bearing subjects and active participants in the production of knowledge and culture. The qualitative research involved participant observation, discussion circles, image-based activities, playful dynamics, dramatizations, and the production of fanzines. The results showed that children relate their rights to everyday

experiences and broader social issues, such as socioeconomic inequalities and the responsibility of public authorities. It is concluded that participatory and dialogical pedagogical practices strengthen children's opportunities for listening, expression, and participation, contributing to the experience of human rights in everyday school life.

Keywords: Human Rights Education. Sociology of Childhood. Participation.

Introdução

A discussão sobre a garantia dos direitos das crianças e sua relação com a educação formal exige a superação de concepções assistencialistas e tutelares que historicamente compreenderam a infância como uma etapa passiva de preparação para a vida adulta. A partir da Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), consolidou-se o paradigma da proteção integral, reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos e considerando sua condição peculiar de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a Sociologia da Infância compreende a infância como uma categoria social e a criança como sujeito ativo, produtor de cultura e participante das relações sociais (SARMENTO, 2004; TOMÁS, 2015).
As culturas da infância são construídas nas interações entre as próprias crianças e entre crianças e adultos, envolvendo elementos como a ludicidade, a interatividade, a reiteração e a fantasia do real (SARMENTO, 2004). Entretanto, a efetivação dos direitos infantis no cotidiano escolar ainda enfrenta práticas adultocêntricas que podem limitar a participação e a expressão das crianças. Reconhecê-las como sujeitos de direitos implica valorizar suas experiências, perspectivas e formas de participação no espaço educativo (TOMÁS, 2015).

Nesse contexto, a Educação em Direitos Humanos contribui para a construção de práticas escolares baseadas no diálogo, na escuta e na participação, possibilitando que os direitos sejam compreendidos e vivenciados no cotidiano, e não apenas apresentados como conteúdos normativos. A escola, portanto, constitui-se como espaço importante para o desenvolvimento de relações pautadas no respeito à dignidade, à diversidade e à participação infantil (ARAÚJO; AFONSO, 2018).

A partir dessa perspectiva, a pesquisa-ação colaborativa desenvolvida em um Colégio de Aplicação busca compreender como crianças do Ensino Fundamental interpretam seus direitos e deveres no espaço escolar. Por meio de atividades com imagens, rodas de conversa, dinâmicas lúdicas, dramatizações e produções visuais, a pesquisa possibilita a escuta das crianças e a expressão de suas compreensões sobre temas relacionados à educação, alimentação, lazer, cultura, liberdade de expressão e desigualdade social. Assim, o estudo procura articular os referenciais teóricos às experiências concretas das crianças, valorizando sua participação e suas diferentes formas de expressão.

Metodologia

1. Percurso Metodológico da Pesquisa

A opção metodológica deste estudo fundamenta-se na pesquisa-ação colaborativa, de abordagem qualitativa, que busca articular a produção de conhecimento à reflexão crítica e à participação dos sujeitos envolvidos no contexto investigado. Diferentemente de perspectivas tradicionais que podem colocar a criança na condição de objeto de observação ou de receptora passiva de conhecimentos, a pesquisa-ação colaborativa possibilita sua participação ativa no processo investigativo, reconhecendo suas experiências, percepções e formas de expressão como elementos relevantes para a produção de conhecimento. No âmbito do Colégio de Aplicação, esse percurso metodológico busca construir um espaço de diálogo intergeracional, no qual as vivências cotidianas das crianças constituem-se como ponto de partida para a problematização de seus direitos e deveres no ambiente escolar.

1.1 Estudos Bibliográficos e Fundamentação Conceitual

A primeira etapa da metodologia consistiu na realização de estudos dirigidos e no aprofundamento da literatura teórica desenvolvida pelo grupo de pesquisa. Essa etapa buscou proporcionar à equipe investigadora fundamentos teóricos para a construção de um olhar atento e sensível sobre a infância, os direitos das crianças e suas formas de participação no espaço escolar.

O referencial bibliográfico articulou contribuições da Sociologia da Infância e dos estudos sobre direitos das crianças, destacando-se:

Sarmento (2004) e Tomás (2015): utilizados para compreender as culturas da infância, a criança como sujeito social e a importância de reconhecer suas formas próprias de expressão, participação e produção cultural.

Rizzini (2023): mobilizada para aprofundar a reflexão sobre as relações entre infância, instituições e participação infantil, contribuindo para a problematização de práticas adultocêntricas e para a valorização da escuta das crianças nos espaços sociais e educativos.

A fundamentação teórica orientou a equipe na construção das atividades de campo, contribuindo para que as crianças fossem compreendidas não apenas como participantes das atividades propostas, mas como sujeitos capazes de expressar suas próprias interpretações sobre as experiências vivenciadas e sobre os direitos que lhes são assegurados.

1.2 Procedimentos de Campo e Coleta de Dados

O trabalho de campo foi desenvolvido com turmas do Ensino Fundamental, por meio de diferentes estratégias coletivas e individuais, planejadas de modo a acolher a diversidade de linguagens e formas de expressão das crianças.

Atividades com fotografias e imagens em grande grupo: foram utilizadas imagens relacionadas a diferentes situações do cotidiano infantil, como crianças utilizando computadores, trabalhando em hospitais, participando de manifestações ou realizando tarefas domésticas. As imagens foram dispostas no espaço da sala e as crianças foram convidadas a observá-las, circular pelo ambiente, formular hipóteses e classificá-las de acordo com suas próprias compreensões sobre situações relacionadas à garantia ou à violação de direitos. A atividade possibilitou a construção de debates acerca do significado dos direitos no cotidiano.

Rodas de conversa: foram realizados momentos de diálogo coletivo e em pequenos grupos, nos quais as crianças puderam aprofundar questões levantadas durante as atividades com imagens. Esses momentos possibilitaram a exposição de diferentes perspectivas, o confronto de opiniões, a construção de argumentos e a escuta das experiências dos pares.

Escuta longitudinal e retomada de dados: foram realizados momentos de acompanhamento e retomada de discussões com os estudantes, nos quais registros de falas e produções anteriores foram reapresentados às crianças. Essa estratégia possibilitou que elas revisitassem e reelaborassem suas percepções acerca de temas como trabalho infantil, programas de transferência de renda e permanência escolar, incluindo o Bolsa Família e o Pé-de-Meia, bem como questões relacionadas às desigualdades sociais.

Registros em diários de campo: durante o desenvolvimento das atividades, a equipe de pesquisadores e bolsistas realizou registros sistemáticos em diários de campo, contemplando falas das crianças, interações, reações, acontecimentos significativos e reflexões produzidas a partir das experiências vivenciadas no campo. Esses registros contribuíram para a organização e posterior análise das informações produzidas durante a pesquisa.

1.3 Registros em Linguagens Expressivas e Sistematização

Reconhecendo que a linguagem verbal não contempla, necessariamente, todas as formas pelas quais as crianças expressam suas percepções e experiências, o percurso metodológico incorporou diferentes recursos de expressão. As crianças produziram desenhos, colagens e narrativas como formas de representar e comunicar suas compreensões acerca das experiências cotidianas e das situações relacionadas à garantia ou à violação de seus direitos.

A sistematização dos dados foi realizada a partir da organização dos registros produzidos durante as atividades, incluindo materiais visuais, falas das crianças e anotações dos diários de campo. A análise qualitativa buscou articular as categorias teóricas previamente estudadas às categorias que emergiram das próprias falas, produções e interações das crianças. Esse processo possibilitou identificar diferentes compreensões acerca dos direitos e deveres no ambiente escolar, bem como organizar as

produções e os registros para posterior compartilhamento e discussão com a comunidade escolar.

Resultados e Discussões

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e fundamenta-se na abordagem da pesquisa-ação colaborativa, buscando articular a produção de conhecimento à reflexão crítica e à participação dos sujeitos envolvidos no contexto investigado. Diferentemente de perspectivas que compreendem a criança apenas como objeto de observação, essa abordagem valoriza sua participação no processo investigativo, considerando suas experiências, percepções e formas de expressão como elementos relevantes para a compreensão da realidade. No âmbito do Colégio de Aplicação, o percurso metodológico buscou construir um espaço de diálogo entre crianças e pesquisadores, tomando as experiências cotidianas dos estudantes como ponto de partida para a discussão sobre direitos e deveres no ambiente escolar.

Inicialmente, foram realizados estudos dirigidos e leituras de textos relacionados à infância, aos direitos das crianças e à participação infantil. Essa etapa contribuiu para a construção de um referencial teórico fundamentado principalmente na Sociologia da Infância, possibilitando compreender as crianças como sujeitos sociais e produtores de cultura. Os estudos realizados também orientaram o planejamento das atividades de campo e contribuíram para a construção de uma postura investigativa pautada na escuta, no diálogo e na valorização das experiências infantis.

O trabalho de campo foi desenvolvido com crianças do Ensino Fundamental, por meio de diferentes estratégias coletivas e individuais, planejadas de modo a contemplar a diversidade de linguagens e formas de expressão das crianças. Entre os procedimentos utilizados, destacaram-se atividades com fotografias e imagens, rodas de conversa, dinâmicas lúdicas, momentos de retomada de discussões e registros em diários de campo.

Nas atividades com fotografias e imagens, foram apresentadas situações relacionadas ao cotidiano infantil, envolvendo temas como uso de computadores, trabalho, atendimento em hospitais, manifestações e realização de tarefas domésticas. As imagens foram dispostas no espaço da sala e as crianças foram convidadas a observá-las, circular pelo ambiente, formular hipóteses e classificá-las a partir de suas próprias compreensões acerca da garantia ou da violação de direitos. A proposta possibilitou o levantamento de conhecimentos prévios e a construção de discussões sobre o significado dos direitos nas situações vivenciadas pelas crianças.

As rodas de conversa foram utilizadas como espaços de diálogo e escuta, tanto em grande grupo quanto em grupos menores. Nesses momentos, as crianças puderam apresentar suas interpretações, compartilhar experiências, confrontar diferentes opiniões e construir argumentos coletivamente. A estratégia favoreceu a participação dos estudantes e possibilitou que temas inicialmente apresentados por meio das imagens fossem aprofundados a partir das experiências e dos conhecimentos das próprias crianças.

Também foram realizados momentos de retomada de discussões e registros produzidos anteriormente. Nesses encontros, algumas falas e produções das crianças foram revisitadas, possibilitando que elas retomassem e reelaborassem suas percepções sobre temas como trabalho infantil, programas de transferência de renda, permanência escolar e desigualdade social. Entre os assuntos abordados estiveram os programas Bolsa Família e Pé-de-Meia, discutidos a partir das compreensões e experiências apresentadas pelos estudantes.

Durante todo o percurso, foram realizados registros em diários de campo pela equipe de pesquisadores e bolsistas. Esses registros contemplaram falas das crianças, interações entre os participantes, acontecimentos significativos, reações observadas durante as atividades e reflexões produzidas pela equipe. O diário de campo constituiu-se, assim, como importante instrumento para a organização das informações e para a posterior análise das experiências vivenciadas durante a pesquisa.

O percurso metodológico também incorporou diferentes linguagens expressivas, considerando que a comunicação das crianças não se limita à linguagem verbal. Foram realizadas produções envolvendo desenhos, colagens e narrativas, permitindo que os estudantes representassem e comunicassem suas compreensões acerca dos direitos, das experiências cotidianas e das situações discutidas durante os encontros. Essas produções foram consideradas parte dos dados da pesquisa, juntamente com as falas e os registros realizados pela equipe.

A sistematização dos dados ocorreu a partir da organização dos materiais produzidos ao longo das atividades, incluindo as produções visuais, as falas das crianças e os registros dos diários de campo. A análise qualitativa buscou relacionar os referenciais teóricos estudados às categorias que emergiram das próprias falas, produções e interações dos participantes. Dessa maneira, o processo metodológico possibilitou identificar diferentes compreensões das crianças sobre direitos e deveres, bem como reconhecer suas formas de participação e expressão no decorrer da pesquisa.

Por fim, as produções realizadas pelas crianças foram organizadas para possibilitar a socialização das experiências e dos conhecimentos construídos ao longo do percurso. Dessa forma, a metodologia adotada não se restringiu à coleta de informações, mas procurou constituir um espaço de participação, escuta e diálogo, no qual as crianças pudessem expressar suas próprias compreensões sobre os direitos que atravessam suas experiências dentro e fora do ambiente escolar.

Conclusão

Quando a atividade passou a focar nos direitos das crianças, elas reconheceram vários direitos importantes, como educação, alimentação, saúde, moradia e lazer. Além disso, algumas falas mostraram que também entendem o direito de participar, opinar e se expressar. Em certos momentos surgiram opiniões diferentes entre elas, o que gerou pequenas discussões e trocas de argumentos, mostrando que as crianças constroem sentidos coletivamente e aprendem também por meio do diálogo.

Outro ponto que apareceu nos diários foi a capacidade das crianças de relacionar as imagens com questões sociais, como desigualdade e políticas públicas. Esse tipo de reflexão demonstra que elas conseguem perceber que os direitos não dependem apenas das pessoas, mas também de decisões sociais e políticas.

A mediação da professora foi importante nesse processo, pois incentivou que as crianças explicassem suas escolhas e ouvissem os colegas. Isso contribuiu para criar um espaço de participação e escuta, no qual as crianças puderam se expressar e refletir juntas.

Dessa forma, os diários de campo confirmam o que os autores estudados apontam: as crianças não são apenas receptoras de conhecimento, mas sujeitos ativos, capazes de interpretar o mundo, dialogar e participar das discussões sobre seus próprios direitos.

Referências

ARAÚJO, Aline Soares Storch de; AFONSO, Maria Lúcia Miranda. A educação em direitos humanos na educação infantil: formação de sujeitos de direitos. Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 12, n. 1, p. 46-60, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. Educação, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/12319. Acesso em: 12 mar. 2025.

FERNANDES, Natália; MARCHI, Rita de Cássia. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 25, e250024, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250024. Acesso em: 12 mar. 2025.

FERNANDES, Natália; TREVISAN, Gabriela. Cidadania ativa na infância: roteiros metodológicos. In: ALBERTO, Maria de Fátima Pereira; LUCAS, Antonia Picornell (org.). Experiencias mundiales de ciudadanía de la infancia y adolescencia. João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

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

ONU. Convenção sobre os Direitos da Criança. Nova York: Organização das Nações Unidas, 1989.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004. p. 9-34.

TOMÁS, Catarina. As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. Interacções, n. 32, p. 47-62, 2015.

CÓDIGO: HS0951

AUTOR: ALANA KARLA RODRIGUES DA SILVA

ORIENTADOR: BARBARA RAQUEL COUTINHO TOSCANO AZEVEDO

TÍTULO: ENTRE MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS: experiências das crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no NEI-CAp/UFRN

Resumo

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental configura-se como um momento significativo na trajetória das crianças, envolvendo dimensões simbólicas, afetivas e relacionais. O presente trabalho tem como objetivo analisar os sentidos produzidos pelas crianças acerca desse processo, buscando compreender as permanências e mudanças que constituem esse entrelugar. A pesquisa fundamenta-se nos princípios da etnografia (Angrosino, 2009), com uso da observação participante e registros em diário de campo, acompanhando uma mesma turma na Educação Infantil e, posteriormente, no 1º ano do Ensino Fundamental. Em diálogo com Azevedo (2025), Corsaro (2005) e Macedo (2012), compreende-se a criança como participante ativa na produção de sentidos sobre suas experiências. Os resultados evidenciam que expectativas, curiosidades e receios manifestados na Educação Infantil são ressignificados no Ensino Fundamental, enquanto brincadeiras, vínculos e referências construídas permanecem, ainda que assumam novos sentidos. Nesse percurso, a transição mostrou-se como um processo que não ocorre de maneira imediata ou linear, mas que continua sendo construído pelas crianças em suas experiências cotidianas. Conclui-se que permanências e mudanças coexistem nesse entrelugar, evidenciando a importância de compreender a transição a partir das experiências das próprias crianças.

Palavras-chave: Palavras-chave: Entrelugar. Transição escolar. Infâncias. Currículo.

TITLE: BETWEEN CHANGES AND CONTINUITIES: Children’s Experiences in the Transition from Early Childhood Education to Elementary School at NEI-CAp/UFRN

Abstract

The transition from Early Childhood Education to Elementary School is a significant moment in children's trajectories, involving symbolic, affective, and relational dimensions. This study aims to analyze the meanings produced by children regarding this process, seeking to understand the continuities and changes that constitute this in-between space. The research is grounded in ethnographic principles (Angrosino, 2009), using participant observation and field diary records, following the same group of children in Early Childhood Education and, subsequently, in the first year of Elementary School. In dialogue with Azevedo (2025), Corsaro (2005), and Macedo (2012), children are understood as active participants in the production of meanings about their experiences. The results show that expectations, curiosities, and concerns expressed in Early Childhood Education are resignified in Elementary School, while play, bonds, and previously constructed references remain, although they acquire new meanings. The Passage through the Arch proved significant in this process without representing the end of the transition. It is concluded that continuities and changes coexist in this in-between space, highlighting the importance of understanding the transition from children's own experiences.

Keywords: Keywords: In-between space. School transition. Childhoods. Curriculum.

Introdução

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental constitui-se como um momento significativo na trajetória escolar das crianças, marcado por experiências que envolvem descobertas, expectativas, continuidades e transformações. Mais do que caracterizar uma mudança entre etapas da Educação Básica, esse processo envolve modos de ser e estar na instituição e, principalmente, a forma como a criança se reconhece diante das mudanças que atravessam sua trajetória escolar. Nesse movimento, espaços, rotinas, relações e experiências passam por transformações, ao mesmo tempo em que permanecem modos de brincar, interagir, construir vínculos e significar o cotidiano. Assim, entre aquilo que permanece e aquilo que se modifica, as crianças constroem sentidos sobre a nova etapa e sobre o lugar que passam a ocupar nela. Nesse contexto, torna-se necessário compreender a transição não apenas a partir das determinações institucionais que a organizam, mas, sobretudo, considerando as experiências e significações produzidas pelas crianças que a vivenciam.

É nesse cenário que se insere a pesquisa desenvolvida no Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI-CAp/UFRN), instituição na qual a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental ocorre no interior de um mesmo contexto educativo, ao mesmo tempo em que envolve mudanças de espaços, rotinas, relações e experiências curriculares. A pesquisa é realizada no NEI-CAp/UFRN em uma mesma turma, acompanhada em dois momentos distintos: na turma IV da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental. Essa trajetória possibilita acompanhar e compreender os

sentidos construídos pelas crianças acerca da transição e das experiências curriculares vivenciadas nesse entrelugar. O acompanhamento da mesma turma antes e após a mudança de etapa possibilita colocar em diálogo aquilo que as crianças imaginavam e esperavam acerca do Ensino Fundamental com as experiências que passam a construir quando efetivamente ingressam nessa etapa, permitindo observar permanências, mudanças e ressignificações produzidas ao longo desse percurso.

A noção de entrelugar mostra-se, nesse contexto, particularmente importante para compreender a transição como um espaço-tempo no qual não ocorre simplesmente o encerramento de uma experiência e o início de outra. Nesse processo, coexistem referências construídas na Educação Infantil, expectativas acerca do Ensino Fundamental e novas experiências que passam a ser produzidas pelas crianças, evidenciando movimentos de continuidade e transformação.

Diante do exposto, o presente trabalho tem como objetivo analisar os sentidos produzidos pelas crianças acerca da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, buscando compreender as permanências e mudanças que constituem esse entrelugar. A discussão fundamenta-se nas contribuições de Macedo (2012), ao compreender o currículo como conjunto de práticas produtoras de significados e identidades; de Azevedo (2025), ao abordar o conceito de entrelugar em diálogo com os ritos de passagem; e de Corsaro (2005), ao compreender a infância como um espaço de produção de culturas e significados. Os caminhos metodológicos da pesquisa baseiam-se na abordagem metodológica etnográfica (Angrosino, 2009), privilegiando a observação, a escuta e o acompanhamento das experiências das crianças nos diferentes momentos da transição.

Metodologia

A pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da etnografia, compreendida como uma abordagem central da pesquisa qualitativa, voltada para a compreensão de culturas, comportamentos e práticas sociais em seus contextos naturais (Angrosino, 2009). A observação participante foi adotada como principal estratégia metodológica, permitindo acompanhar as crianças em suas interações cotidianas e compreender suas percepções a partir de uma perspectiva interna ao grupo. Os registros foram realizados por meio de diário de campo, gravações de voz, desenhos, com anotações feitas logo após os momentos de observação e entrevista, contemplando descrições factuais, impressões pessoais e questões emergentes para posterior análise.

A inserção no campo teve início ainda na Educação Infantil junto à turma IV, contexto no qual a pesquisadora já fazia parte do ciclo de convivência e da rotina das crianças, exigindo a ampliação e redirecionamento do olhar investigativo. Durante as rodas de conversa, prática recorrente no cotidiano da turma, as crianças demonstraram familiaridade com o universo da pesquisa e

compartilharam percepções acerca da etapa que se aproximava. Esse acompanhamento teve continuidade no 1º ano do Ensino Fundamental, respeitando e acompanhando, de maneira gradual, os diferentes momentos vivenciados pelo grupo: as experiências ainda na Turma IV, a Passagem do Arco e, posteriormente, a inserção das crianças no 1º ano. Desse modo, a continuidade do acompanhamento favoreceu a observação do processo de transição em seu próprio percurso, possibilitando estabelecer relações entre as expectativas manifestadas pelas crianças antes da mudança de etapa e as experiências construídas no Ensino Fundamental, bem como identificar permanências, mudanças e ressignificações produzidas ao longo desse processo.

Considerando as especificidades da pesquisa com crianças, foram adotados cuidados éticos fundamentais, como a solicitação de termos de consentimento às famílias e o assentimento das próprias crianças, reconhecendo-as como participantes ativas da pesquisa.

Resultados e Discussões

O acompanhamento das crianças ao longo da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental possibilitou observar esse processo em diferentes momentos, evidenciando que a passagem entre as etapas não ocorre de maneira imediata ou linear. As experiências acompanhadas revelaram movimentos de permanência e mudança que atravessam as formas como as crianças compreendem a nova etapa, relacionam-se com os espaços e com os outros e significam o lugar que passam a ocupar na instituição. Nesse percurso, aquilo que inicialmente aparecia por meio de expectativas, curiosidades e sentimentos acerca do Ensino Fundamental pôde ser posteriormente observado nas experiências concretamente vivenciadas pelas crianças no 1º ano.

Durante as rodas de conversa, prática recorrente no cotidiano da turma, as crianças demonstraram familiaridade com o universo da pesquisa e compartilharam percepções acerca da etapa que se aproximava. Ao serem convidadas a refletir sobre o Ensino Fundamental, emergiram falas que revelavam a curiosidade, expectativas e o desejo de vivenciar novas experiências. Expressões como “Eu já sei matemática”, “Eu já sei até algumas coisas em inglês” indicam a percepção de preparo para o novo contexto. Ao mesmo tempo, também surgiram manifestações que demostraram a sensibilidade presente na transição, situadas entre aquilo que se deixa e aquilo que ainda será vivido, caracterizando o entrelugar, entendido como um espaço-tempo de transição, no qual coexistem memórias da etapa vivida e expectativas em relação ao que está por vir (Azevedo, 2025). Nesse contexto, as crianças expressaram sentimentos ambivalentes, por meio de falas como: “Vai ser legal e um pouquinho triste”, “É muito mais legal ser criança”, “A gente não vai ser mais criança”.

As falas das crianças evidenciam que mesmo antes de vivenciarem a passagem, as mesmas já projetavam sentidos acerca das mudanças que lhes

acompanhariam. O novo aparece associado à expectativa de demonstrar habilidades e de construir novos conhecimentos, por outro lado, também representa as incertezas do que essas mudanças podem ou não afetar nas suas vivências enquanto crianças. Mas, isso torna-se possível pela a forma a qual a instituição trata e cuida dessa transição. As crianças não são “pegas de surpresa” elas vivem uma trajetória que permitem vivenciar e reconhecer o novo espaço, logo, de forma inerente e sensível, marcas de saudade e expectativas são comumente criadas. Nesse sentido, a transição não deve ser vista através de uma lente organizacional ou estática, mas, sob a ótica de que ela mobiliza interpretações sobre o que significa estar na Educação Infantil, ingressar no Ensino Fundamental e, sobretudo, continuar sendo criança nesse novo contexto.

Contudo é importante considerar a fala “a gente não vai ser mais criança”, mesmo dentro de um contexto onde as infâncias são tratadas de forma respeitosa e sensível, ainda há crianças que sentem-se inseguras com a mudança, e apresentam receios sobre o que essa ruptura pode afetar no seu “ser criança”. A partir disso, é reforçado que cada criança vivencia e sente as mudanças de formas diferentes e em diferentes tempos. É nessa coexistência entre aquilo que ainda pertence à experiência vivida e aquilo que começa a ser projetado sobre a nova etapa que a noção de entrelugar contribui para a compreensão dos dados. Em diálogo com Azevedo (2025), o entrelugar permite pensar a transição não como um ponto exato que separa duas etapas, mas como um espaço-tempo no qual diferentes experiências coexistem. As crianças ainda pertencem à Turma IV, brincam, estabelecem relações e vivenciam o cotidiano da Educação Infantil, mas, simultaneamente, começam a se reconhecer como aquelas que em breve ocuparão o 1º ano.

Entre as experiências vivenciadas durante esse percurso, a Passagem do Arco marcou simbolicamente a mudança entre as etapas e integrou o conjunto de experiências por meio das quais as crianças elaboraram sentidos acerca da transição. No entanto, o acompanhamento evidenciou que esse processo não se restringe a um momento específico de passagem. As expectativas, afetos e formas de pertencimento construídas ainda na Educação Infantil continuaram presentes e foram ressignificadas à medida que as crianças passaram a vivenciar o cotidiano do Ensino Fundamental. Dessa forma, mais do que localizar a transição em um acontecimento pontual, interessa compreender como ela se produz ao longo das experiências das crianças, entre aquilo que permanece e aquilo que se transforma.

A continuidade do acompanhamento no 1º ano possibilitou observar as crianças diante daquilo que, durante a Educação Infantil, ainda se apresentava como expectativa. Emergiram elementos relacionados ao processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o que evidencia que essa passagem é vivida de forma afetiva e não se restringe a mudanças estruturais. Nesse contexto, a observação das crianças no 1º ano possibilitou compreender alguns dos sentidos produzidos anteriormente. Se, no ritual, as crianças expressavam expectativas, receios e curiosidades em relação ao Ensino Fundamental, no novo contexto escolar esses sentimentos passaram a ser vivenciados concretamente por meio da construção de novas relações, da apropriação dos espaços e da adaptação à rotina. A continuidade da observação

permitiu, portanto, acompanhar o deslocamento entre aquilo que as crianças imaginavam sobre o Ensino Fundamental e aquilo que passaram efetivamente a experimentar. As expectativas não desaparecem simplesmente com a chegada à nova etapa; elas são confrontadas, confirmadas, transformadas ou ressignificadas a partir das experiências construídas no cotidiano. É nesse movimento que se tornam perceptíveis as permanências e mudanças que atravessam a transição.

Ao compreender o currículo como um espaço de produção de sentidos, conforme propõe Macedo (2012), torna-se possível perceber que as formas como as crianças ocupam o novo prédio, constroem vínculos, estabelecem relações de pertencimento e significam o Ensino Fundamental evidenciam processos curriculares que se produzem no cotidiano. Assim, a chegada ao 1º ano permitiu observar como os sentidos mobilizados enquanto crianças da turma IV, continuaram sendo construídos e ressignificados pelas crianças em suas experiências concretas de transição.

Essa perspectiva permite deslocar a compreensão da transição de uma lógica centrada exclusivamente nas mudanças estruturais entre as etapas. Embora a entrada no Ensino Fundamental envolva novas formas de organização dos tempos, espaços e experiências, as crianças não chegam a esse contexto desprovidas das relações, conhecimentos e formas de participação anteriormente construídas. Elas carregam consigo experiências da Educação Infantil e, a partir delas, interpretam e negociam aquilo que encontram na nova etapa.

Desse modo, as experiências acompanhadas antes e após a Passagem do Arco evidenciam que os sentidos atribuídos pelas crianças à transição não se encerram no momento da passagem entre as etapas, mas continuam sendo produzidos no cotidiano do 1º ano, à medida que novos espaços, relações e formas de participação passam a integrar suas experiências.

Conclusão

Ao longo da pesquisa, os dados que foram construídos, permitiu compreender que permanência e mudanças não estão em lados opostos, mas coexistem nas experiências das crianças e são pontos fundamentais para o processo de transição. As observações realizadas na Educação Infantil e posteriormente no 1º ano do Ensino Fundamental evidenciaram que a transição é vivida pelas crianças de maneira singular, mobilizando sentimentos ambivalentes relacionados tanto à expectativa diante do novo quanto às despedidas necessárias desse processo. As falas das crianças revelaram que a transição não representa apenas uma mudança de espaço escolar, mas também um movimento de ressignificação de suas trajetórias, identidades e formas de pertencimento à instituição.

É entre esse espaço que o conceito de entrelugar, discutido por Azevedo (2025) ganha força analítica. Pois, não é um processo de compreensão do que as crianças deixaram de ser, como sujeitos que estão deixando de pertencer à Educação Infantil, para pertencer ao Ensino Fundamental, como uma quebra de um momento para construção de outro. O entrelugar permite compreender justamente a coexistência dessas experiências. O acompanhamento demonstra um movimento mais complexo, no qual referências construídas anteriormente permanecem presentes enquanto novas formas de pertencimento são elaboradas. As crianças, nessa perspectiva, não aparecem como sujeitos passivos diante de uma transição previamente organizada pelos adultos. Em diálogo com Corsaro (2005), compreende-se a infância como espaço de produção de culturas e significados, o que permite reconhecer que as crianças interpretam as experiências das quais participam, constroem sentidos sobre as mudanças e produzem formas próprias de se relacionar com aquilo que encontram.

As expectativas, curiosidades e receios expressos ainda na Educação Infantil não desapareceram com a chegada ao Ensino Fundamental. Ao contrário, passaram a ser confrontados e ressignificados nas relações estabelecidas, na apropriação dos novos espaços, nas experiências cotidianas e nas formas de participação construídas pelas crianças. Nesse percurso, permanências e mudanças não se apresentaram como movimentos opostos: enquanto tempos, espaços, rotinas e formas de organização se modificam, brincadeiras, vínculos, relações e referências anteriormente construídas permanecem, ainda que possam assumir novos sentidos.

Assim, compreender a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental a partir das crianças exige considerar não apenas aquilo que institucionalmente muda entre as duas etapas, mas também o que elas próprias identificam, preservam, transformam e ressignificam ao longo desse percurso. Os resultados indicam, portanto, que a transição se constitui como um processo vivido no entrelaçamento entre expectativas e experiências, despedidas e descobertas, permanências e mudanças. Mais do que atravessar um “corredor” entre duas etapas da Educação Básica, as crianças constroem gradualmente

Referências

ANGROSINO, Michael. Etnografia e observação participante: coleção pesquisa qualitativa. Bookmann Editora, 2009.

AZEVEDO, Bárbara Raquel Coutinho Toscano. “Parece tudo igual, mas é diferente”: O processo de socialização na transição da educação infantil para o ensino fundamental na perspectiva das crianças. 2025. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de pós graduação em Educação, Natal, RN, 2025.

CORSARO, William. Entrada no Campo, Aceitação e Natureza da Participação nos Estudos Etnográficos com Crianças Pequenas. Educação e Sociedade.

Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005. Disponível em:https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200008. Acesso em: 14 de junho de 2026.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.42, n. 147, p.716-737, dez. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300004. Acesso em: 14 de junho de 2026.

CÓDIGO: HS0985

AUTOR: ANA KAROLINA COSTA MANSO

ORIENTADOR: GESSICA FABIELY FONSECA

TÍTULO: Objetos de aprendizagem e práticas de leitura para alunos com DI na Educação Especial inclusiva

Resumo

Este projeto de pesquisa visa fomentar discussões e análises sobre os objetos de aprendizagem direcionados a estudantes com deficiência intelectual (DI). O objetivo central é analisar recursos de leitura, escrita e matemática destinados a esse público, avaliando seus critérios de acessibilidade. Trata-se de um estudo qualitativo sobre a acessibilidade e o potencial de uso desses objetos no Ensino Fundamental, fundamentado em pesquisa documental no repositório institucional do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFRN (PPGEEsp — Produtos Educacionais do Mestrado Profissional), com recorte temporal de 2020 a 2025. Os resultados indicam que ainda é escassa a produção de materiais voltados especificamente à deficiência intelectual, evidenciando a necessidade de ampliar o desenvolvimento e a difusão de recursos educacionais que auxiliem esses discentes no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Práticas de leitura. Objetos de aprendizagem. Deficiência intelectual.

TITLE: Learning objects and reading practices for students with intellectual disabilities in inclusive special education

Abstract

This research project aims to spark discussions and analyses about learning objects aimed at students with intellectual disabilities (ID). The main goal of this study is to analyze learning objects for reading, writing, and mathematics designed for students with intellectual disabilities regarding the resources and accessibility criteria aimed at them. Therefore, it is a qualitative study about the accessibility of these learning objects and their potential use in basic education for elementary school students, based on a documental methodology retrieved from the UFRN institutional repository - PPGEEsp - Educational Products of the Professional Master's in Special Education, with the time frame from 2020 to 2025. The results showed that there is still a limited number of findings specifically about products aimed at students with intellectual disabilities,

highlighting the need for a greater spread of items that help this student in the teaching and learning process.

Keywords: Reading practices. Learning objects. Intellectual disability.

Introdução

No cenário brasileiro, a partir da década de 1990 houve o início da repercussão de discussões acerca da inclusão escolar de indivíduos com algum tipo de necessidade educacional especial, período em que, paralelamente, de acordo com Pletsch e Glat (2012), o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual em salas de aula regulares.Todavia, mesmo com a inserção da expectativa de mudanças para os processos pedagógicos direcionadas a tais estudantes, hodiernamente, embora com avanços e com o surgimento de políticas de inclusão vigentes, a reflexão acerca da realidade de alunos da educação especial no contexto do "chão" da escola precisa dialogar com as especificidades pedagógicas de tais estudantes. Nessa perspectiva, esta pesquisa, intitulada "Objetos de aprendizagem e práticas de leitura para alunos com Deficiência Intelectual na educação especial inclusiva", tem como temática central a análise de objetos de aprendizagem, materiais e recursos de ensino na perspectiva da Educação Especial e inclusiva. As atividades de pesquisa propostas estão associadas à continuidade do plano de trabalho desenvolvido nos anos de 2020 a 2025.

A análise de objetos de aprendizagem e de práticas de leitura, aliada ao seu potencial de aplicação na Educação Básica, pode contribuir para as políticas e práticas de formação inicial e continuada de professores, visando à inclusão de estudantes com DI e outras necessidades específicas. Além disso, a observação desses materiais evidencia a relevância de tais recursos no apoio aos discentes em seu processo de ensino e aprendizagem, tornando a prática pedagógica mais assertiva e em consonância com os direitos de aprendizagem de todos os estudantes.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar materiais e objetos educacionais voltados à aprendizagem de leitura para estudantes com deficiência intelectual, sob a perspectiva da Educação Especial. O estudo consistiu em uma investigação documental sobre recursos disponíveis em plataformas digitais, tendo como fonte o repositório institucional da UFRN (PPGEEsp — Produtos Educacionais do Mestrado Profissional em Educação Especial). O recorte temporal delimitou-se à análise de produtos educacionais disponibilizados no período de 2020 a 2025.

No ambiente pedagógico, é fundamental refletir sobre o reuso e o reaproveitamento de objetos educacionais, materiais e métodos lúdicos em sala de aula. Uma metodologia bem direcionada pode aprimorar a aprendizagem de forma única, beneficiando especialmente alunos com maiores dificuldades, como os estudantes com Deficiência Intelectual (DI). Contudo, como apontam Pletsch e Glat (2012), as práticas pedagógicas nas turmas regulares raramente passam por adaptações reais para atender às necessidades específicas desse público, permanecendo presas a modelos tradicionais. Essa estagnação reflete um estigma histórico, no qual se acreditava que os alunos da educação especial não eram capazes de aprender no contexto escolar (Fonseca, 2022). Quando os professores mantêm uma didática rígida em detrimento da diversificação de diferentes estratégias de ensino, apenas reforçam esses preconceitos e limitam o desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, destaca-se a relevância do uso dos Objetos de Aprendizagem (OA) na rotina dos professores, cuja principal característica, segundo Braga (2015), é justamente a capacidade de reutilização para auxiliar o

aprendizado.
Como afirmado por Braga (2015), os objetos de aprendizagem são definidos como recursos ou materiais instrucionais digitais reutilizáveis, desenvolvidos para apoiar os processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais, alinhando aspectos de qualidade técnica e pedagógica. Nesse sentido, o modo como esse objeto é disponibilizado é crucial; afinal, se um objeto de qualidade satisfatória não for acessível nem construído de modo a facilitar a prática do docente e do aluno, pouco dele poderá ser aproveitado para o reuso na prática escolar.

Metodologia

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa (GIL, 1994, 2010), desenvolvido por meio de pesquisa documental no acervo do repositório institucional da UFRN (PPGEEsp — Produtos Educacionais do Mestrado Profissional em Educação Especial). A análise dos dados ocorreu através do uso do filtro “Por Data de Publicação”, organizando-se os documentos em ordem cronológica crescente. O recorte temporal delimitado abrangeu as publicações disponibilizadas entre 2020 e 2025.
O Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte caracteriza-se como um acervo digital para guardar, disponibilizar e reunir toda a produção intelectual e acadêmica gerada na universidade. (UFRN, 2026).
O objetivo da pesquisa é descrever materiais e objetos educacionais de aprendizagem de leitura na perspectiva da Educação Especial para estudantes com deficiência intelectual. O conteúdo analisado neste trabalho foi obtido a partir da busca por produtos educacionais disponibilizados no repositório institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).
A análise dos produtos educacionais foi estabelecida a partir de um processo de listagem sequencial de resultados, com o material sendo organizado de modo crescente, ano a ano. Por meio do método de categorização de dados, analisou-se quantos objetos de aprendizagem de cada ano selecionado continham alguma relação com os descritores estabelecidos, tais como: “objetos de aprendizagem”, “deficiência intelectual” e “práticas de leitura”. A pré-análise na qual se desenvolveu a organização do material foi realizada no software Microsoft Excel, a partir da aba de templates de planilhas gratuitas abertas para uso público, em que a ordenação crescente dos objetos educacionais foi estruturada por data, autor e tipo de objeto.

Resultados e Discussões

Os resultados encontrados no repositório institucional da UFRN, a partir da análise de conteúdo, revelaram uma parcela significativa de materiais acerca da Educação Especial; entretanto, poucos foram os achados diretamente ligados à deficiência intelectual e às práticas de leitura. A investigação levou em conta o potencial uso desses objetos na Educação Básica e como esses recursos podem contribuir para as políticas e práticas pedagógicas na formação inicial e continuada de professores, com vistas à inclusão de alunos com DI no contexto escolar, tendo enfoque central nas práticas de leitura na Educação Especial inclusiva.
A busca documental inicial no acervo de produtos do repositório institucional da UFRN (seção PPGEEsp) resultou no mapeamento de 37 produtos educacionais. A interface do

sistema favoreceu a organização e a categorização dos itens. A aplicação do filtro por ano delimitou o início da busca em 2020; contudo, não foram identificados registros nos anos de 2020 e 2021, sendo o primeiro recurso localizado em 2022. O ano de 2024 foi o período com mais resultados, com 17 produtos mapeados. Do total de achados, somente 5 materiais voltavam à prática de leitura, e nenhum deles concentrava-se especificamente no público-alvo com deficiência intelectual, mas em condições como deficiência auditiva, deficiência visual e Transtorno do Espectro Autista (TEA). Especificamente para estudantes com deficiência intelectual, identificou-se apenas 1 produto. A amostragem contemplou diferentes tipologias, tais como ebooks, cartilhas e guias de orientação voltados aos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Outro achado relevante diz respeito ao predomínio da autoria feminina no repositório: dos 37 produtos educacionais mapeados no repositório institucional, 33 foram desenvolvidos por pesquisadoras.

No ano de 2022, 7 objetos de aprendizagem foram localizados. Entretanto, os materiais referentes a esse ano não estabeleceram uma relação direta com as necessidades de alunos com deficiência intelectual, pois não abordavam a prática de leitura nem o processo de estímulo à aquisição da leitura para essa parcela de estudantes, voltando-se para discentes com outros tipos de especificidades. Paralelamente, em 2023 foram encontrados apenas 2 documentos educativos, cujo foco estava direcionado aos profissionais do Ensino Superior em suas práticas docentes, não apresentando alinhamento com o objetivo deste estudo.

Em 2024, em contrapartida, houve destaque no número de achados de produtos, totalizando 17 objetos. Neste ano, 3 desses objetos foram observados e relacionados ao descritor “práticas de leitura”. O objeto caracterizado como ebook tinha o propósito, enquanto recurso educacional derivado de uma pesquisa de mestrado, de analisar a participação de crianças com e sem deficiência em atividades de contação e sonorização de histórias. Além disso, a obra oferece orientações de atividades para a realização dessas práticas. A contação de histórias, entendida como o ato de narrar oralmente, pode ser uma prática valiosa para estudantes com deficiência intelectual, pois integrar a ludicidade a essa atividade pode auxiliar esse aluno a desenvolver seu aprendizado. Como destacam Silva, Alvarenga e Silva (2019), o diálogo do estudante com deficiência intelectual com outros sujeitos e com o meio em que está inserido é necessário no contexto do desenvolvimento das funções psíquicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. Dessa forma, quando existe a socialização desse aluno com seus colegas a partir de uma prática lúdica como a contação de histórias, o aprendizado pode ser potencializado.

O produto caracterizado como cartilha tinha o objetivo de colaborar com o processo de aquisição da leitura e da escrita de crianças com surdez, dentro de uma proposta de ensino bilíngue, com o intuito de auxiliar o trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir da análise desse material, percebeu-se que, embora voltado a uma especificidade distinta da deficiência intelectual, o objeto educacional suscita uma reflexão acerca da necessidade de adaptar e flexibilizar atividades cotidianas para promover a inclusão efetiva no ambiente escolar de estudantes com diferentes especificidades, como aqueles com deficiência intelectual.

O objeto educacional caracterizado como kit de histórias é um produto composto por quatro livros infantis acessíveis em CAA (Comunicação Aumentativa e Alternativa) e frases da história em CAA em dois tamanhos, construídas com o intuito de auxiliar crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e necessidades complexas de comunicação (NCC), visando realizar uma inclusão mais significativa desses alunos junto às outras estudantes da turma. Por essa ótica, o recurso tátil dos livros pode, em

paralelo, contribuir com o processo de socialização de crianças com deficiência intelectual, pois, como afirma Santos (2012), crianças com DI possuem limitações cognitivas que dificultam tanto a adaptação ao meio social quanto o processamento e a internalização de informações, motivo pelo qual o seu desenvolvimento de aprendizado acaba sendo mais demorado que o dos demais estudantes sem deficiência. Diante disso, o uso de livros físicos e de recursos visuais torna-se algo de grande relevância no cotidiano escolar dessas crianças.

No ano de 2025, 11 objetos de aprendizagem foram localizados, dos quais apenas um tinha relação com o descritor “Deficiência Intelectual”, sendo caracterizado como um recurso destinado à Educação Básica. O recurso, um e-book de orientações, teve como objetivo oferecer suporte teórico e prático aos docentes da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. As orientações apresentadas no caderno visavam a propor a discussão sobre a formação de conceitos científicos, visto que, por se tratar de conceitos abstratos, alunos com DI podem apresentar dificuldades de assimilação. O material fornecia orientações valiosas para os docentes em sua atuação, destacando a importância do afeto e da construção de aulas que dialoguem com os interesses dos estudantes, favorecendo a generalização dos conceitos do cotidiano.

O recurso educativo acerca da prática de leitura encontrado em 2025 no repositório foi, dentre os 11 produtos analisados, o que mais se mostrou relevante. Caracterizado como um guia didático de orientações, o produto era estruturado para apresentar possibilidades para a prática da contação de histórias utilizando recursos da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Nesse contexto, alunos que apresentam deficiência intelectual podem beneficiar-se deste guia, por se tratar de um objeto de aprendizagem que pode ser utilizado de diferentes formas. Afinal, como destacado por Braga (2015), o uso correto de um objeto de aprendizagem exige que ele seja planejado e avaliado como uma ferramenta pedagógica intencional e acessível, não apenas como um recurso visual para estender a aula. Desse modo, o guia de orientações traz diferentes tipos de atividades que podem ser adaptadas ao ritmo de aprendizado de cada aluno.

Os resultados evidenciaram que a maior parte dos produtos mapeados voltava-se à Educação Básica, sobretudo aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Observou-se, ainda, a presença de materiais destinados à formação continuada de professores, estruturados sob a forma de guias e manuais de orientação.

Conclusão

A análise dos objetos de aprendizagem disponibilizados no repositório do programa de Pós-Graduação em Educação Especial revelou a presença de materiais construtivos e relevantes para utilização por diversos perfis de estudantes. Esses materiais são compostos por recursos variados, que vão desde cartilhas e guias até repositórios contendo links para atividades de adaptação de aulas para o público da Educação Especial, tornando o processo de aprendizagem mais lúdico e interativo, o que contribui para o desenvolvimento cognitivo, crítico e social desses sujeitos. No entanto, ficou clara a necessidade de uma maior divulgação e produção de recursos educacionais destinados especificamente a estudantes com deficiência intelectual, principalmente no que diz respeito à prática de leitura. A pesquisa também conclui que há a necessidade de se utilizar o uso desses objetos para as demais etapas e modalidades de ensino. A utilização de recursos como os objetos de aprendizagem pode ser uma aliada potencializadora na prática pedagógica. Portanto, este estudo reafirma a importância de

práticas inclusivas eficientes que façam a diferença na formação dessas pessoas, visando a uma inclusão não utópica, mas assertiva no cotidiano escolar, aproximando cada vez mais os estudantes de um aprendizado respeitoso e potencializador.

Referências

ALBUQUERQUE JUNIOR, A. B. de; BORGES, M. C.; ARAÚJO, A. C. U. Educação especial e inclusiva no Brasil: marcos regulatórios para inserção de “uma minoria” em sala de aula. Caderno Pedagógico, [S. l.], v. 21, n. 3, p. e3218, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n3-106. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/3218. Acesso em: 10 ago. 2026.

ANTONIOLI, Camyla; EISENBERG, Zena. A autonomia da pessoa com deficiência intelectual: uma revisão de literatura. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 36, p. 1-17, 2023. DOI: http://dx.doi.org/10.5902/1984686X68742. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial. Acesso em: 29 ago. 2026.

BRAGA, Juliana Cristina. Objetos de aprendizagem. Santo André: UFABC, 2015. v. 1.

BRAGA, Juliana Cristina. Objetos de aprendizagem: metodologia de desenvolvimento. Santo André: UFABC, 2015. v. 2.

CASTRO, Sabrina Fernandes de; BOUERI, Iasmin Zanchi; FERREIRA, Kristina Desirée Azevedo. Deficiência Intelectual: atualização do conceito, formação e práticas pedagógicas. International Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología), v. 2, n. 1, p. 231-240, 2023. ISSN 0214-9877. Disponível em: https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/2512/2151. Acesso em: 29 ago. 2026.

CIRINO, Roseneide Maria Batista; PRIMON, Janete Aparecida; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Leitura e escrita do estudante com deficiência intelectual: contribuições das histórias em quadrinhos (HQs). Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo, [S. l.], v. 7, p. e15234, 2025. DOI: 10.47149/pemo.v7.e15234. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/15234. Acesso em: 29 ago. 2026.

DA SILVA, C. J.; ALVARENGA, H. H. T.; DA SILVA, R. M. F. Práticas interventivas facilitadoras do desenvolvimento cognitivo do deficiente intelectual. Revista da Universidade Ibirapuera, v. 17, p. 64-72, jan./jun. 2019.

FONSECA, Géssica Fabiely. Fundamentos e políticas da educação especial e inclusiva. Natal: Editora IFRN, 2022. 144 p. ISBN 978-65-84831-32-2. Disponível em: https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/2231. Acesso em: 30 ago. 2026.

FONSECA, Sarah Cecílio; CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de; OLIVEIRA, Marcos Santos de. Formas de avaliação e de intervenção com pessoas com deficiência intelectual nas escolas. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 28, e0032, p. 433-452, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0032.

GARCIA, Wallisten Passos; PEREIRA, Ana Paula Almeida de. A pessoa com deficiência intelectual e a compreensão de sua existência. Phenomenological Studies - Revista da Abordagem Gestáltica, v. 27, n. 2, p. 179-187, 2021. DOI: 10.18065/2021v27n2.5.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao (org.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. Linhas Críticas, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193–208, 2012. DOI: 10.26512/lc.v18i35.3847. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3847. Acesso em: 6 ago. 2026.

PRATA, Carmem Lúcia; NASCIMENTO, Anna Christina Aun de Azevedo (org.). Objetos de aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico. Brasília, DF: MEC, SEED, 2007. 154 p. ISBN 9788529600932.

SALTON, Bruna Poletto; AGNOL, Anderson Dall; TURCATTI, Alissa. Manual de acessibilidade em documentos digitais. Bento Gonçalves: IFRS, 2017.

SANTOS, Daísy Cléia Oliveira. Potenciais dificuldades e facilidades de alunos com deficiência intelectual. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 935-948, out./dez. 2012.

SILVA, Robson Santos da. Objetos de aprendizagem para educação a distância. São Paulo: Novatec, 2011. 142 p. ISBN 9788575222256.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Sobre o Repositório Institucional da UFRN. Natal: UFRN, 2026. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br. Acesso em: 25 ago. 2026.

CÓDIGO: HS1010

AUTOR: ADRIANA DE AGUIAR PEREIRA

ORIENTADOR: DANIELLE OLIVEIRA DA NÓBREGA

TÍTULO: Promoção da saúde mental na escola o que pensam os profissionais da educação de uma escola de ensino médio de NatalRN?

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar, a partir do discurso docente, as práticas pedagógicas implicadas na promoção da saúde mental no contexto escolar. Ademais, este estudo insere-se em uma pesquisa mais ampla, intitulada “Vamos falar de saúde mental na escola? Um estudo na Teoria das Representações Sociais”, desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Com abordagem de caráter qualitativo, a investigação foi realizada em uma escola pública da rede estadual de ensino médio, localizada em Natal/RN. A coleta de dados ocorreu entre abril e junho de 2025, por meio de 22 entrevistas semiestruturadas com profissionais da educação, incluindo docentes de diversas áreas do conhecimento, membros da gestão pedagógica e profissionais readaptados. Para o tratamento do material empírico, utilizou-se a Análise do Discurso. Os resultados revelam que as estratégias mobilizadas pelos educadores organizam-se em três dimensões centrais: práticas relacionais, que são pautadas nas relações, no acolhimento e na escuta; práticas didático-pedagógicas, que são voltadas à adoção de metodologias ativas e ao protagonismo discente; e as práticas individuais que são focadas no autocuidado e na regulação emocional. Por fim, apesar do engajamento interpessoal dos educadores no acolhimento psíquico, sobressaem-se barreiras estruturais. Evidencia-se que a promoção da saúde mental escolar transcende a responsabilidade individual docente, demandando políticas públicas integradas.

Palavras-chave: Saúde Mental; Escola; Práticas Pedagógicas; Docência.

TITLE: Mental health promotion in schools: what do education professionals at a high school in Natal/RN think?

Abstract

This article aims to analyze, based on teachers' discourse, the pedagogical practices involved in the promotion of mental health in the school environment. Furthermore, this study is part of a broader research project titled “Shall we talk about mental health at school? A study based on the Theory of Social Representations”, developed at the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN). Employing a qualitative approach, the investigation was conducted at a public state high school located in Natal, Rio Grande do Norte. Data collection took place between April and June 2025 through 22

semi-structured interviews with education professionals, including teachers from various knowledge areas, members of the pedagogical management team, and reassigned staff. Discourse Analysis was used to process the empirical material. The results reveal that the strategies mobilized by educators are organized into three central dimensions: relational practices, based on interpersonal relationships, welcoming attitudes, and active listening; didactic-pedagogical practices, focused on the adoption of active methodologies and student agency; and individual practices, centered on self-care and emotional regulation. Despite the educators' interpersonal commitment to psychological support, structural barriers stand out. It is evident that the promotion of school mental health transcends individual teacher responsibility, requiring integrated public policies.

Keywords: Mental Health; School; Pedagogical Practices; Teaching.

Introdução

A temática da saúde mental tem estado no centro do debate contemporâneo, repercutindo de forma direta no cotidiano escolar. No entanto, por sua complexidade, a pauta ainda figura entre os assuntos que despertam maiores impasses e desafios de diálogo no âmbito da comunidade educativa.

Como discutido por Estanislau e Bressan (2014), as questões relativas à saúde mental não passam despercebidas pelos docentes. Ao refletirem sobre o cotidiano escolar, os professores demonstram certa preocupação com o surgimento de demandas psíquicas entre os jovens, bem como com os seus impactos diretos no rendimento escolar.

A partir disso, pensar em formas de promoção à saúde mental tornou-se essencial tanto para professores, quanto para a equipe pedagógica, sendo necessária, como destacam Couto et al. (2016), o comprometimento de toda a comunidade para que se concretize de forma eficaz, bem como permanente, a autonomia dos escolares. Nesse sentido, este trabalho objetiva analisar, a partir do discurso docente, as práticas pedagógicas implicadas na promoção da saúde mental no contexto escolar.

Nesse sentido, seguimos a compreensão de Amarante (2007), que afirma que a saúde mental possui uma definição polissêmica, caracterizada pela transversalidade de saberes e pela atuação de múltiplos profissionais e atores sociais. Essa pluralidade confere certa complexidade a um fenômeno compreendido como um processo social amplo, articulado por dimensões subjetivas, políticas, culturais e comunitárias. O autor aponta, ainda, que a natureza psicossocial da temática transcende o modelo biomédico e psiquiátrico tradicional, necessitando um olhar mais amplo para as questões sociais e relacionais que atravessam os sujeitos.

Ademais, vale destacar que a escola se constitui como um dos principais espaços de sociabilização e desenvolvimento integral dos sujeitos, tornando-se um ambiente estratégico para ações de prevenção e promoção da saúde psíquica. Investigar como os professores percebem, além de como traduzem essa responsabilidade em suas rotinas pedagógicas, possibilita portanto, mapear caminhos para que a saúde mental deixe de ser vista como um dilema isolado, assim como desafiador.

Ainda, é importante destacar que o presente texto faz parte de uma pesquisa maior, que se intitula “Vamos falar de saúde mental na escola? Um estudo na Teoria das Representações Sociais”, que tem como objetivo geral: analisar as representações sociais sobre saúde mental elaboradas por educadores de uma escola pública do ensino médio de Natal/RN.

Para além desta introdução, o presente trabalho organiza-se em três seções centrais. A primeira delas, dedicada aos Procedimentos Metodológicos, detalha a abordagem da pesquisa, os instrumentos mobilizados para a apreensão dos dados e os critérios analíticos adotados. Na segunda seção, apresentam-se os Resultados e Discussões, momento em que os achados empíricos são examinados à luz do referencial teórico. Por fim, a terceira seção traz as Considerações Finais, sintetizando as reflexões suscitadas pelo estudo, as respostas aos seus objetivos e as suas contribuições para o campo educacional.

Metodologia

Este trabalho consiste na apresentação dos dados de entrevistas realizadas com profissionais da educação do Ensino Médio de uma escola da rede pública do Rio Grande do Norte, localizada em Natal, a capital do estado.

Além disso, assume um caráter prioritariamente qualitativo e de campo, o qual Minayo (1994) compreende que vai além da simples coleta de dados: trata-se de um processo de descoberta e de criação do conhecimento, no qual o pesquisador interage com a realidade estudada e promove um diálogo com os sujeitos sociais, o que possibilita uma compreensão mais rica e aprofundada do objeto investigado.

A instituição de ensino opera nos turnos matutino e vespertino, contemplando turmas do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Ensino Médio Técnico em tempo integral. O corpo docente apresenta composição diversificada, englobando profissionais efetivos e temporários com formações e especializações em áreas como Pedagogia, Ciências Humanas, Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática. A estrutura organizacional da escola conta, ainda, com o suporte de uma equipe de gestão pedagógica, coordenação e apoio administrativo.

As entrevistas ocorreram no período de abril a junho de 2025. Em um primeiro momento, fomos à escola, com o intuito de convidar os profissionais para participar, assim como para que conhecessem a proposta e as pesquisadoras. Logo após, começamos o processo de contato via redes sociais para agendarmos a conversa.

Outrossim, foram 22 entrevistas realizadas, abrangendo tanto os docentes quanto a gestão e aqueles que estão readaptados na instituição. Os entrevistados têm idade entre 26 e 65 anos e apresentavam um tempo de atuação que variava de 4 a 38 anos. Antes da entrevista, fizemos a leitura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), também respondemos dúvidas eventuais sobre o trabalho. Importante ressaltar que o

projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFRN sob o número CAAE: 82108424.0.0000.0253.

Por fim, o método utilizado para realizar as entrevistas foi o semiestruturado, que Ludke e Menga (1986) dizem fortalecer a observação ao estabelecer um espaço de interação recíproca entre os participantes. Suas principais vantagens incluem o acesso rápido e contínuo às informações necessárias, bem como a flexibilidade para investigar diferentes temáticas junto a variados perfis de informantes.

Sendo que os dados foram transcritos e cada questão analisada a partir dos sentidos que apresentavam. Neste caso, o foco das discussões será nas questões em que os profissionais da educação discorrem sobre o que uma prática pedagógica que trabalha a saúde mental deveria ter, além de responder se em seu trabalho utiliza algumas dessas práticas.Além disso, a fim de preservar e garantir a identidade dos participantes, optou-se por modificar os nomes usando, assim, nomes fictícios.

Para realizar as análises das entrevistas foram usados análise do discurso. Nessa perspectiva, Gutiérrez-Vidrio (2023) discorre que o conceito de discurso deve assumir a diversidade de abordagens teóricas, assim como metodológicas. Para a autora, a abordagem busca mapear os padrões de raciocínio mobilizados pelo pensamento discursivo, além de demonstrar a estruturação de determinados sistemas e o nível de complexidade de seus objetos.

Apresentam-se, a seguir, os resultados da investigação integrados à sua discussão analítica. Assim como, a discussão dos resultados que buscam articular os achados de campo com o referencial teórico para fundamentar este estudo.

Resultados e Discussões

No decorrer das análises das entrevistas, observou-se que, ao discorrerem sobre suas práticas cotidianas no contexto escolar, os participantes trouxeram relatos, que foram organizados em torno de três dimensões que se mostraram recorrentes. Essas dimensões evidenciam diferentes estratégias mobilizadas no cotidiano da escola para lidar com questões relacionadas à saúde mental dos estudantes e da comunidade escolar. Assim, foi possível identificar três subtópicos analíticos: as práticas relacionais, as práticas didático-pedagógicas e as práticas individuais. Esses tópicos permitem compreender, de forma mais ampla, como os professores respondem aos desafios impostos pelas questões de saúde mental em seu exercício profissional.

PRÁTICAS RELACIONAIS:

Este subtópico compreende as ações desenvolvidas pelos docentes que priorizam o estabelecimento de vínculos interpessoais e o acolhimento dos estudantes. São práticas fundamentadas na escuta, no diálogo e na disponibilidade para compreender as demandas que emergem no cotidiano escolar, favorecendo relações pautadas pela empatia, pelo respeito e pela confiança.

Dessa forma, Helena traz no seu discurso a necessidade de uma prática flexível com os estudantes, dando limites e sendo afetuosa quando necessário, promovendo, assim, um equilíbrio entre firmeza e afeto. Conta que, dessa maneira, se coloca à disposição dos alunos para o diálogo, tanto relacionado à vida pessoal deles, quanto às questões que envolvem o dia a dia na escola.

Eu acho que na prática, a gente tem que ter a flexibilidade, sabe? Que, às vezes, é até difícil mesmo, porque... Você amarra uma ideia na sua cabeça, né? E você vai vendo ali... Mas, eu acho que a flexibilidade é importante na sua prática, pra você ver o que que você pode se adequar ali, ou não.

[...] Tenho essa abertura, é tanto que vários deles me procuram pra conversar, existe uma relação afetiva, então, eu acho que é essa questão do afeto e de dar limites, de saber, ah, não é porque eu tenho afeto por você que você vai fazer o que você quer, que você vai me entregar as coisas no dia que você quer, e tal (Helena).

Para Maria, práticas que considerem saúde mental devem ser pensadas para que haja o acolhimento dos estudantes. Dessa maneira, voltando-se para a escuta, sem julgamento e com empatia. Ela indica também, que sempre que possível conversa com os alunos, que começa com bom dia, pergunta como eles estão.

Uma prática pedagógica que trabalha a saúde mental. Acolhimento. Primeira coisa. Quando eles vêm com qualquer uma fala, pode ser o que for, “Ah, to com uma dor de cabeça, ah eu tô me sentindo mal”, a gente para um pouquinho ali. “Mas como foi, você comeu? Você almoçou? O que foi que você fez? Como foi? Você já tava assim?”. Tem que parar e acolher (Maria).

Eva, quando aborda sobre sua prática, fala que em muitos momentos se sente mãe e psicóloga dos estudantes, assumindo o papel rígido quando necessário, como também de acolhimento em outros períodos. Ela afirma que nem sempre é possível ter esses momentos de conversa com todos devido ao tempo, mas acrescenta que, com alguns alunos, tem uma ótima ligação.

Justamente por eu ser a professora, geralmente a treinadora deles também, dos atletas, eu sou a psicóloga também, eu sou a mãe deles muitos me chamam de mãe, inclusive, muito embora eu seja rígida mas esse é o papel de uma mãe, é ser rígida também, então do jeito que eu trato os meus filhos, eu falo que eles são meus filhos alheios [...]

Eu tenho um afastamento em relação a alguns porque é apenas uma aula por semana então eu entro e saio entro e saio entro e saio e com outros é uma ligação tão absurda que parece que eu estou convivendo com eles. Então muitas vezes eu sou a psicóloga, mesmo sem me sentir preparada e mesmo com medo, mas eu vou (Eva).

Dessa forma, podemos pensar que a vivência escolar é indissociável das relações interpessoais, manifestando-se nas interações contínuas entre docentes, discentes e pares. A escola é palco para reflexão sobre saúde mental, pois a temática encontra-se presente nesse contexto através dos vínculos. Assim, aqueles que falaram sobre os aspectos relacionais do seu trabalho pareceram entender o afeto como parte importante na construção desses laços.

Oliveira (2019) evidencia que a relação professor-aluno desempenha um papel central na promoção da saúde mental, sobretudo, quando o vínculo interpessoal é sustentado pela afetividade. A autora aponta, também, que a fragilidade ou ausência desse componente afetivo deflagra percepções de incapacidade e desmotivação, configurando-se como potenciais fatores de risco para o sofrimento psíquico. A relação professor-aluno, portanto, não precisa girar apenas em torno da dimensão cognitiva, sendo necessário ressignificar a sala de aula como um espaço de acolhimento, afetividade e bem-estar.

Ademais, cabe ponderar sobre a importância de o professor exercer uma constante autorreflexão sobre a sua identidade, bem como dos limites da sua atuação profissional. Embora o acolhimento seja fundamental no ambiente escolar, o docente não deve assumir papéis que transbordem a sua função, como os de figura parental ou de amigo pessoal ou psicólogo. Preservar essa delimitação não significa distanciamento, mas sim o reconhecimento de que o vínculo educativo se fortalece pela responsabilidade e pela especificidade do seu fazer pedagógico.

Nessa perspectiva, Freire (1998) já discutia a importância de o professor reconhecer a singularidade de sua identidade profissional, recusando a assimilação do seu papel ao de um familiar. Para o autor, o afeto e a dedicação ao ensino não devem ser confundidos com relações parentais ou de parentesco, pois é justamente no fazer pedagógico, no compromisso político e na clareza da sua função que o docente afirma o seu valor.

PRÁTICAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS:

Esta categoria reúne as ações docentes relacionadas à organização do processo de ensino e aprendizagem, especialmente aquelas que privilegiam metodologias capazes de promover a participação ativa dos estudantes. As práticas descritas pelos participantes evidenciam a adoção de estratégias pedagógicas que estimulam o protagonismo discente, a interação, a autonomia e o envolvimento nas atividades escolares.

Nessa perspectiva, tais práticas são compreendidas como possibilidades de favorecer não apenas a aprendizagem, mas também a construção de um ambiente promotor de saúde mental. Ademais, os professores apontaram durante seus discursos questões que causam dificuldade para que essas práticas sejam realizadas de maneira plena e adequada.

Neste sentido, Alberto destaca a necessidade de sair da “caixa”, permitir que a escola tenha um espaço de recreação, tanto para os estudantes quanto para os professores desfrutarem.

Acredito que a escola deveria ser mais recreativa. [...] Eu acho que a escola precisa de espaços fora de sala de aula, fora de uma caixa para o professor e para o aluno. Que ele aprenda sem perceber que está estudando (Alberto).

Diante do questionamento sobre se ele faz alguma prática nas suas aulas, Alberto aponta que não há tempo para realizar um planejamento que considere algo assim, o que acaba levando o professor a seguir o sistema. Fala, também, do adoecimento do professor diante desses desafios.

Olha, são muitos trabalhos, né? Trabalho em vários lugares [...]. O Estado não investe, a gente não tem tempo de qualidade pra planejar. Então a gente acaba indo no automático [...].

Um dos grandes problemas de doença do professor é a questão disciplinar. Muitas vezes a gestão não quer se indispor com o pai ou com o aluno. [...] Não, eu acho que saúde mental é uma preocupação para ontem. E que não só a geração de profissionais que estão na ativa, como as próximas gerações, correm sério risco. Nós que estamos já trabalhando, corremos risco […] Que a educação seja uma fábrica de fazer professor doente. Então, é uma preocupação do docente, mas não é uma preocupação do sistema. O professor se preocupa com isso. Às vezes ele está doente e nem percebe (Alberto).

Ao responder se suas práticas envolvem saúde mental, Alfredo discorre sobre ter o costume de fazer roda de conversa com seus alunos nos primeiros dias de aula para conhecê-los.

Então, eu gosto de interagir com meus alunos, eu acho que a sala de aula não é um espaço somente pra gente ensinar o conteúdo da matéria, eu acho que isso, abrir espaços de roda de conversa nos primeiros dias de aula, eu gosto muito de fazer isso, de conversar com eles, deixar eles falarem e tal, falar sobre, sobre como a gente se sente no dia a dia, eu acho importante, conversar com os alunos não só de maneira aleatória, em bate papo, assim, eu acho que isso é importante também, mas falar com, ouvi-los em relação aos problemas da escola (Alfredo).

Ainda, traz uma visão da importância do estudante ter um entendimento político da escola para que ele possa ser um sujeito integral dentro desse espaço. Além disso, aponta ser fundamental a instituição de ensino ouvi-los sem julgamentos nesse processo.

Eu acho que a participação política do aluno ajuda muito a ele lidar também com essas questões, pode parecer que tão desconectadas, mas eu vejo muito conectadas, o aluno poder se falar e expressar, a gente ouvir na sala de aula o que ele achou [...] as coisas acontecem na escola, muitas vezes, eu acho que falta muito da participação do aluno, sabe, enquanto sujeito integral nesse espaço, e aí você lidar enquanto aluno, dentro de uma estrutura onde você não tem voz, você apenas obedece, eu acho que a gente promove, de certa forma, acaba promovendo, de certa forma, uma cultura de fechamento dessa possibilidade, desse campo que interfere sim na saúde mental dos jovens, porque eles não conseguem dizer o que eles sentem, como eles se sentem aqui na escola (Alfredo).

Para Raul, uma prática que envolve saúde mental precisa ter metodologias ativas, para que dessa forma seja atraente e motivadora para os estudantes.

Ela precisa ter… é… interação, ela precisa ser atraente e motivadora. Agora muito como motivação, não é? Eu integro bastante com… porque talvez eu seja um pouco de professores aqui na escola que trabalha com metodologias ativas. Acho que só tem mais eu e outros professores, mas, é… por trabalhar como metodologias ativas, sala de aula invertida e tal. Isso aí, sabe, é… dinamiza as aulas e [inaudível]... o aprendizado (Raul).

Leandro, por sua vez, aponta que sempre trabalha dividindo o bimestre em competências, optando por trabalhar a oralidade para que os alunos percam a timidez. Diz que é necessário ter comunicação e entendimento para que o processo seja proveitoso.

[...] então, geralmente eu faço essa casada, ler, escreveu, leu, então a gente já mata duas competências aí. Então eu acho que eu preciso ter esses quatro desenvolvimentos todo o bimestre com eles, o primeiro bimestre eu digo que é o da, de tirar a timidez (Leandro).

Os educadores que trazem no seu discurso às práticas pedagógicas se valem, também, da noção de que o estudante não é apenas espectador passivo e passam a reconhecê-lo como coautor da própria aprendizagem. Para isso, alegam usar metodologias ativas para garantir um ensino verdadeiramente participativo e contextualizado com a realidade de quem aprende.

No livro Pedagogia da Autonomia, Freire (1996) discorre que ensinar também é saber ouvir, sendo necessário que o docente ressignifique a transmissão de conhecimento, transformando o ato de lecionar em uma troca contínua com o aluno. Contudo, esse é um exercício que demanda do professor a disposição para ir além da mera exposição de conteúdos, é fundamental que deixe de ser um gesto passivo e passe a se constituir como uma ferramenta pedagógica ativa, capaz de reconhecer os saberes do discente e de se aproximar deles.

Além disso, Caimi (2015) defende que, para ensinar e ser um bom professor, é necessário ter mais do que domínio sobre práticas metodológicas, é crucial unir saberes pedagógicos com o entendimento do estudante como ator do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o olhar dos docentes volta-se para a ideia de que o aluno é um sujeito ativo, portanto, dotado de história, identidade e saberes prévios.

A autora disserta, ainda, sobre o ato de ensinar não ser difícil, o que é difícil é fazer o outro aprender, sendo necessário que o professor aproprie-se de saberes pedagógicos fundamentais para mobilizar recursos e estratégias metodológicas, convertendo o conhecimento científico em saberes escolares ensináveis.

PRÁTICAS INDIVIDUAIS:

Esta categoria engloba as ações relatadas pelos docentes que são voltadas ao cuidado pessoal e à manutenção da própria saúde mental. Reúne estratégias individuais adotadas pelos participantes para lidar com as demandas, como também com os desafios inerentes ao exercício da docência, contemplando iniciativas de autocuidado, equilíbrio entre a vida pessoal e profissional e manejo das situações de estresse vivenciadas no cotidiano escolar.

Eva comenta a questão sobre uma prática pedagógica que promove saúde mental, apontando que é importante cuidar-se, mantendo uma boa alimentação, fazendo exercício físico cotidianamente, assim como fazer terapia.

Na minha mente é atividade física [risos], para mim é isso quando falo assim o que eu posso fazer pela minha saúde mental a primeira coisa que eu falo com meus alunos é fazer atividade física a melhor coisa que vocês podem fazer com vocês faça atividade

física eu sempre falo, faça atividade física quem puder fazer terapia faça, é... Alimentação também, porque ela influencia (Eva).

Helena, durante a sua fala, pontua, também, a necessidade de tomar as rédeas das emoções para não se afetar.

Você amarra uma ideia na sua cabeça, né? [...] Professora que é mais dura, exigente, e sou mesmo, e acho que hoje em dia quando você dá aula, esse é o personagem, é esse, é você ser duro mesmo, exigente, se não você apanha, entendeu? A minha natureza é assim, se eu ficar passiva, como eu vejo muitos colegas ficarem, eu fico mais doente, eu fico doente, eu tenho que agir, eu tenho que tomar as rédeas, aí eu me sinto menos afetada, entendeu? (Helena).

A fim de dar conta das demandas do cotidiano escolar, os entrevistados recorrem ao seu repertório de saberes ao reconhecerem a necessidade de cuidar de si, projetando o autocuidado como uma dimensão central deste estudo. Notadamente, esse olhar ultrapassa a esfera pessoal dos professores, contemplando a premissa de que os alunos também precisam compreender a importância do autocuidado em suas vidas.

Segundo Silva Junior et al. (2025), a prática do autocuidado destaca-se na contemporaneidade como uma estratégia fundamental para a preservação do bem-estar e da saúde mental. Em um cenário marcado pelo ritmo acelerado, pela hiperestimulação e pelo estresse diário, voltar a atenção para si torna-se indispensável para a manutenção da qualidade de vida e do equilíbrio psicológico dos sujeitos.

No entanto, conforme questiona Ribeiro (2026), ao limitar o cuidado à busca por terapia ou à inclusão de estratégias individuais, corre-se o risco de personificar um problema que é coletivo, descontextualizando as origens sociais do sofrimento psíquico. Assim, o autor reforça que a relevância do autocuidado não deve eclipsar a reflexão crítica sobre os impactos e pressões que a estrutura social exerce sobre a saúde mental do indivíduo.

Sob essa ótica individual, observa-se que o autocontrole emocional surge como uma estratégia para conter os impactos nocivos do estresse. Nesse sentido, Bock, Furtado e Teixeira (2023) comentam que, em alguns momentos, o indivíduo que estiver passando por alguma aflição pode pensar que irá perder o controle de si, ou seja, pondera se irá enlouquecer. Diante disso, evidencia-se que a sensação de perda de controle reflete o nível de sobrecarga ao qual o indivíduo está submetido, tornando a busca pelo equilíbrio emocional uma barreira crucial contra o sofrimento psíquico e o colapso subjetivo.

Conclusão

No decorrer das entrevistas, os professores revelaram perceber e enfrentar os desafios psíquicos no cotidiano por meio das três estratégias: as práticas relacionais, as didático-pedagógicas e as individuais. Assim, o presente estudo buscou analisar os discursos sobre as práticas pedagógicas mobilizadas para a promoção da saúde mental no contexto escolar.

Constatou-se, então, que o trabalho do professor ultrapassa a mera aplicação de metodologias, trata-se, também, fortemente no estabelecimento de vínculos de acolhimento, na conversa, bem como na manutenção das relações no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, as narrativas evidenciaram que essas práticas enfrentam obstáculos estruturais significativos para que possam ser realizadas de maneira eficaz. Entre as citações, destacam-se a sobrecarga de trabalho, a escassez de tempo para planejamento, assim como a ausência de suporte especializado contínuo na escola.

Além disso, verificou-se que os educadores tendem a buscar refúgio em suas práticas didático-pedagógicas habituais como estratégia para lidar com a insegurança gerada pelos novos desafios de saúde mental no cotidiano escolar. Eles também relatam ter inseguranças para lidar com tais situações, o que evidencia a necessidade políticas públicas e programas de formação continuada voltados à saúde mental para que os docentes saibam como agir quando solicitado.

Conclui-se que, embora o engajamento e a sensibilidade dos professores sejam pilares essenciais na construção de um contexto escolar, a promoção da saúde mental na educação não pode ser reduzida a uma responsabilidade estritamente individual. É imprescindível que as práticas pedagógicas identificadas sejam respaldadas por políticas públicas integradas, que contemplem o fortalecimento da rede de apoio institucional, a valorização do trabalho docente e a compreensão coletiva do sofrimento psíquico, garantindo que a escola se consolide, de fato, como um espaço dinâmico, promotor de saúde e de desenvolvimento humano integral.

Referências

AMARANTE, Paulo. Saúde mental e atenção psicossocial. 4. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

BOCK, Ana Mercês; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. 16. ed. São Paulo: Saraiva, 2023.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história? História & Ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853. Acesso em: 15 abr. 2026.

COUTO, Analie Nunes et al.. O ambiente escolar e as ações de promoção da saúde. Cinergis, [S. l.], v. 17, n. 3, 2016. Disponível em: https://seer.unisc.br/index.php/cinergis/article/view/8150/5362. Acesso em: 28 ago. 2026.

ESTANISLAU, Gustavo M.; BRESSAN, Rodrigo Affonseca. Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber. São Paulo: Artmed, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: EGA, 1996.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. 9. ed. São Paulo: Olho Dágua, 1998.

GUTIÉRREZ VIDRIO, Silvia. Perspectiva discursiva al estudio de las representaciones sociales en el campo de la educación. Praxis Educativa, [S. l.], v. 18, p. 1–18, 2023. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/20927. Acesso em: 28 ago. 2026.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli de E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Amanda Lima de. Relação professor-aluno: a afetividade como promoção da saúde mental dos acadêmicos. Revista Eventos Pedagógicos, Sinop, v. 10, n. 2, p. 700-710, ago./dez. 2019. Disponível em:http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index. Acesso em: 29 ago. 2026.

OLIVEIRA, Ivanete Rosa Silva; MENEZES, Marlene Silva. Mindfulness como Prática de Autocuidado para a Saúde Mental de Enfermeiro. Revista de psicologia, [S. l.], v. 16, n. 60, p. 515–536, 2022. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3394. Acesso em: 25 ago. 2026.

RIBEIRO, Luiz Paulo. Atravessar o rio: formação docente, saúde mental escolar e ruralidades em um território-península. Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia Editora, 2026.

SILVA JUNIOR, José Cláudio et al. Autocuidado e saúde mental: práticas, desafios e perspectivas para a promoção do bem-estar. Aurum Editora (e-books), [S. l.], p. 430–439, 2025. Disponível em: https://aurumpublicacoes.com/index.php/editora/article/view/568. Acesso em: 28 ago. 2026.

CÓDIGO: HS1025

AUTOR: MARIA ELOÍSA DE PONTES SILVA MEDEIROS

ORIENTADOR: LUANNA PRISCILA DA SILVA GOMES

TÍTULO: Ensino-aprendizagem da matemática no Ensino Fundamental do NEI-CAp/UFRN

Resumo

No contexto da Educação Matemática, os materiais concretos e/ou manipulativos são alternativas lúdicas para o processo de ensino-aprendizagem das frações nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sob essa perspectiva, o Laboratório de Ensino da Matemática (LEM) é um ambiente no contexto escolar que possibilita relacionar o lúdico ao processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, o objetivo do presente artigo é discutir sobre o processo de ensino-aprendizagem de frações nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da concepção do LEM. Ressaltando a ludicidade que o LEM oferece com a utilização de materiais manipulativos, a partir da transição do abstrato para o concreto. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa que ocorreu por meio de três etapas. A primeira deu-se por meio do estudo da concepção do LEM e do seu processo de implementação no NEI/CAp-UFRN, fundamentados em Lorenzato (2006). A segunda etapa, pelo desenvolvimento de uma sequência didática no 5° ano do referida instituição. Por fim, a análise dos registros e diário de bordo durante a aplicação das atividades na turma em questão. Organizamos três categorias de análise: a ludicidade na aprendizagem de frações, a importância do lúdico na problematização do conteúdo matemático e a contribuição da ludicidade na interação em grupo. Por fim, concluímos que, na Educação Matemática, o LEM potencializa a dimensão lúdica do processo de ensino-aprendizagem da matemática.

Palavras-chave: Matemática, ensino-aprendizagem, frações, laboratório, lúdico.

TITLE: Mathematics Education in Elementary and Middle School at NEI/CAp-UFRN

Abstract

In the context of mathematics education, concrete and/or manipulative materials are playful alternatives for the teaching-learning process of fractions in the early years of elementary school. From this perspective, the Mathematics Teaching Laboratory (MTL) is an environment in the school setting that makes it possible to relate the ludic to the teaching-learning method. Given this, the objective of this article is to discuss the teaching-learning process of fractions in the early years of elementary school starting with the conception of the MTL. Highlighting the playfulness that the MTL offers through the

use of manipulative materials, starting from the transition of abstract to concrete. It is a qualitative research that was conducted in three steps. The first was through the study of the conception of the MTL and its implementation process into NEI/CAP-UFRN, fundamented by Lorenzato (2006).The second step, through the development of a teaching sequence in the 5th grade of the given Institution. Lastly, the analysis of the records and the logbook during the application of the activities in said class. We organized three categories of analysis: the playfulness in the learning of fractions, the importance of the playful aspect on problematization of the mathematical content and the contribution of the playfulness on the group interaction. Finally, we conclude that, in mathematics education, the LEM enhances the playful dimension of the mathematics teaching-learning process.

Keywords: Mathematics, teaching and learning, fractions, laboratory, playful.

Introdução

O ensino de frações nos anos iniciais é de grande importância, não só para a base da matemática, mas também para construção de práticas sociais das crianças. Considerando que o conceito de frações está presente em diversas práticas sociais, como na produção de receitas culinárias, contagem do tempo e repartição de dinheiro e alimentos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática-PCN's (1998):

> As necessidades cotidianas fazem com que os alunos desenvolvam capacidades de natureza prática para lidar com a atividade matemática, o que lhes permite reconhecer problemas, buscar e selecionar informações, tomar decisões. Quando essa capacidade é potencializada pela escola, a aprendizagem apresenta melhor resultado.(Brasil, 1998, p.37).

Diante disso, à medida que ocorre o desenvolvimento das habilidades em questão, elas servem de base para as aprendizagens posteriores.

Conforme previsto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no contexto da Educação Matemática, o conteúdo de frações deve ser sistematizado a partir do 4° ano do ensino fundamental, aprofundando habilidades matemáticas já vivenciadas pelas crianças. E os materiais concretos são alternativas lúdicas que podem melhorar o processo de ensino-aprendizagem das frações.

Partindo desse entendimento, o laboratório de ensino da matemática (LEM) é um ambiente no contexto escolar que relaciona o lúdico e o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Lorenzato (2006), o LEM se baseia nos preceitos da psicologia a respeito de como se dá aprendizagem: o tato (pegar) e a visão (ver) que são primordiais no início da aprendizagem, sendo assim um processo mais prazeroso e espontâneo.

Diante dessa perspectiva, o estudo iniciou-se através do grupo de pesquisa NEPPI - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as Infâncias, que, compreendendo a importância do laboratório de ensino da matemática no ambiente escolar, deu início ao processo de estudo sobre a implementação do LEM no NEI. O presente plano de trabalho é vinculado ao projeto de pesquisa "Educação Matemática no Ensino Fundamental do Núcleo de Educação da Infância - NEI-CAp-UFRN", o projeto pretende, de forma geral, analisar o ensino-aprendizagem da matemática em professores e crianças do 3º, 4º e 5ºs anos do

Ensino Fundamental do Núcleo de Educação da Infância - NEI/CAp-UFRN. No qual, como estudante do curso de licenciatura em matemática da UFRN, sou bolsista de iniciação científica.

Como estudante da UFRN, com experiência em projetos de ensino nos anos finais do ensino fundamental como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica de matemática, foi possível identificar a dificuldade dos estudantes com o conceito inicial de frações. Assim, atualmente como bolsista de iniciação científica no NEI, atuando nos anos iniciais, foi possível contribuir com minha formação através do compartilhamento de metodologias de ensino e aprofundamento de conceitos matemáticos conforme o prevê o plano de trabalho da pesquisa. Cooperandona superação de dificuldades do pedagogo em ensinar matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme apontam Nacarato, Mengali e Passos (2009).

Diante disso, o objetivo do presente artigo é discutir sobre o processo de ensino e aprendizagem de frações nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da concepção do LEM. Ressaltando a ludicidade que o LEM proporciona com a utilização de materiais manipulativos, a partir da transição do abstrato para o concreto, conforme Lorenzato (2006).

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa que ocorreu por meio de três etapas. A primeira deu-se por meio do estudo da concepção do LEM e do seu processo de implementação. A segunda etapa, pelo planejamento e desenvolvimento de uma sequência didática no 5° ano do NEI-CAp/UFRN. Por fim, a análise dos registros e diário de bordo durante a aplicação das atividades na turma em questão.

Os estudos acerca da concepção do LEM foram realizados através de leituras e discussões de referências bibliográficas sobre o laboratório e sua implementação no NEI-CAp/UFRN. Nos fundamentamos principalmente em Lorenzato (2006). Além disso, visitamos o LEM do Centro de Ciências Exatas da Terra da UFRN que proporcionou um momento de observação e apresentação sobre o funcionamento e a organização de um LEM, isso direcionou os próximos passos da pesquisa, na organização e catalogação dos materiais disponíveis no NEI-CAp/UFRN, refletimos sobre como os materiais manipuláveis podem contribuir no ensino da matemática nas turmas dos anos iniciais.

Essas práticas de reflexão e discussão coletiva nos auxiliaram a perceber o LEMmais do que um espaço físico utilizado para armazenar materiais didáticos. Como ressalta, Lorenzato (2012, p.7)

> [...] o LEM deve ser o centro da vida matemática da escola; mais que um depósito de materiais, sala de aula, ou museu de matemática, o LEM é o lugar onde os professores estão empenhados em tornar a matemática mais compreensível aos alunos (Lorenzato, 2012, p.7).

A partir dessa concepção de LEM, a pesquisa se baseia na perspectiva de que o laboratório proporciona a experimentação, a ludicidade, a investigação e a manipulação de materiais concretos no ensino-aprendizagem de matemática. O laboratório pode ser um lugar, um processo ou procedimento, conforme Ewbank (1977, p.214) onde as crianças descobrem a matemática por si só.

Na segunda etapa, utilizamos alguns materiais matemáticos disponíveis no NEI para a realização de uma sequência didática com foco nas frações, em uma turma do 5º ano da referida instituição. Ressaltamos que, mesmo que o desenvolvimento da sequência didática não tenha ocorrido no espaço destinado para o LEM e sim na sala de aula, considerando, que ele está em processo de implementação na Instituição, a esquematização da sequência didática foi orientada por sua concepção. Conforme Lorenzato (2002) o laboratório começa pela crença do professor de que o material didático efetivamente pode ser um eficiente auxiliar no processo de ensino-aprendizagem da matemática,ultrapassando os limites de um espaço físico específico.

Durante o primeiro semestre letivo de 2026, foram realizados encontros com os professores responsáveis pela turma do 5° ano do ensino fundamental do NEI-CAp/UFRN, no turno matutino, para desenvolvimento de uma sequência didática sobre o ensino-aprendizagem de frações. No planejamento das aulas buscamos alternativas metodológicas lúdicas para o ensino do conteúdo, fundamentada na concepção do Laboratório de Ensino de Matemática. Para registro das observações, encontros, intervenções e interações, utilizamos o diário de campo como instrumento de registro e sistematização das produções. No total, aconteceram 6 encontros com as crianças na sala de aula do 5° ano, onde as crianças puderam explorar o recurso.

Compreendendo a importância da utilização do material manipulável para o processo de aprendizagem dos alunos, foi elaborada uma sequência didática com 6 encontros no 5º ano do NEI-CAp/UFRN. Na sequência, utilizamos a Régua de Frações, um material concreto que objetiva aprofundar as operações de soma, subtração e também a equivalência de frações. Esse material proporciona aos alunos auxílio visual-tátil para compreender os conceitos desse conteúdo. Como ressalta o documento “Uma proposta de ensino aprendizagem de frações por meio de um material manipulável”, ao explicar o estudo dos autores Bertoni (2008) e Freire e Lima (2019), as dificuldades com frações estão entre os maiores desafios do ensino de matemática, tanto no cotidiano escolar quanto em avaliações em larga escala. Estes estudos destacam que abordagens alternativas, como a utilização de materiais manipuláveis, podem promover a compreensão conceitual e o desenvolvimento de estratégias cognitivas por parte dos alunos.

No desenvolvimento da sequência didática, mesmo tendo como principal material a Régua de Frações, inicialmente buscamos na primeira aula relembrar o conceito de frações por meio de uma prática cotidiana presente na infância, a produção coletiva de uma pizza.Dessa forma, as crianças rechearam pizzas e foram, de forma lúdica, provocadas por meio de questionamentos sobre o conceito de frações equivalentes. Nessa aula, as crianças foram orientadas a produzirem uma Régua de Frações individual.

Assim, a turma produziu a régua em parceria com seus familiares. Nas aulas seguintes, o uso da Régua possibilitou o ensino-aprendizagem de forma concreta e interativa. Inicialmente, o material foi apresentado às crianças, onde elas nomearam cada régua e com a visualização e manipulação do material concreto foi trabalhado o conceito de frações .

> A visualização pode ser considerada como a habilidade de pensar, em termos de imagens mentais (representação mental de um objeto ou de uma expressão), naquilo que não está ante os olhos, no momento da ação do sujeito sobre o objeto. O significado léxico atribuído à visualização é o de transformar conceitos abstratos em imagens reais ou mentalmente visíveis. (Nacarato; Passos, 2003, p. 78)

Assim, considerando a ludicidade proposta na concepção de Laboratório de Ensino Aprendizagem, foram desenvolvidas por meio de problematizações, as habilidades de comparação de frações, identificação de frações equivalentes e operações de soma e subtração de frações.

Resultados e Discussões

Ao longo da experiência, foi possível perceber a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem de frações. No processo de análise, nos debruçamos na escrita do diário de campo, que contemplava registros dos encontros com as crianças, das interações estabelecidas, dos questionamentos, das reflexões e conclusões produzidas ao longo do percurso. Também nos voltamos analiticamente para o planejamento da sequência didática realizada. A partir desses registros, organizamos três categorias de análise: a ludicidade na aprendizagem de frações, a importância do lúdico na problematização do conteúdo matemático e a contribuição da ludicidade no trabalho em grupo. Essa organização permitiu observar os principais aspectos durante a realização das atividades.

1-Ludicidade e a aprendizagem de frações

Nesta categoria, foi analisado como o lúdico ajudou as crianças a compreenderem frações por meio do material manipulativo. A régua de frações foi um recurso fundamental na sequência didática para o ensino de frações, pois através desse material as crianças puderam tocar, observar e assimilar o que as peças representam nas frações. Assim, aconteceu a transição do abstrato para o concreto, à medida que elas manipulavam as peças, visualizavam os exemplos, interagiam com os colegas e professores. Além disso, o uso de um material despertou interesse e estimulou as crianças a pensarem nos conceitos matemáticos de forma prática e experimental. Dessa forma, “visualizar” a fração no material concreto auxilia as crianças a assimilarem o conceito de frações, não só como uma estrutura formada por numerador e denominador, mas também o que esses números representam, apontando um sentido, o objetivo é alcançado de forma prazerosa e significativa.

2- A importância do lúdico na problematização do conteúdo matemático.

A segunda categoria está relacionada a de que forma a ludicidade auxiliou os professores a problematizar o conteúdo matemático. Ao buscar novas metodologias de ensino, saindo de métodos tradicionais, o professor tem a oportunidade de refletir e estimular a aprendizagem das crianças. Planejar aulas que tem alternativas lúdicas é exigente, requer estudo, tempo, sistematização e um objetivo claro de como utilizar aquele material para alcançá-lo.O material manipulativo pode ser o ponto de partida da aula, um instrumento facilitador e também uma forma de exercitar o conteúdo matemático.

Saber como explorar o material e suas potencialidades ajuda a problematizar o conteúdo e traz benefícios no processo de ensino-aprendizagem da matemática. O professor tem papel fundamental na eficiência do material concreto, pois a utilização do recurso não garante a aprendizagem. Assim como destaca Lorenzato (2012), o modo de utilizar cada material didático depende fortemente da concepção do professor a respeito do ensino da matemática.

3- A contribuição da ludicidade no trabalho em grupo

A terceira categoria aborda como a ludicidade explorada no uso do material manipulável ajudou as crianças a trabalharem em pequenos grupos. A partir da troca de experiências, descobertas e dúvidas entre si, as crianças discutem no coletivo o conteúdo. Dessa forma, evidencia-se que uma atividade lúdica gera interação entre as crianças, pois ela estimula a curiosidade, o diálogo, a discussão de ideias e favorece a formação humana do sujeito, indo além do conteúdo matemático, uma vez que o trabalho em grupo traz situações em que é necessário ouvir e respeitar o outro, se posicionar, acatar (ou não) a sugestão dos colegas.

Conclusão

Diante das discussões e experiências apresentadas, ao longo do trabalho, o objetivo do artigo consistiu em analisar o processo de ensino-aprendizagem de frações nos anos iniciais do ensino fundamental a partir da concepção do LEM. Considerando o Laboratório de Ensino da Matemática (LEM) um ambiente no contexto escolar que relaciona o lúdico e o processo de ensino-aprendizagem, através do uso de material concreto.

A metodologia utilizada consistiu inicialmente no estudo teórico e, em seguida, no desenvolvimento de uma sequência didática com 6 encontros no 5º ano do NEI-CAp/UFRN utilizando um material manipulável/concreto, na qual optamos pela Régua de Frações. Esse recurso lúdico objetiva aprofundar o conceito de frações, proporcionando às crianças o auxílio visual-tátil.

Durante o processo de estudo, planejamento, realização e análise dos resultados ressalto que a atuação como bolsista do projeto de pesquisa “Educação Matemática no Ensino Fundamental do Núcleo de Educação da Infância - NEI-CAp-UFRN” e a participação no grupo de pesquisa NEPPI - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as Infâncias atuando nos anos iniciais, contribuiu para minha formação como licencianda em matemática da UFRN. Na qual, foi possível, aproveitar a oportunidade para refletir sobre o ensino-aprendizagem da matemática na infância. Além de cooperar na superação de dificuldades do pedagogo em ensinar matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Por fim, a experiência permitiu refletir sobre a ludicidade na aprendizagem de frações para as crianças, a importância do lúdico na problematização do conteúdo matemático e a contribuição da ludicidade no trabalho em grupo. Logo, a pesquisa contribui para discussões sobre a importância do LEM como facilitador para ensino-aprendizagem da Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

Referências

LORENZATO, Sergio (org.). O laboratório de ensino de matemática na formação de professores. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

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

NACARATO, Adair Mendes. Eu trabalho primeiro no concreto. Revista de Educação Matemática, [S. l.], v. 9, n. 9-10, p. 1-6, 2005.

NACARATO, Adair M.; PASSOS, Cármen Lucia B. A geometria nas séries iniciais: uma análise sob a perspectiva da prática pedagógica e da formação de professores. prática pedagógica e da formação de professores. São prática pedagógica e da formação de professores. Carlos: EdUSFCar, 2003, p.151.

NÓBREGA, Yonara Isbelo da. O lúdico no ensino de frações: uma experiência com dominó de frações e a régua das frações. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, RN, 2017.

SOUZA, Eduarda Dantas de; CERQUEIRA, Luise Floricéia da Costa; LIMA, Eliene Barbosa; PRADO, Airam da Silva; SILVA, Maiana Santana da. Uma proposta de ensino de frações por meio de um material manipulável. Encontro Baiano de Educação Matemática, [S. l.], v. 21, n.1, p.1-6, 2026. Disponível em:https://www.sbembrasil.org.br/eventos/index.php/ebem/article/view/1037 Acesso em: 22 de jul. 2026.

PORTO, Lara Rodrigues; WHATIER, Ivete; GUIDOTTI, Charles. O uso de materiais manipuláveis em sala de aula: régua de frações. [S. l.: s. n.], [s. d.].

GUIMARÃES, Caio Gomes; SCHELLER, Morgana. Práticas formativas no estágio de docência: um estudo sobre o ensino de frações. Anais da Feira do Conhecimento Tecnológico e Científico, Rio do Sul, SC, v. 1, n. 26, 2025.

CARVALHO, Dione Gley Braga; LELLO, Jose Pinheiro; ARAÚJO, Jose Augusto Bragado de. A ludicidade no processo de ensino e aprendizagem da matemática. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 8, n. 8, p. 1215-1228, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i8.6695.

ANTONIO, Fátima de Carvalho; ANDRADE, Susimeire Vivien R. de. O LEM como facilitador do ensino aprendizagem de matemática de ensino fundamental. [S. l.]: Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, [s. d.].

SILVA, Américo Junior Nunes da. Laboratório de Educação Matemática: o lúdico e suas contribuições para o processo de construção da identidade docente. Barreiras, BA: Universidade do Estado da Bahia – UNEB, [s. d.].

RIZZI, Marcelo Pereira; CONTI, Keli Cristina. O laboratório de ensino de Matemática na formação do professor que ensina Matemática: seu uso por diferentes sujeitos. Momentum, Atibaia, v. 1, n. 16, p. 1-13, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Matemática: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

Ewbank, W.A.(1997). The mathematics laboratory: what? why? when? how? Alberta, National Council of Teachers of Mathematics (NCTM).

CALVO, Helena; BRANCO, Liliane; DYSMAN, Anne Michelle. Frações: uma introdução com réguas de frações. Matemática com Vida, 23 jan. 2020. Disponível em: https://matematicacomvida.uff.br/2020/01/23/fracoes-uma-introducao-com-reguas-de-fracoes/. Acesso em: 05 mai. 2026.

CÓDIGO: HS1041

AUTOR: SANDERCLEY BARROZO COUTINHO

ORIENTADOR: FLAVIA ROLDAN VIANA

TÍTULO: A articulação entre o Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) e a abordagem STEAM: proposta de práticas inclusivas para a formação docente.

Resumo

Este trabalho aborda a articulação entre a abordagem STEAM e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), considerando práticas inclusivas para a formação docente. A proposta surgiu da aproximação com a STEAM e da necessidade de compreender como essa abordagem poderia considerar a diversidade presente nos espaços educacionais. O estudo teve como finalidade articular STEAM, DUA, Aprendizagem Criativa e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável na construção de uma oficina inclusiva. A pesquisa possui abordagem qualitativa e caráter descritivo, desenvolvida a partir de um percurso formativo no grupo GLIFE, envolvendo reuniões, estudos e oficinas sobre STEAM, Aprendizagem Criativa, BNCC Computação e outras perspectivas educacionais. Posteriormente, foi construída colaborativamente uma oficina de práticas inclusivas, considerando os princípios do DUA e os ODS. O percurso possibilitou ampliar a compreensão sobre STEAM, especialmente quanto à interdisciplinaridade, criatividade e resolução de problemas, além de compreender a importância de considerar diferentes formas de participação, aprendizagem e expressão dos estudantes. Como resultado, foram articulados conhecimentos sobre STEAM, Aprendizagem Criativa, ODS e DUA para pensar práticas educacionais mais inclusivas.

Palavras-chave: Práticas Inclusivas. STEAM. DUA. Formação Docente

TITLE: The integration of Universal Design for Learning (DUA) and the STEAM approach: a proposal for inclusive practices in teacher training

Abstract

This study addresses the integration of the STEAM approach and Universal Design for Learning (DUA), focusing on inclusive practices for teacher training. The proposal emerged from an engagement with STEAM and the need to understand how this approach could account for the diversity found in educational settings. The study aimed to integrate STEAM, DUA, Creative Learning, and the Sustainable Development Goals (ODS) in the design of an inclusive workshop. Adopting a qualitative and descriptive approach, the research was developed through a training process within the GLIFE

group, involving meetings, study sessions, and workshops on STEAM, Creative Learning, the BNCC Computing curriculum, and other educational perspectives. Subsequently, a workshop on inclusive practices was collaboratively developed, incorporating DUA principles and the ODS. This process broadened the understanding of STEAM—particularly regarding interdisciplinarity, creativity, and problem-solving—and highlighted the importance of considering students' diverse forms of participation, learning, and expression. As a result, knowledge regarding STEAM, Creative Learning, the ODS, and DUA was integrated to envision more inclusive educational practices.

Keywords: Inclusive Practices. STEAM. DUA. Teacher Training

Introdução

O presente trabalho teve início a partir da aproximação com a abordagem STEAM, inicialmente compreendida como uma possibilidade de integrar diferentes áreas do conhecimento em propostas educacionais. O contato progressivo com essa abordagem, por meio de grupos de pesquisa, reuniões e momentos de estudo, possibilitou ampliar a compreensão sobre seus princípios e suas possibilidades no contexto educacional. Esse percurso não ocorreu de forma isolada, mas foi sendo construído a partir de diferentes experiências e espaços de aprendizagem.

A partir desse primeiro contato, surgiu a necessidade de compreender de que maneira propostas fundamentadas na abordagem STEAM poderiam considerar a diversidade presente nos espaços educacionais. Essa inquietação levou à aproximação com discussões relacionadas à Educação Especial e à educação inclusiva, ampliando o olhar sobre as possibilidades de participação e aprendizagem dos estudantes. Assim, o percurso inicialmente direcionado à compreensão da STEAM passou a incorporar questões relacionadas à inclusão.

Nesse processo de aproximação com a Educação Especial, o contato com o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) possibilitou compreender outras formas de pensar o planejamento e a organização das práticas educativas. O DUA passou a integrar esse percurso como uma perspectiva capaz de contribuir para a elaboração de propostas que considerem diferentes formas de participação, aprendizagem e expressão dos estudantes. Dessa forma, estabeleceu-se uma aproximação entre os princípios do DUA e as possibilidades oferecidas pela abordagem STEAM.

A continuidade desse processo ocorreu por meio da participação em diferentes momentos formativos, que contribuíram para aprofundar os conhecimentos construídos ao longo do percurso. Essas experiências possibilitaram não apenas o contato com conceitos e princípios relacionados à STEAM, à Educação Especial e ao DUA, mas também a reflexão sobre suas possibilidades de articulação no contexto educacional. A formação, nesse sentido, constituiu-se como parte importante do caminho percorrido até a elaboração da proposta desenvolvida posteriormente.

Esse percurso de aproximação, estudo e formação culminou na construção de uma oficina formativa voltada à articulação entre a abordagem STEAM e o Desenho

Universal para a Aprendizagem, considerando as possibilidades dessas perspectivas no âmbito da educação inclusiva. Assim, o presente trabalho parte desse processo de construção e aproximação com os conhecimentos que fundamentaram a proposta, buscando apresentar o caminho percorrido até sua realização e os elementos que contribuíram para sua elaboração.

Metodologia

A presente pesquisa caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, desenvolvido a partir do percurso formativo vivenciado no âmbito do grupo de pesquisa GLIFE, vinculado à plataforma OBAMA. O percurso teve como eixo central a abordagem STEAM e sua relação com diferentes possibilidades metodológicas no contexto educacional, posteriormente direcionadas às discussões sobre a Educação Inclusiva e formação de professores.

A primeira etapa consistiu na entrada no grupo de pesquisa e na participação em reuniões e estudos em grupo. Nesses momentos, foram realizadas discussões e atividades relacionadas à abordagem STEAM, à Aprendizagem Criativa, à BNCC Computação e a outras metodologias e perspectivas educacionais relacionadas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas. Essa etapa possibilitou a construção dos conhecimentos iniciais sobre a abordagem STEAM e a compreensão de suas possibilidades de utilização em diferentes contextos educativos.

Em seguida, iniciou-se a participação nas oficinas formativas promovidas no laboratório Esteamulab, o mesmo local das reuniões. Entre as experiências vivenciadas, destacaram-se a oficina sobre a concepção da abordagem STEAM, a formação relacionada à BNCC Computação e outras atividades voltadas à Inteligência Artificial Generativa e às práticas educacionais. As oficinas foram desenvolvidas tendo como referência a Espiral da Aprendizagem Criativa com as etapas: Imaginar, Criar, Brincar, Compartilhar e Refletir.

A participação nessas atividades constituiu um processo gradual de formação, no qual os conhecimentos sobre a abordagem STEAM foram sendo ampliados a partir da articulação entre estudos teóricos e experiências práticas. Esse processo também possibilitou o contato com diferentes formas de planejamento e desenvolvimento de atividades, contribuindo para a construção de uma compreensão mais ampla sobre as possibilidades da abordagem no ambiente educacional.

Posteriormente, o caminho formativo foi direcionado para a elaboração de uma oficina de práticas inclusivas STEAM. Com base nos conhecimentos construídos nas etapas anteriores, buscou-se compreender de que maneira a abordagem STEAM poderia ser articulada a perspectivas que considerassem a diversidade dos estudantes. Nesse processo, ocorreu a aproximação com o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), utilizado como referência para pensar possibilidades de planejamento que contemplassem diferentes formas de participação, aprendizagem e expressão.

A construção da proposta ocorreu de forma colaborativa, considerando os conhecimentos desenvolvidos ao longo das formações e as discussões realizadas no grupo de pesquisa. A oficina foi estruturada buscando articular os princípios da abordagem STEAM aos conceitos defendidos pelo DUA e à Educação Inclusiva, mantendo como referência a Aprendizagem Criativa. Para sua elaboração, foram considerados os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável - ODS e as etapas da Espiral da Aprendizagem Criativa: imaginar, criar, brincar, compartilhar e refletir, buscando proporcionar uma experiência de aprendizagem baseada na participação, experimentação e reflexão.

Dessa forma, o percurso metodológico foi organizado em três momentos principais: aproximação e estudo da abordagem STEAM no grupo de pesquisa, participação em oficinas e experiências formativas e construção de uma proposta de oficina voltada à Educação Inclusiva, articulando STEAM, DUA e Aprendizagem Criativa. A análise do percurso possui caráter descritivo e reflexivo, buscando compreender como as diferentes experiências formativas contribuíram para a construção dos conhecimentos e para a elaboração da proposta desenvolvida ao longo do trabalho.

Resultados e Discussões

O processo formativo desenvolvido ao longo da pesquisa possibilitou uma ampliação gradual da compreensão acerca da abordagem STEAM e de suas possibilidades no contexto educacional. Inicialmente, o contato com a abordagem esteve relacionado principalmente à compreensão de sua proposta interdisciplinar e de sua relação com problemas presentes no mundo real. Ao longo dos estudos e das formações realizadas, foi possível perceber que os elementos que compõem o acrônimo STEAM podem assumir significados mais amplos do que aqueles inicialmente compreendidos.

No que se refere ao “S”, relacionado às Ciências, compreendeu-se que esse componente não se restringe às Ciências da Natureza, podendo estabelecer relações também com diferentes áreas das Ciências Humanas, como História, Geografia, Filosofia e Sociologia. O “T”, correspondente à Tecnologia, permitiu compreender que sua utilização no contexto educacional não está limitada ao uso de computadores, notebooks ou outros recursos digitais. Também podem ser consideradas tecnologias não digitais, como lápis, papel, instrumentos e diferentes recursos utilizados para solucionar problemas, além de procedimentos e formas de organização presentes no cotidiano. O componente “E”, relacionado à Engenharia, mostrou-se associado principalmente à criação, construção e prototipagem de soluções, inclusive por meio de materiais acessíveis e de baixo custo. Já o “A”, referente às Artes, evidenciou a importância da criatividade, da expressão e dos aspectos humanísticos no processo de aprendizagem, constituindo um dos elementos que diferencia a abordagem STEAM da perspectiva STEM. Por fim, o “M”, relacionado à Matemática, pode ser compreendido não apenas como um conteúdo escolar, mas também como uma linguagem que interpretar, representar e compreender situações e fenômenos presentes no mundo.

A partir dessas aprendizagens, percebeu-se que a abordagem STEAM não consiste simplesmente em reunir diferentes disciplinas em uma mesma atividade com o objetivo

de promover inovação. Sua proposta está relacionada à articulação entre diferentes formas de conhecimento para compreender e enfrentar problemas reais, permitindo que os estudantes mobilizem conhecimentos, criatividade e diferentes estratégias na construção de soluções. Dessa maneira, a experiência formativa contribuiu para ampliar a compreensão sobre a abordagem e também para perceber suas possibilidades de utilização em práticas educacionais que valorizem a interdisciplinaridade, a criatividade e a resolução de problemas. (Maia et al., 2021)

Outro aprendizado significativo proporcionado pelo processo formativo foi o contato com a Aprendizagem Criativa e, especialmente, com a Espiral da Aprendizagem Criativa, compreendida a partir das etapas imaginar, criar, brincar, compartilhar e refletir. A vivência dessas etapas possibilitou compreender a aprendizagem como um processo dinâmico, no qual o participante é constantemente desafiado a formular ideias, experimentar possibilidades, produzir, socializar e analisar aquilo que foi desenvolvido. A etapa do imaginar, nesse sentido, mostrou-se fundamental, uma vez que colocava o participante diante de uma situação ou problema que exigia a construção de possibilidades ainda não conhecidas. Esse movimento implicava sair de uma zona de conforto e mobilizar conhecimentos, experiências e criatividade para pensar sobre aquilo que estava sendo proposto, mesmo antes de possuir uma resposta ou solução definida. Posteriormente, a etapa do criar conduzia à materialização dessas ideias, desafiando o participante a desenvolver uma solução para o problema apresentado. Esse processo evidenciou que a aprendizagem não ocorre apenas pela compreensão de conceitos previamente estabelecidos, mas também pela possibilidade de elaborar, testar e modificar ideias diante de uma situação concreta.

A etapa do brincar também apresentou grande relevância nesse processo, especialmente por envolver a experimentação direta com os materiais disponíveis para a construção de protótipos e objetos de aprendizagem. O caráter lúdico não significava apenas realizar uma atividade de forma descontraída, mas permitir que o participante explorasse materiais, testasse possibilidades, cometesse erros, modificasse sua proposta e encontrasse novas formas de construir aquilo que havia imaginado. Essa experiência permitiu estabelecer uma aproximação com as práticas que podem ser desenvolvidas na Educação Básica, considerando que crianças e adolescentes também aprendem por meio da exploração, da experimentação e da interação com diferentes materiais e situações. Nesse sentido, a Espiral da Aprendizagem Criativa mostrou-se coerente com os processos educativos, pois possibilita compreender o brincar e a criação como elementos que podem estar articulados à construção do conhecimento, e não como atividades dissociadas da aprendizagem. A vivência dessas etapas contribuiu, portanto, para ampliar a compreensão sobre a importância de propostas educativas que ofereçam aos estudantes oportunidades para criar e experimentar, assumindo uma participação mais ativa no processo de aprendizagem.

Após a criação e a experimentação, a etapa de compartilhar possibilitou a socialização das produções e dos caminhos percorridos por cada participante ou grupo. Essa etapa evidenciou que um mesmo problema pode resultar em soluções distintas, pois diferentes sujeitos mobilizam conhecimentos, experiências e formas de pensar particulares para enfrentá-lo. Durante as atividades, foi possível perceber que grupos submetidos a uma mesma situação-problema poderiam construir protótipos completamente diferentes, demonstrando que não existe necessariamente uma única maneira de pensar ou solucionar determinado desafio.

Por fim, a etapa de refletir possibilitou retomar o percurso realizado, analisando não apenas o produto final, mas também as escolhas, dificuldades, possibilidades e aprendizagens construídas ao longo da experiência. Essa reflexão envolveu questionamentos sobre o desenvolvimento da atividade, os desafios propostos, os materiais utilizados, as estratégias adotadas e as próprias possibilidades da abordagem no contexto educacional. Dessa forma, a vivência da Espiral da Aprendizagem Criativa constituiu um aprendizado relevante para a formação, por possibilitar uma compreensão mais ampla de como processos de criação, experimentação, socialização e reflexão podem ser articulados ao planejamento de experiências educativas. (RESNICK, 2020)

Outro elemento presente nas oficinas foi a utilização dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) como referência para a contextualização das situações-problema desenvolvidas nas oficinas. Os ODS integram a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, estabelecida pela Organização das Nações Unidas (ONU), e constituem um conjunto de 17 objetivos e 169 metas voltados a diferentes dimensões do desenvolvimento sustentável, envolvendo questões sociais, econômicas e ambientais. A Agenda 2030 estabelece um compromisso internacional com ações a serem desenvolvidas até 2030, considerando que os objetivos são interdependentes e devem ser compreendidos de maneira integrada (ONU, 2026).

No contexto das oficinas, os ODS foram utilizados como uma possibilidade de aproximar as atividades de problemas socialmente relevantes. Cada grupo recebia um ODS de maneira aleatória e, a partir dele, precisava estabelecer relações com a situação-problema que seria desenvolvida. Essa dinâmica representou um desafio adicional, pois não se tratava apenas de escolher um objetivo que naturalmente se relacionasse à atividade, mas de identificar possibilidades de articulação entre diferentes questões. Assim, um objetivo relacionado, por exemplo, à educação de qualidade poderia conduzir à elaboração de propostas voltadas às condições de acesso, participação e aprendizagem, enquanto outros objetivos poderiam direcionar a atenção para questões ambientais, sociais ou relacionadas à qualidade de vida. Essa característica da atividade aproximou o processo formativo de situações encontradas na realidade, nas quais os problemas não se apresentam necessariamente de maneira isolada ou previamente organizados de acordo com uma determinada área do conhecimento.

A experiência com os ODS contribuiu, portanto, para ampliar a compreensão sobre a própria abordagem STEAM, uma vez que os objetivos passaram a funcionar como possibilidades de contextualização para a elaboração dos problemas e das soluções. Nesse processo, percebeu-se que a interdisciplinaridade não depende somente da reunião de diferentes componentes curriculares, mas também pode ser construída a partir de questões concretas que exigem diferentes conhecimentos para serem compreendidas e enfrentadas. Dessa maneira, os ODS contribuíram para aproximar as experiências formativas de problemas presentes na sociedade e para compreender que propostas educacionais podem utilizar questões socialmente relevantes como ponto de partida para processos de investigação, criação e resolução de problemas.

Outro aprendizado importante ocorreu a partir da aproximação com o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), especialmente no que se refere à necessidade de considerar a diversidade dos estudantes desde o planejamento das experiências educativas. O contato com essa perspectiva possibilitou compreender que pensar uma atividade para a aprendizagem não significa apenas definir o conteúdo e a estratégia que

serão utilizados, mas também considerar as diferentes formas pelas quais os estudantes podem se envolver, acessar as informações, participar das atividades e expressar aquilo que aprenderam. Na versão 3.0 das Diretrizes do DUA, desenvolvida pelo CAST, essa perspectiva é organizada em três princípios: engajamento, representação e ação e expressão, que se desdobram em diferentes orientações para a construção de experiências de aprendizagem que reduzam barreiras e valorizem a variabilidade dos estudantes (CAST, 2024).

A partir dessa compreensão, o engajamento passou a ser percebido não apenas como a participação do estudante na atividade, mas como a possibilidade de criar diferentes caminhos para que ele encontre significado e se envolva com o processo de aprendizagem. Da mesma forma, a representação permitiu refletir sobre a importância de apresentar informações e conhecimentos por diferentes meios, considerando que não existe uma única forma de representação que seja igualmente adequada para todos os estudantes. O princípio da ação e expressão, por sua vez, possibilitou compreender a importância de oferecer diferentes possibilidades para que os estudantes interajam com os materiais, desenvolvam suas produções e comuniquem o que aprenderam, reconhecendo que também não existe uma única maneira adequada de expressar conhecimentos (CAST, 2024).

Essa compreensão provocou uma mudança importante no modo de pensar as atividades STEAM. Inicialmente, a atenção estava principalmente voltada à interdisciplinaridade, à criatividade, à experimentação e à resolução de problemas. Com a aproximação ao DUA, passou-se a considerar também para quem essas atividades estavam sendo planejadas e quais barreiras poderiam dificultar a participação dos estudantes. Assim, uma atividade não poderia ser considerada plenamente adequada apenas por ser criativa, interdisciplinar ou contextualizada; seria necessário pensar, desde sua elaboração, em diferentes possibilidades de participação, acesso e expressão. Essa perspectiva contribuiu para aproximar a abordagem STEAM das discussões sobre educação inclusiva, uma vez que o planejamento passa a considerar a variabilidade dos estudantes como elemento constitutivo do processo educativo, e não como uma situação que deverá ser solucionada somente depois que uma dificuldade surgir.

A construção da oficina de práticas inclusivas STEAM representou, nesse percurso, um momento de articulação dos conhecimentos desenvolvidos ao longo das experiências formativas. Os conhecimentos que inicialmente foram apresentados de maneira separada passaram a estabelecer relações entre si: a abordagem STEAM contribuiu para pensar a interdisciplinaridade e a resolução de problemas; a Aprendizagem Criativa e sua Espiral orientaram a criação, a experimentação, o compartilhamento e a reflexão; os ODS possibilitaram contextualizar as situações-problema a partir de questões socialmente relevantes; e o DUA ampliou a preocupação com as diferentes formas de participação e aprendizagem. Dessa forma, a construção da oficina não representou simplesmente a reunião de diferentes metodologias, mas um processo de articulação de perspectivas que passaram a contribuir conjuntamente para o planejamento da proposta.

Essa experiência também permitiu compreender que a articulação entre essas perspectivas não ocorre de maneira automática. A utilização da abordagem STEAM exige a construção de problemas que possibilitem a mobilização de diferentes conhecimentos, enquanto a Aprendizagem Criativa amplia as possibilidades de criação e experimentação. Os ODS podem contribuir para atribuir significado social aos

problemas propostos, e o DUA acrescenta a necessidade de pensar nas barreiras que podem interferir na participação e na aprendizagem. Assim, a experiência mostrou que integrar essas perspectivas exige planejamento e reflexão sobre os objetivos da atividade, os sujeitos envolvidos, os recursos disponíveis e as diferentes formas pelas quais os conhecimentos podem ser construídos e expressos.

Desse modo, o principal resultado do percurso formativo foi uma transformação progressiva na compreensão inicial sobre a abordagem STEAM. O que inicialmente era compreendido principalmente como uma proposta de integração entre Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática passou a ser percebido de forma mais ampla, envolvendo interdisciplinaridade, criatividade, experimentação, resolução de problemas, contextualização e inclusão. A aproximação com a Aprendizagem Criativa, os ODS e o DUA contribuiu para que a abordagem fosse compreendida não apenas como uma possibilidade metodológica, mas como uma perspectiva que pode ser planejada considerando os problemas do mundo real e a diversidade dos sujeitos que participam do processo educativo. Nesse sentido, a experiência formativa possibilitou transformar conhecimentos inicialmente fragmentados em referências articuladas para pensar e construir práticas educacionais mais criativas, contextualizadas e inclusivas.

Conclusão

A realização deste trabalho possibilitou uma experiência muito rica para minha formação, principalmente por permitir que eu conhecesse diferentes formas de pensar a educação e ampliasse minha compreensão sobre o ensino de Matemática. O contato com a abordagem STEAM, a Aprendizagem Criativa, os ODS e o Desenho Universal para a Aprendizagem foi construído ao longo das formações, oficinas, estudos e experiências vivenciadas no grupo de pesquisa.

Um dos principais aprendizados desse percurso foi perceber que a Matemática não precisa ser compreendida como uma área isolada das demais. A experiência com a abordagem STEAM possibilitou conhecer uma Matemática que dialoga com as Ciências, a Tecnologia, a Engenharia e as Artes, contribuindo para a compreensão e resolução de problemas presentes na realidade. Essa perspectiva ampliou minha forma de enxergar a Matemática e suas possibilidades na educação, mostrando que ela também pode estar presente em processos criativos, colaborativos e relacionados a diferentes situações do cotidiano.

Outro aspecto muito significativo foi a aproximação com a Educação Inclusiva e com o Desenho Universal para a Aprendizagem. Antes desse percurso, eu não conhecia o DUA, e esse contato despertou meu interesse em compreender melhor como as atividades podem ser planejadas considerando as diferentes formas de participação, aprendizagem e expressão dos estudantes. Dessa maneira, passei a perceber que uma proposta educativa não deve considerar somente aquilo que será ensinado, mas também as possíveis barreiras que podem dificultar a participação dos estudantes.

Além dos conhecimentos construídos, esse percurso também proporcionou diferentes experiências acadêmicas. A participação em eventos, a atuação como monitor e

expositor, a apresentação de trabalhos e a produção e publicação de artigos contribuíram para meu desenvolvimento acadêmico e para uma maior aproximação com a pesquisa e a divulgação científica. Essas experiências também me permitiram participar de forma mais ativa da construção e do compartilhamento do conhecimento.

Assim, considero que esse percurso foi importante não apenas para a realização deste trabalho, mas também para minha formação acadêmica e profissional. Pude conhecer uma Matemática mais colaborativa e interdisciplinar, ao mesmo tempo em que tive contato com uma perspectiva de educação inclusiva que eu ainda não conhecia e que gostei de aprender. Mais do que finalizar uma etapa, essa experiência abriu novos caminhos de aprendizagem e mostrou a importância de experimentar, criar, compartilhar e refletir durante o processo de formação.

Referências

CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. Wakefield, MA: CAST, 2024. Disponível em: . Acesso em: 29 ago. 2026.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Sobre las propuestas curriculares STEM y STEAM y el Programa de Etnomatemática. Revista Paradigma (Edición Cuadragésimo Aniversario), v. 41, p. 151-167, jun. 2020.

MAIA, Dennys L. et al. Abordagem STEAM na Educação básica brasileira: uma revisão de literatura. Revista Tecnologia e Sociedade, v. 17, n. 49, p. 68-88, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Nações Unidas Brasil, 2026. Disponível em: . Acesso em: 29 ago. 2026.

RESNICK, Mitchel. Jardim de infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Porto Alegre: Penso, 2020.

CÓDIGO: HS1064

AUTOR: NADJA WALESKA CAPISTRANO TAVARES

ORIENTADOR: IVONE PRISCILLA DE CASTRO RAMALHO OLIVEIRA

TÍTULO: O JOGO COMO METÁFORA DA CENA:: A CRIANÇA-PERFORMER E AS NARRATIVAS DO CORPO NO BERÇÁRIO 2

Resumo

Este trabalho investiga a emergência da criança-performer no cotidiano do Berçário 2 do Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAp-UFRN), tomando o jogo e o brincar como territórios de experimentação corporal, criação e narrativas. Bebês e crianças bem pequenas produzem acontecimentos por meio de gestos, olhares, vocalizações e relações com pessoas, espaços e materialidades. O conceito de criança-performer (Machado, 2010) é o eixo central, dialogando com Pupo (2005), Desgranges (2011) e Spolin (2007), que compreendem o jogo teatral como espaço de autonomia e criação coletiva. Somam-se contribuições de Barbosa, Gobbi e Fochi sobre múltiplas linguagens, centralidade do corpo e organização de tempos, espaços e materiais, além de autores que discutem infância e natureza (Tiriba, Louv, Piorski, Capra, Barros, Ramalho). Metodologicamente, a pesquisa é qualitativa e formativa, desenvolvida por meio de observação participante, diário de campo, planejamento pedagógico e escrita narrativa. Os resultados indicam que a criança-performer transforma objetos, espaços e elementos da natureza em territórios de imaginação e criação. Conclui-se que reconhecer os bebês como performers desloca o olhar docente da condução para a escuta, valorizando o acontecimento, o corpo e as múltiplas formas de expressão infantil.

Palavras-chave: criança-performer; brincar; jogo; corpo; narrativas infantis; natureza

TITLE: THE GAME AS A METAPHOR FOR THE SCENE: THE CHILD-PERFORMER AND BODILY NARRATIVES IN A NURSERY CLASSROOM

Abstract

This study investigates the emergence of the child-performer in the daily life of a nursery class at the Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAp-UFRN), understanding play and games as territories of bodily experimentation, creation, and narrative production. Babies and very young children produce events through gestures, gazes, vocalizations, and relationships with people, spaces, and materialities. The concept of the child-performer (Machado, 2010) is the central axis of the discussion, in dialogue with Pupo (2005), Desgranges (2011), and Spolin (2007), who understand theatrical

games as spaces for autonomy and collective creation. Contributions from Barbosa, Gobbi, and Fochi address multiple languages, the centrality of the body, and the organization of time, space, and materials, alongside authors who discuss childhood and nature (Tiriba, Louv, Piorski, Capra, Barros, Ramalho). Methodologically, this is a qualitative, formative study based on participant observation, field notes, pedagogical planning, and narrative writing of experiences. The results indicate that child-performers transform objects, spaces, and elements of nature into territories of imagination and creation. The study concludes that recognizing babies as performers requires shifting the teacher's gaze from direction toward listening, valuing events, the body, and children's multiple forms of expression.

Keywords: hild-performer; play; game; body; children’s narratives; nature.

Introdução

Pensar a Educação Infantil a partir do brincar implica reconhecer que, para bebês e crianças bem pequenas, brincar constitui uma forma privilegiada de experimentar o mundo, relacionar-se com os outros e produzir sentidos. O brincar configura-se como experiência em si mesma, na qual corpo, imaginação, sensibilidade, materialidades, espaço e relações se entrelaçam. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas (Brasil, 2010). A Base Nacional Comum Curricular reafirma essa compreensão, entendendo interações e brincadeiras como experiências fundamentais para a aprendizagem, o desenvolvimento e a socialização (Brasil, 2018). Considerar o brincar como eixo da Educação Infantil requer reconhecer as crianças como sujeitos que produzem cultura, sentidos e acontecimentos. Gobbi (2010) destaca que as crianças, desde o nascimento, constroem e recriam a realidade por meio de múltiplas linguagens. Entre os bebês, essas linguagens manifestam-se intensamente pelo corpo: gestos, olhares, movimentos, vocalizações, expressões faciais, deslocamentos e interações. Barbosa (2010; 2015) e Fochi (2015; 2018) contribuem para compreender a especificidade da pedagogia com bebês, ressaltando a importância de organizar tempos, espaços, materiais e relações de modo a favorecer experiências concretas, sensíveis e investigativas. O cotidiano do berçário constitui-se, assim, como espaço de pesquisa e descoberta, no qual os bebês investigam e transformam aquilo que encontram. É nesse contexto que emerge o conceito de criança-performer, desenvolvido por Machado (2010). A autora possibilita pensar a criança para além da ideia de alguém que aprenderá futuramente a representar: a criança já produz performance em seus modos de habitar o mundo. Seu corpo, seus gestos e suas invenções constituem acontecimentos que não se submetem necessariamente à lógica adulta. A criança-performer experimenta o nonsense, o improviso, a repetição e a transformação, manipulando e reinventando os possíveis que o mundo oferece: uma folha deixa de ser apenas uma folha; um tecido torna-se esconderijo ou casulo; uma sombra transforma-se em personagem (Machado, 2010; Ramalho, 2025). Essa concepção aproxima-se da pedagogia do teatro. Pupo (2005) e Desgranges (2011) ressaltam a potência dos jogos teatrais como experiências de criação, autonomia e experimentação, deslocando o foco da condução adulta para processos de produção coletiva de sentidos. Spolin (2007) enfatiza o envolvimento orgânico e a liberdade intuitiva do jogo. Assim, o jogo pode ser compreendido não como preparação para o teatro, mas como espaço de experimentação corporal e criação de narrativas. As experiências com a natureza ampliam essa discussão. Tiriba (2010;

2021) defende o desemparedamento da infância. Louv (2016) ressalta a contribuição dos ambientes naturais para a criatividade e a imaginação. Piorski (2016) enfatiza a potência simbólica dos elementos naturais para o brincar. Capra (2006) contribui para compreender a interdependência entre seres e ambientes, enquanto Barros (2018; 2019) reflete sobre a relação poética com a natureza. Ramalho (2025) e Ramalho e Coutinho (2024; 2025) aprofundam a compreensão da escola como espaço de experimentação poética, no qual crianças e ambientes compõem outros modos de habitar o cotidiano. Diante disso, este trabalho tem como objetivo compreender como se manifesta a criança-performer nas experiências de brincar vivenciadas por bebês do Berçário 2, considerando as relações entre jogo, corpo, narrativas, materialidades e natureza. A questão que orienta a investigação é: como as ações corporais e as experiências de brincar dos bebês podem ser compreendidas como manifestações de uma criança-performer?

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e de caráter formativo, desenvolvida no contexto da Educação Infantil e articulada às experiências de pesquisa e formação vivenciadas no Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAp-UFRN), durante o ano de 2025, enquanto bolsista de iniciação científica. O campo da investigação foi uma turma de Berçário 2, composta por 15 crianças com idades entre 1 e 2 anos. O cotidiano da turma constituiu-se como espaço privilegiado para acompanhar os modos pelos quais os bebês exploravam os ambientes, estabeleciam relações, apropriavam-se das materialidades e produziam acontecimentos por meio do corpo. A escolha metodológica partiu da compreensão de que investigar crianças pequenas exige uma postura de atenção às suas diferentes formas de comunicação e participação. Não se buscou avaliar comportamentos ou verificar a aquisição de habilidades específicas, mas acompanhar processos e acontecimentos que emergiam nas experiências cotidianas. O percurso envolveu observação participante, registros em diário de campo, planejamento e desenvolvimento de propostas pedagógicas e produção de narrativas reflexivas. A observação constituiu-se como exercício de escuta e acompanhamento dos movimentos das crianças, buscando perceber não somente aquilo que estava previsto, mas principalmente aquilo que emergia de maneira inesperada. A organização das propostas considerou os interesses manifestados pelo grupo. Entre esses interesses, destacou-se a presença recorrente das borboletas no espaço externo da instituição. Durante os momentos no parque, as crianças interrompiam suas brincadeiras para acompanhar o voo das borboletas, apontavam para elas, tentavam segui-las e observavam atentamente seus movimentos. Esse interesse tornou-se uma pista para o planejamento de experiências que possibilitassem diferentes formas de aproximação com o universo das borboletas, sem reduzir a experiência a uma sequência de atividades sobre o ciclo de vida do animal. Foram desenvolvidas experiências corporais, musicais, narrativas e plásticas, além de explorações nos espaços externos da instituição. Entre elas, destacaram-se a experiência do casulo, as investigações com luz e sombra, as caminhadas pelos jardins, as explorações de folhas, flores, areia e gravetos, a pintura com argila e as experiências com sementes e outras materialidades naturais. O aspecto central do estudo não foi a atividade planejada em si, mas aquilo que as crianças fizeram com as possibilidades oferecidas. Essa escolha relaciona-se diretamente ao conceito de criança-performer. Se a criança é compreendida como performer, a experiência não pode ser analisada apenas a partir da intenção adulta. É necessário observar os

deslocamentos produzidos pelas crianças. Durante a experiência do casulo, por exemplo, uma fronha disponibilizada para representar o abrigo da lagarta foi transformada por uma criança em espaço efetivamente habitado. Em vez de apenas entrar e sair do "casulo" conforme a proposta, a criança permaneceu dentro dele, explorando sua permanência naquele espaço. O tecido, nesse acontecimento, deixou de ser somente um recurso pedagógico e tornou-se materialidade de uma experiência corporal. Em outra situação, a exploração de luz e sombra provocou deslocamentos corporais. As crianças correram, tentaram tocar as sombras, perseguiram suas próprias imagens e experimentaram as relações entre corpo, luz, objeto e espaço. Essas situações foram registradas e posteriormente revisitadas na escrita reflexiva. A análise foi orientada pelos referenciais que sustentam a investigação, especialmente Machado (2010), Pupo (2005), Desgranges (2011) e Spolin (2007), para pensar o jogo e a criança-performer; Barbosa (2010; 2015), Gobbi (2010) e Fochi (2015; 2018), para discutir os modos de expressão e as especificidades da experiência dos bebês; e Tiriba (2010; 2021), Louv (2016), Piorski (2016), Capra (2006), Barros (2018; 2019), Ramalho (2025) e Ramalho e Coutinho (2024; 2025), para pensar as relações entre infância, natureza, corpo, materialidades e experiência. A escrita narrativa constituiu parte fundamental do método. Narrar não significou simplesmente descrever acontecimentos, mas retornar às experiências para perguntar novamente sobre elas. O registro possibilitou perceber que determinados acontecimentos que inicialmente pareciam pequenos ou banais poderiam revelar importantes modos de expressão das crianças. A investigação assumiu, portanto, uma perspectiva de acompanhamento das experiências. O foco esteve nos processos de criação, nas relações estabelecidas e nas transformações produzidas no encontro entre crianças, adultos, espaços, objetos e elementos naturais.

Resultados e Discussões

3.1 A criança-performer como acontecimento O principal resultado da investigação consiste na compreensão da criança-performer como uma presença que emerge no acontecimento cotidiano, produzindo modos singulares de habitar os espaços, relacionar-se com os materiais, envolver-se com outras crianças e atribuir sentidos às experiências. Nessa perspectiva, a performance infantil constitui-se no próprio movimento da experiência, atravessada pelo corpo, pelo jogo, pela imaginação e pelas relações que se estabelecem no cotidiano. Machado (2010), ao afirmar que "a criança é performer", oferece uma importante chave para compreender os modos como as crianças produzem presença e instauram possibilidades de relação com o mundo. A performance infantil acontece nas ações cotidianas, nos gestos, nos deslocamentos, nas repetições, nas explorações e nas formas pelas quais a criança transforma o espaço e os materiais a partir de sua experiência. No Berçário 2, essa dimensão tornou-se visível nas situações em que as crianças ampliavam e transformavam os sentidos inicialmente propostos pelo adulto. O planejamento apresentava possibilidades de investigação, enquanto as crianças produziam desdobramentos próprios, incorporando materiais, espaços, movimentos e relações às suas experiências. O episódio do tecido transformado em casulo constitui uma dessas situações. A proposta adulta apresentava como referência a transformação da lagarta em borboleta, mas a experiência da criança conduziu a outros sentidos. Ao permanecer dentro do tecido, ela transformou aquela materialidade em abrigo, esconderijo, território de permanência e espaço de experimentação corporal. O acontecimento evidencia a capacidade infantil de produzir sentidos a partir da experiência e de reorganizar as condições oferecidas pelo adulto.

Essa compreensão aproxima-se das discussões de Pupo (2005) e Desgranges (2011) sobre o jogo como espaço de experimentação, autonomia e produção coletiva. Spolin (2007; 2010), ao discutir o jogo teatral e o envolvimento orgânico, contribui igualmente para compreender a ação como experiência na qual o participante se envolve integralmente, produzindo respostas e soluções a partir da situação vivenciada. No cotidiano dos bebês, essa dimensão manifesta-se na participação do corpo inteiro, nas explorações sensoriais, nos deslocamentos e nas relações estabelecidas com os materiais e com os outros. A criança-performer produz situações, reorganiza espaços e atribui novos sentidos às experiências, constituindo pequenas cenas que emergem do próprio acontecimento. O jogo, nesse sentido, aproxima-se da cena porque possibilita a constituição de situações abertas à improvisação, à repetição, à transformação e à criação. A cena infantil acontece no decorrer da ação e articula corpo, espaço, materialidade, imaginação e relações. Essa compreensão também dialoga com Fochi (2015; 2018), ao considerar que as experiências das crianças pequenas se constituem na continuidade das ações e nas relações significativas que estabelecem com os materiais, com os espaços e com os outros. A criança-performer aparece, portanto, como sujeito que produz acontecimentos no presente e cuja ação desloca a compreensão da criança como executora de propostas para uma concepção de criança como produtora de experiências, narrativas e culturas. 3.2 O corpo que narra Os resultados evidenciaram também a centralidade do corpo na produção das narrativas infantis. No cotidiano do Berçário 2, as crianças comunicavam, investigavam e produziam sentidos por meio de gestos, movimentos, olhares, deslocamentos, vocalizações e interações. Essas manifestações constituíam formas de participação e comunicação que atravessavam as experiências cotidianas e revelavam modos particulares de perceber, interpretar e responder ao mundo. Gobbi (2010) contribui para reconhecer essas manifestações como linguagens, ao destacar a multiplicidade das formas expressivas das crianças e a necessidade de ampliar o olhar para além da linguagem verbal. Barbosa (2010; 2015) ressalta a especificidade da ação pedagógica com bebês e a importância das experiências corporais, sensoriais, relacionais e afetivas na constituição dos currículos para essa etapa da educação. Richter e Barbosa (2010), ao discutirem as múltiplas linguagens na creche, também evidenciam a capacidade dos bebês de interrogarem o currículo por meio de seus corpos, gestos, movimentos e relações. A criança-performer pode ser compreendida, nessa perspectiva, como uma criança que narra corporalmente, produzindo sentidos por meio da presença e da ação. As experiências com luz e sombra evidenciaram essa dimensão. Quando as crianças correram atrás das sombras, seus corpos produziram uma investigação sobre aquilo que aparecia, desaparecia, se deslocava e se transformava conforme seus próprios movimentos. A sombra constituiu uma parceira de jogo e provocou deslocamentos, aproximações, tentativas e repetições. A investigação aconteceu corporalmente, articulando percepção, movimento, espaço e curiosidade. O acontecimento revela a potência do jogo como experiência investigativa e narrativa, uma vez que a criança formula hipóteses e constrói relações por meio da ação. A narrativa infantil, nesse contexto, apresenta-se de maneira processual e corporal. Ela pode constituir-se em uma sequência de movimentos, em uma repetição, em uma aproximação, em uma pausa, em uma exploração ou em uma interação entre crianças. Essa compreensão amplia o olhar docente para as formas pelas quais os bebês produzem conhecimento e cultura, reconhecendo o corpo como território de experiência, comunicação, imaginação e criação. 3.3 O jogo entre o previsto e o inesperado As experiências investigadas evidenciaram uma relação dinâmica entre o planejamento pedagógico e os acontecimentos produzidos pelas crianças. A organização dos espaços, dos materiais e das situações de aprendizagem criou condições para que

diferentes percursos emergissem durante as experiências. O inesperado, nesse contexto, constitui uma dimensão própria do trabalho pedagógico com crianças pequenas, pois os sentidos atribuídos às propostas se transformam no encontro entre as intenções docentes e as ações infantis. A perspectiva da criança-performer exige uma docência capaz de acompanhar esses movimentos. O professor organiza situações, observa, escuta, documenta, intervém e amplia as possibilidades que surgem durante a experiência. Essa atuação envolve atenção aos interesses das crianças e capacidade de reconhecer acontecimentos que podem produzir novos percursos investigativos. O planejamento, assim, assume caráter processual, articulando intencionalidade pedagógica e abertura às experiências que emergem no cotidiano. Pupo (2005) e Desgranges (2011) contribuem para essa compreensão ao discutirem práticas teatrais fundamentadas na experimentação, no diálogo e na participação dos sujeitos. Spolin (2007; 2010) acrescenta a importância do envolvimento orgânico e da improvisação como elementos que possibilitam respostas criativas diante das situações de jogo. Embora essas formulações estejam vinculadas ao campo do teatro, elas oferecem ferramentas conceituais para pensar experiências com crianças pequenas nas quais o jogo constitui espaço de criação, investigação e produção de sentidos. No Berçário 2, essa dinâmica esteve presente quando materiais e situações adquiriram sentidos diferentes daqueles inicialmente imaginados pelos adultos. Uma proposta relacionada a determinado fenômeno desencadeava uma exploração corporal; um material oferecido para uma investigação assumia função simbólica; uma situação coletiva produzia percursos individuais de exploração. Essas ocorrências revelam a participação efetiva das crianças na construção das experiências e indicam a necessidade de uma docência que acompanhe os processos infantis em sua complexidade. Fochi (2015; 2018) contribui para compreender essa dinâmica a partir da continuidade e da significatividade das experiências infantis. O professor cria condições, acompanha os processos e produz novas possibilidades a partir daquilo que as crianças apresentam. Nesse movimento, o planejamento antecede a experiência e, simultaneamente, transforma-se por meio dela. A criança participa da construção do currículo a partir de suas ações, interesses, relações e produções. 3.4 Materialidades que provocam a experiência Outro resultado importante refere-se à potência das materialidades na produção das experiências infantis. Os materiais participaram dos processos de exploração, investigação, criação e simbolização desenvolvidos pelas crianças. Folhas, gravetos, areia, argila, sementes, tecidos e outros objetos presentes nas experiências ofereceram diferentes possibilidades de manipulação, combinação, deslocamento e transformação. Fochi (2015; 2018) destaca a importância da organização dos espaços e dos materiais para a constituição de uma ecologia educativa capaz de favorecer investigação, exploração e aprendizagem. No brincar heurístico, conforme Fochi (2018) e Meirelles e Horn (2017), os materiais possibilitam às crianças explorar propriedades, estabelecer relações, experimentar combinações e construir diferentes possibilidades de uso. A experiência observada no Berçário 2 aproxima-se dessa perspectiva ao evidenciar crianças envolvidas em processos contínuos de exploração material. Piorski (2016) amplia essa compreensão ao discutir a dimensão simbólica dos elementos da natureza no brincar. Para o autor, a experiência livre com terra, água, ar e outros elementos naturais mobiliza a imaginação e favorece a emergência de narrativas, gestos, corporeidades e materialidades próprias do brincar infantil. A criança atribui novos sentidos aos objetos a partir das relações que estabelece com eles, fazendo emergir possibilidades que atravessam o campo do sensível e do imaginário. O tecido transformado em casulo constitui um exemplo significativo desse processo. A materialidade adquiriu uma função simbólica a partir da ação da criança e passou a integrar uma experiência corporal e imaginativa. De modo

semelhante, folhas, gravetos, pedras, argila e outros elementos naturais podem compor narrativas, construções, personagens, instrumentos e espaços imaginados. A materialidade participa da criação porque oferece características sensoriais e possibilidades de manipulação que provocam respostas infantis. Essa relação entre corpo e matéria aproxima-se da própria noção de criança-performer. A criança experimenta a materialidade e, simultaneamente, é afetada por ela. O objeto oferece possibilidades; a criança responde corporalmente; a imaginação produz deslocamentos de sentido; o jogo articula essas dimensões em uma experiência singular. A materialidade, portanto, integra a cena infantil e participa dos processos de criação que acontecem no cotidiano. 3.5 Natureza como território de experiência As experiências com a natureza ampliaram as possibilidades de manifestação da criança-performer e constituíram um território de investigação, criação, sensibilização e relação. No cotidiano do Berçário 2, jardins, árvores, folhas, flores, insetos, vento, luz e sombra participaram das experiências e interferiram diretamente nos percursos construídos pelas crianças. Tiriba (2010; 2021) propõe o desemparedamento da infância como movimento de aproximação das crianças com os ambientes naturais, defendendo experiências educativas que ampliem a presença das crianças nos espaços externos. Essa perspectiva compreende a natureza como dimensão constitutiva da experiência infantil e como território que oferece possibilidades de movimento, experimentação, encontro e descoberta. Louv (2016) destaca a capacidade dos ambientes naturais de mobilizar os sentidos, a criatividade, a curiosidade e a imaginação. Piorski (2016) evidencia a potência simbólica dos elementos naturais no brincar, enquanto Capra (2006) possibilita ampliar a discussão para uma compreensão ecológica baseada nas relações e interdependências que constituem a vida. Barros (2018; 2019), por sua vez, contribui para pensar a relação das crianças com a natureza a partir de experiências de sensibilização, vínculo, encantamento e pertencimento. Nos acontecimentos observados, a natureza provocava respostas corporais e imaginativas. Uma borboleta atravessava o espaço e mobilizava o olhar e o deslocamento das crianças; o vento movimentava folhas e interferia nas brincadeiras; uma sombra desencadeava perseguições e investigações; uma folha encontrada no chão adquiria novos usos durante o brincar. Esses acontecimentos revelam a natureza como presença que participa das experiências e produz condições para a emergência de ações, perguntas, narrativas e relações. Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Ramalho (2025) e Ramalho e Coutinho (2024; 2025), que discutem as relações entre infâncias, artes e naturezas como possibilidades de experimentações poéticas e de invenção de outros modos de habitar a escola. A criança-performer aparece, nesse território, como corpo afetado pelas forças do ambiente e, simultaneamente, capaz de produzir novas relações a partir delas. O encontro com a natureza amplia o campo de experiências sensíveis e oferece elementos para a criação de pequenas cenas, narrativas e brincadeiras. 3.6 Brincar com a natureza: sentir no corpo a natureza que somos A aproximação cotidiana com a natureza favoreceu experiências de pertencimento e sensibilização. Ao tocar folhas, terra e argila, sentir o vento, acompanhar borboletas e observar pequenos animais, as crianças construíram relações corporais e afetivas com os elementos presentes no ambiente. Essas experiências possibilitam pensar uma educação ambiental que se inicia pela experiência e pela construção de vínculos com o mundo vivo. Capra (2006) contribui para essa compreensão ao abordar a alfabetização ecológica como possibilidade de reconhecer as relações e interdependências que constituem a vida. No contexto da infância, essa percepção pode ser construída por meio de experiências concretas nas quais as crianças observam, tocam, acompanham, transformam e estabelecem relações com os elementos naturais. A fala de uma criança, “Chore não, plantinha, chore não”,

evidencia uma dessas formas de relação. A expressão articula linguagem, imaginação e afetividade e revela uma maneira singular de atribuir sentido à experiência com uma planta. De modo semelhante, o interesse das crianças pelas borboletas e por outros pequenos animais expressava curiosidade, atenção e desejo de aproximação. Tiriba (2010; 2021) relaciona o desemparedamento ao direito das crianças de viverem experiências ao ar livre e de estabelecerem relações mais intensas com os ambientes naturais. Ramalho e Coutinho (2024; 2025) ampliam essa discussão ao pensar as relações entre infâncias, artes e naturezas como possibilidades de produzir experiências poéticas e outras formas de habitar a escola. Nessa perspectiva, o contato com a natureza participa da formação de sensibilidades e da construção de vínculos com os seres e elementos que compõem o ambiente. A criança-performer, nesse contexto, aparece como corpo que percebe, sente, responde e cria relações com o mundo vivo. Seus gestos, movimentos, falas e brincadeiras constituem experiências estéticas e relacionais que podem contribuir para a construção de uma percepção de pertencimento à natureza. 3.7 A criança-performer e a imaginação A imaginação constitui uma dimensão fundamental da criança-performer e atravessa as experiências analisadas. Piorski (2016) destaca a imaginação como fonte dos recursos de expressão infantil, contribuindo para compreender a capacidade das crianças de transformar os sentidos atribuídos aos objetos, materiais e acontecimentos. A criança percebe possibilidades nas coisas e estabelece relações entre aquilo que encontra e aquilo que imagina. Essa capacidade esteve presente nas experiências do Berçário 2. Uma fronha podia constituir um casulo; uma sombra podia desencadear uma brincadeira de perseguição; uma folha podia integrar uma narrativa; um movimento podia assumir características de dança; um tecido podia transformar-se em espaço de abrigo. Essas ações revelam uma forma de pensamento na qual percepção, imaginação e ação estão profundamente articuladas. Machado (2010) permite compreender essa dimensão a partir da noção de criança-performer. A autora reconhece na criança uma capacidade de criação marcada pelo improviso, pela repetição, pelo jogo e pela transformação. A criança produz presença ao experimentar o mundo e reorganizar os elementos disponíveis em novas composições. A imaginação, nesse sentido, constitui também uma forma de conhecimento. Ao transformar um objeto em outro, a criança estabelece relações simbólicas, experimenta possibilidades e produz significados. O brincar torna-se espaço de criação e investigação, no qual a criança experimenta diferentes modos de relação com o mundo. Piorski (2016) destaca especialmente a relação entre imaginação, natureza e brincar. Os elementos naturais apresentam características que favorecem explorações sensoriais e simbólicas, ampliando o campo de criação infantil. A experiência com folhas, sementes, gravetos, terra e argila possibilita que as crianças experimentem texturas, formas, movimentos e combinações e, simultaneamente, atribuam sentidos imaginativos a esses elementos. A criança-performer habita, assim, uma experiência em que realidade, imaginação, corpo, materialidade e espaço se articulam continuamente. Essa condição amplia as possibilidades de criação e evidencia a importância de uma pedagogia que ofereça tempo, espaço e materiais para que a imaginação infantil se desenvolva nas experiências concretas do cotidiano.

Conclusão

A investigação permitiu compreender que o conceito de criança-performer constitui uma potente chave de leitura para pensar as experiências de brincar dos bebês na Educação Infantil. A partir de Machado (2010), foi possível deslocar a compreensão da

performance como representação ou atividade artística previamente estruturada para entendê-la como manifestação da própria maneira como a criança habita o mundo, produz presença e cria acontecimentos. As experiências do Berçário 2 evidenciaram que os bebês produzem cenas por meio de seus corpos, gestos, movimentos, olhares, vocalizações, palavras e relações com pessoas, objetos, espaços e elementos da natureza. Ao brincar, as crianças não apenas respondem às propostas adultas: transformam-nas e produzem outras possibilidades. O jogo mostrou-se, nesse sentido, uma importante metáfora da cena. Como apontam Pupo (2005), Desgranges (2011) e Spolin (2007), o jogo favorece experimentação, autonomia, envolvimento e criação. No cotidiano dos bebês, essa potência manifesta-se quando eles improvisam, repetem, deslocam, transformam e inventam novos sentidos para aquilo que encontram. As materialidades também se mostraram fundamentais. Folhas, gravetos, argila, areia, tecidos, sombras e outros elementos provocaram experiências sensoriais, corporais e imaginativas. Piorski (2016) ajuda a compreender que o contato com os elementos naturais mobiliza a imaginação e amplia as possibilidades simbólicas do brincar. As relações com a natureza, por sua vez, possibilitaram experiências de sensibilidade e pertencimento. Em diálogo com Tiriba (2010; 2021), Louv (2016), Capra (2006), Barros (2018; 2019), Ramalho (2025) e Ramalho e Coutinho (2024; 2025), compreende-se que aproximar as crianças da natureza não significa apenas ensinar conteúdos ambientais, mas possibilitar que elas sintam, experimentem e estabeleçam vínculos com o mundo do qual fazem parte. Reconhecer a criança-performer implica, portanto, uma transformação no modo de compreender a docência. O professor não deixa de planejar; passa a planejar de maneira aberta ao acontecimento. Não deixa de organizar experiências; passa a observar aquilo que as crianças fazem com elas. Não abandona sua intencionalidade; amplia sua capacidade de escuta. Assim, trata-se de reconhecer que elas já performam em seus modos singulares de brincar, imaginar, narrar e habitar a escola. A criança-performer convida a Educação Infantil a olhar novamente para aquilo que acontece no cotidiano: um corpo que corre, uma folha que vira barco, um tecido que se transforma em casulo, uma sombra que provoca perseguição, uma borboleta que interrompe a brincadeira, uma criança que conversa com uma planta. São acontecimentos que suscitam a potência inventiva das infâncias.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. As especificidades da ação pedagógica com bebês. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. BARROS, Maria Isabel Amando de. Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Criança e Natureza; Instituto Alana, 2018. BARROS, Maria Isabel Amando de. Manual de orientação: benefícios da natureza no desenvolvimento de crianças e adolescentes. São Paulo: Sociedade Brasileira de Pediatria; Criança e Natureza, 2019. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. CAPRA, Fritjof. Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um

mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006. FOCHI, Paulo Sérgio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. FOCHI, Paulo Sérgio (org.). O brincar heurístico na creche: percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2018. GOBBI, Márcia. Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: Portal do MEC. Acesso em: 22 jun. 2025. HORN, Maria da Graça Souza. Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral, Coordenação Geral de Educação Infantil, 2014. LOUV, Richard. A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. 1. ed. São Paulo: Aquariana, 2016. MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 115-137, maio/ago. 2010. MEIRELLES, Darciana Silva; HORN, Maria da Graça Souza. O brincar heurístico: uma potente abordagem para a descoberta do mundo. In: ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Velhinho (org.). Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. PIORSKI, Gandhy. Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016. RAMALHO, Ivone Priscilla de Castro. Infâncias, artes e naturezas: experimentações crianceiras entre movimentos poéticos no Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAp/UFRN). 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2025. RAMALHO, Ivone Priscilla de Castro; COUTINHO, Karyne Dias. Apresentação: um convite a habitar a escola poeticamente; Poéticas de um brincar. In: CUNHA, Aysllane Junie Pessoa da; RAMALHO, Ivone Priscilla de Castro; COUTINHO, Karyne Dias et al. (org.). Habitar a escola: brincando entre materialidades e sentidos da natureza. Natal: Núcleo de Educação da Infância, 2024. p. 8-14; 66-151. Disponível em: Repositório Institucional da UFRN. Acesso em: 22 jun. 2025. RAMALHO, Ivone Priscilla de Castro; COUTINHO, Karyne Dias et al. Interações e brincadeiras na e com a natureza: construindo uma escola das infâncias desemparedada. In: MEDEIROS, Blenda Carine Dantas de (org.). O lúdico na educação das infâncias: teoria e prática para a formação de professores. Natal: Núcleo de Educação da Infância, 2024. p. 72-93. Disponível em: Repositório Institucional da UFRN. Acesso em: 22 jun. 2025. RAMALHO, Ivone Priscilla de Castro; COUTINHO, Karyne Dias. Infâncias, artes e naturezas: experimentações crianceiras entre movimentos poéticos na escola. Eccos – Revista Científica, São Paulo, n. 73, p. 1-21, abr./jun. 2025. DOI: 10.5585/2025.28608. Disponível em: Eccos – Revista Científica. Acesso em: 22 jun. 2025. RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. TIRIBA, Léa. Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2021.

CÓDIGO: HS1100

AUTOR: SAMYR GOMES FERNANDES SARAIVA

ORIENTADOR: IVONE PRISCILLA DE CASTRO RAMALHO OLIVEIRA

TÍTULO: PERFORMANCES INFANTIS EM IMAGENS: UMA LEITURA DAS FOTOCARTOGRAFIAS ENTRE INFÂNCIAS, ARTES E NATUREZAS NO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA – NEI/CAp-UFRN

Resumo

Este artigo analisa uma experiência performativa realizada com crianças do 3º ano do Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAp-UFRN), tendo como foco as relações entre corpo, terra, memória e espaço escolar. A análise articula fotografias reunidas em Fotocartografias entre infâncias, artes e naturezas (Ramalho; Coutinho, 2024) à narrativa apresentada na tese Infâncias, Artes e Naturezas: experimentações crianceiras entre movimentos poéticos na escola (Ramalho, 2025). A partir de uma abordagem cartográfica, acompanha-se o percurso da experiência, constituído por ações como caminhar, tocar, contornar, cavar, lembrar, recolher e plantar. O referencial teórico mobiliza estudos sobre performance, corpo e infância, especialmente Fabião (2010; 2013), Alice (2014) e Machado (2010). Os resultados evidenciam a criança-performer como presença criadora, cuja ação se constitui na relação com outras crianças, adultos, materiais e espaços. A terra participa ativamente da experiência, articulando corpo, memória e possibilidade de germinação, enquanto o parque se transforma em território de experimentação. As fotografias possibilitam acompanhar vestígios e configurações do acontecimento, constituindo também uma forma de leitura da experiência. Conclui-se que a performance, ao atravessar o cotidiano escolar, produz modos sensíveis de habitar a escola e de compor relações entre infâncias, artes e naturezas.

Palavras-chave: performance; criança-performer; corpo; terra; infância; fotografia.

TITLE: CHILDREN'S PERFORMANCES IN IMAGES: A READING OF THE PHOTOCARTOGRAPHIES BETWEEN CHILDHOODS, ARTS, AND NATURES AT THE NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA – NEI/CAp-UFRN

Abstract

This article analyzes a performance experience with children in the third year of the Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAp-UFRN), examining relationships between body, earth, memory, and school space. The analysis draws on photographs from

Fotocartografias entre infâncias, artes e naturezas (Ramalho; Coutinho, 2024) and the narrative presented in the doctoral thesis Infâncias, Artes e Naturezas (Ramalho, 2025), following a cartographic approach that traces actions such as walking, touching, digging, remembering, and planting. The theoretical framework draws on Fabião (2010; 2013), Alice (2014), and Machado (2010). Results highlight the child-performer as a creative presence emerging through relationships with other children, adults, materials, and spaces, with the earth linking body, memory, and germination, and the school park becoming a territory for experimentation. Photographs serve as both trace and a way of reading the experience. The study concludes that performance, introduced into everyday school life, creates sensitive ways of inhabiting the school and composing relationships among childhoods, arts, and natures.

Keywords: performance; child-performer; body; earth; childhood; photography

Introdução

Pensar a performance com crianças implica considerar o corpo, o espaço, os materiais e as relações como dimensões constitutivas da experiência. Na escola, a performance pode abrir possibilidades para que acontecimentos cotidianos sejam experimentados de outros modos, produzindo deslocamentos nos modos de sentir, perceber e habitar os espaços. Nessa perspectiva, interessa compreender a performance como acontecimento que se produz no encontro entre corpos, materialidades e circunstâncias, e não apenas como uma ação previamente organizada.

Essa compreensão aproxima-se das discussões de Fabião (2013) sobre o corpo-em-experiência e o programa performativo. Para a autora, “para o performer, o sentido é um ato em devir” (Fabião, 2013, p. 6), indicando que os sentidos da performance são produzidos no próprio acontecimento. Também Alice (2014) compreende a performance como possibilidade de invenção do cotidiano e de “perfeito estado de entrega ao mundo” (p. 43), perspectiva que contribui para pensar experiências capazes de interromper automatismos e intensificar a relação com aquilo que nos cerca.

No campo das infâncias, Machado (2010) contribui para essa discussão ao abordar a criança como performer, considerando suas ações corporais, sua imaginação, seus modos de brincar e de produzir relações com o mundo. Essa perspectiva permite aproximar performance e infância a partir da experimentação, da improvisação e da criação, valorizando os modos singulares pelos quais as crianças constituem seus próprios percursos no acontecimento.

O presente artigo analisa uma experiência performativa realizada com crianças do 3º ano do Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAp-UFRN), tomando como material de análise as fotografias reunidas em Fotocartografias entre infâncias, artes e naturezas (Ramalho; Coutinho, 2024) e a narrativa produzida na tese Infâncias, Artes e Naturezas: experimentações crianceiras entre movimentos poéticos na escola (Ramalho, 2025). A experiência envolveu crianças, professora, performer, areia, terra, sementes e memórias, compondo uma trama de ações desenvolvidas no espaço escolar.

A análise busca compreender como corpo, terra, espaço, memória e gesto participam da constituição do acontecimento performativo. Para tanto, acompanha-se o percurso da

experiência — caminhar, tocar, contornar, cavar, lembrar, recolher, plantar e esperar — considerando a fotografia como possibilidade de acompanhar vestígios e configurações momentâneas daquilo que aconteceu.

Nesse percurso, a pesquisa pergunta: como uma experiência performativa com crianças pode produzir outras relações entre corpo, terra, memória e espaço escolar? A partir dessa questão, o artigo discute a performance como experiência de presença e composição, destacando a criança-performer e as materialidades da terra como elementos que participam ativamente da produção de sentidos no acontecimento.

Metodologia

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e fundamenta-se no uso de dados visuais, tomando como referência a abordagem proposta por Marcus Banks (2009) para a utilização e análise de imagens em pesquisas qualitativas. O estudo articula pesquisa bibliográfica e análise documental e visual, tendo como materiais de pesquisa o livro Fotocartografias entre infâncias, artes e naturezas (Ramalho; Coutinho, 2024) e a tese Infâncias, Artes e Naturezas: experimentações crianceiras entre movimentos poéticos na escola (Ramalho, 2025). A investigação concentra-se, particularmente, nas fotografias que compõem o livro, produzidas a partir de experiências vivenciadas com crianças do 3º ano do Núcleo de Educação da Infância – Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI/CAp-UFRN), buscando compreender manifestações de performance nas experiências infantis registradas pelas imagens.

A escolha das fotografias como dados visuais parte da compreensão de que as imagens podem constituir material de pesquisa e produzir dimensões específicas das experiências infantis. Conforme Banks (2009), a análise visual requer atenção não apenas aos elementos presentes na imagem, mas também aos contextos de produção, seleção e circulação das imagens. Desse modo, as fotografias serão compreendidas como dados visuais situados, considerando as relações entre imagem, contexto, corpo e acontecimento.

A tese de Ramalho (2025) será mobilizada como material de contextualização e aprofundamento das experiências que atravessam as fotografias, permitindo relacionar as imagens às concepções, aos percursos investigativos e às experiências pedagógicas desenvolvidas no campo de pesquisa. O livro de Ramalho e Coutinho (2024), por sua vez, constituirá o principal corpus visual da investigação, considerando o conjunto de fotografias e suas relações com os textos, narrativas, sequências e modos de organização da obra.

O percurso analítico será desenvolvido em três movimentos articulados. Inicialmente, será realizada a constituição e organização do corpus, considerando as fotografias do livro e os respectivos contextos de produção apresentados na obra e na tese. Em seguida, será realizada a leitura dos elementos visuais, observando corpos, gestos, movimentos, expressões, relações entre as crianças, objetos, espaços e elementos da natureza. Por fim, será realizada uma leitura contextual das imagens, colocando-as em

relação com as experiências, acontecimentos e proposições pedagógicas discutidos na tese e no livro.

A partir desse percurso, serão selecionadas imagens que apresentem maior potência para a discussão da performance na infância. A análise buscará acompanhar como as crianças produzem gestos, movimentos, relações e modos de ocupar os espaços, considerando a performance como acontecimento corporal, relacional e situado. Os eixos interpretativos serão construídos no encontro com o corpus e em diálogo com a pesquisa bibliográfica, evitando categorias previamente fechadas.

Assim, a pesquisa busca compreender, por meio dos dados visuais, como as experiências registradas nas fotocartografias revelam modos de expressão, criação e produção de presença das crianças. As fotografias serão tomadas como dispositivos de pesquisa que permitem acompanhar manifestações performativas e problematizar as relações entre corpo, movimento, espaço, objetos, outras crianças e elementos da natureza, articulando aquilo que a imagem mostra aos contextos e experiências que a constituíram.

Resultados e Discussões

A análise da experiência performativa realizada com as crianças do 3º ano do NEI/CAp-UFRN evidencia a performance como uma experiência situada no corpo, no espaço e nas relações estabelecidas com a materialidade da terra. As fotografias reunidas em Fotocartografias entre infâncias, artes e naturezas (Ramalho; Coutinho, 2024), em diálogo com a narrativa apresentada na tese Infâncias, Artes e Naturezas: experimentações crianceiras entre movimentos poéticos na escola (Ramalho, 2025), permitem acompanhar uma experiência em que crianças, professora, performer, areia, terra, sementes e memórias compõem conjuntamente o acontecimento performativo.

A experiência foi iniciada pelo performer André Bezerra a partir de uma pergunta dirigida às crianças: “por que é que a gente faz as coisas que a gente faz?”. A provocação deslocou ações ordinárias — acordar, tomar banho, vestir-se, ir à escola — para o campo da atenção e da percepção. Ao introduzir a performance como possibilidade de olhar novamente para aquilo que se realiza cotidianamente, o artista instaurou uma disposição corporal para a experiência. Como observa Alice (2014), a performance pode constituir-se como “invenção do cotidiano” e como “perfeito estado de entrega ao mundo” (p. 43).

As fotografias analisadas permitem perceber que essa disposição foi se materializando nos deslocamentos dos corpos pelo espaço escolar. Ao retirar os calçados e caminhar até o parque, as crianças modificaram sua relação habitual com aquele lugar. Os pés passaram a sentir a areia, os corpos a experimentar sua textura, e o parque tornou-se espaço de criação. A experiência evidencia aquilo que Fabião (2013) denomina corpo-em-experiência: um corpo que se disponibiliza aos encontros e às materialidades que o atravessam.

Nesse sentido, as imagens não são compreendidas apenas como registros documentais da atividade. Elas permitem acompanhar visualmente relações entre corpo, espaço,

matéria e gesto. Nas fotografias em que as crianças aparecem deitadas sobre a areia e contornando umas às outras, por exemplo, o corpo infantil deixa de ocupar o espaço apenas como lugar de passagem e passa a constituir-se como matéria da própria ação. Os contornos produzidos no chão tornam visíveis corpos que se encontram, se aproximam, se afetam e deixam marcas.

A ação de contornar o corpo do outro adquire, assim, uma dimensão performativa. O gesto é simples, mas produz uma transformação na relação das crianças com o espaço e entre si. A areia torna-se superfície de inscrição, enquanto os corpos produzem desenhos provisórios que desaparecem com o próprio movimento da experiência. A fotografia, ao interromper esse fluxo, captura uma configuração momentânea do acontecimento, permitindo observar uma relação entre presença, materialidade e movimento.

Essa dimensão aproxima-se da compreensão de Fabião (2013), para quem o performer atua na suspensão dos automatismos e na reinvenção das formas de pertencimento. Para a autora, “o performer suspende o automatismo, o hábito e a passividade” e produz um “pertencer performativo” relacionado ao “mapeamento, negociação e reinvenção” do meio e do próprio corpo (Fabião, 2013, p. 5). Na experiência analisada, essa reinvenção ocorre na relação das crianças com um espaço cotidiano da escola: o parque. O lugar conhecido passa a ser experimentado de outro modo, tornando-se território de criação.

A terra ocupa papel central nessa composição. Ao convidar as crianças a cavar pequenos buracos na areia e a contar à terra uma memória triste e outra alegre, o performer estabeleceu uma relação entre matéria, corpo e memória. O gesto de cavar produz uma ação simultaneamente física e simbólica: as mãos penetram a terra enquanto as crianças são convocadas a acessar suas próprias lembranças. A materialidade deixa de ser apenas suporte da experiência e passa a participar da produção de sentidos.

As fotografias desse momento revelam diferentes relações corporais com a terra: mãos que escavam, corpos que se aproximam do chão, pequenos buracos que se abrem na areia e punhados de matéria que posteriormente são recolhidos. A imagem possibilita acompanhar essa passagem entre gesto e matéria, tornando visível uma experiência em que a terra funciona como superfície de inscrição e como elemento de composição da performance.

A narrativa da tese evidencia que esse movimento também afetou a professora, que, ao cavar a terra, foi atravessada por suas próprias memórias e pelo sentimento de pertencimento à escola. Nesse ponto, a performance ultrapassa a experiência das crianças e alcança também o corpo adulto. A experiência torna-se coletiva porque os diferentes corpos são convocados pela mesma materialidade e pelo mesmo acontecimento, embora cada um estabeleça relações singulares com aquilo que está sendo vivido.

Essa dimensão relacional pode ser compreendida a partir da noção de presença. Para Fabião (2010), o corpo cênico constitui-se como “o corpo da sensorialidade aberta e conectiva”, atento a si, ao outro e ao meio (p. 322). Na experiência com a terra, essa atenção manifesta-se nos gestos de tocar, cavar, sentir, observar, deitar, contornar e plantar. São ações que produzem uma experiência corporal intensificada do espaço escolar.

A sequência fotográfica também evidencia uma transformação da própria matéria. Depois de cavar a areia e recolher a terra, as crianças receberam lenços violetas, nos quais colocaram os punhados de terra. Posteriormente, esses fragmentos foram levados ao chamado “jardim secreto” da escola, onde sementes de girassol foram plantadas. A performance desloca-se, então, da inscrição dos corpos na areia para a inscrição das memórias na terra e, posteriormente, para a possibilidade de germinação.

O gesto de plantar estabelece uma relação temporal particularmente significativa. A terra reúne aquilo que já aconteceu, enquanto a semente anuncia aquilo que poderá nascer. Entre esses dois tempos encontra-se o acontecimento vivido pelas crianças e pelos adultos: o presente da experiência. Nesse sentido, a performance produz uma temporalidade que articula memória, presença e possibilidade.

A imagem das crianças plantando as sementes permite perceber essa passagem de uma ação corporal imediata para uma relação com aquilo que ainda não existe. O que foi colocado na terra não pode ser imediatamente visto como resultado. A semente exige espera, cuidado e transformação. A performance, portanto, não se encerra no instante da ação: seus efeitos permanecem inscritos na materialidade do lugar e na memória dos participantes.

Essa relação entre presença, corpo e acontecimento aproxima-se da compreensão de Alice (2014), para quem a performance envolve uma intensificação dos afetos e das relações. A autora associa a performance à presença, ao cuidado, à atenção e à possibilidade de transformação. Na experiência analisada, a presença emerge justamente da relação estabelecida entre os participantes, a terra e o espaço escolar.

A aproximação com a obra de Ana Mendieta também amplia a leitura das imagens. A artista desenvolveu trabalhos em que corpo, terra e paisagem se articulam, utilizando materiais naturais e a própria paisagem como elementos de composição. Em suas Siluetas, o corpo estabelece uma relação direta com a terra, produzindo marcas e vestígios que tensionam presença e ausência. Na experiência realizada com as crianças, os contornos produzidos na areia evocam, em outra escala e em outro contexto, essa possibilidade de pensar o corpo como matéria da obra e a paisagem como espaço de inscrição.

A diferença fundamental está justamente na natureza do acontecimento: enquanto a produção de Mendieta integra uma trajetória artística específica, a experiência analisada ocorre no contexto escolar e envolve crianças em um processo coletivo de experimentação. A aproximação, portanto, não pretende estabelecer equivalências entre os trabalhos, mas ampliar as possibilidades de leitura da relação entre corpo, terra, marca e memória.

Nesse percurso, a criança pode ser compreendida como participante ativa da experiência performativa. A noção de criança-performer, discutida por Machado (2010), contribui para pensar os modos pelos quais as crianças exploram materiais, espaços e relações por meio do brincar, da improvisação e da criação. A experiência observada nas fotografias aproxima brincar e performance: correr, tocar, cavar, deitar, contornar, carregar terra e plantar sementes constituem ações corporais que produzem uma dramaturgia própria do acontecimento.

A performance, portanto, emerge nas fotografias como uma composição aberta entre corpos, materiais, espaço e tempo. Seu sentido não se encontra inteiramente estabelecido antes da ação. Como afirma Fabião (2013), “para o performer, o sentido é um ato em devir” (p. 6). Essa compreensão é particularmente potente para a leitura da experiência com as crianças, pois os sentidos vão sendo produzidos durante os próprios encontros: na relação com a areia, na escuta das memórias, na manipulação da terra, na produção das marcas corporais e no plantio das sementes.

As fotografias de Fotocartografias entre infâncias, artes e naturezas tornam perceptível justamente essa dimensão processual. Elas permitem acompanhar uma cadeia de acontecimentos: perguntar, caminhar, sentir, tocar, contornar, cavar, lembrar, recolher, carregar, plantar e esperar. Cada gesto produz uma nova configuração entre os corpos e o espaço. A fotografia, nesse contexto, atua como uma forma de captura visual de acontecimentos que permanecem em movimento.

Desse modo, a análise do conjunto fotográfico, articulada à narrativa da tese de Ramalho (2025), evidencia a performance como experiência de presença e composição. A terra deixa de ser apenas elemento do ambiente escolar e passa a integrar a ação; o corpo deixa de ser apenas suporte da atividade e torna-se matéria de criação; o parque deixa de ser somente espaço de circulação e transforma-se em território performativo; e as memórias encontram na terra uma possibilidade de inscrição e transformação.

A experiência culmina, assim, com o plantio das sementes de girassol e com a dispersão de sementes por diferentes espaços da escola. O gesto desloca a performance para além do momento em que ela acontece. Permanecem marcas, imagens, memórias e sementes. Nesse sentido, as fotografias analisadas não registram simplesmente uma atividade realizada com crianças: elas permitem acompanhar um acontecimento performativo no qual corpos, terras, memórias e espaços escolares se compõem para produzir modos outros de experimentar a infância e a escola.

Conclusão

A experiência performativa analisada evidencia a potência de pensar as infâncias a partir do corpo, dos encontros e das materialidades que compõem a vida cotidiana na escola. O percurso realizado com as crianças do 3º ano do NEI/CAp-UFRN produziu uma experiência em que caminhar, tocar, deitar, contornar, cavar, lembrar e plantar constituíram modos de estar com o outro, com a terra e com o espaço.

A noção de criança-performer contribui para compreender que a experiência se produz nos próprios movimentos das crianças, em suas relações com os materiais, com os pares e com os adultos. Nesse processo, o brincar, a improvisação e a criação atravessam a performance, produzindo uma dramaturgia aberta, constituída no acontecimento. O corpo infantil, assim, participa da composição como presença, matéria e força criadora.

A terra também se revelou como elemento ativo da experiência. Ao cavar, tocar, recolher e plantar, as crianças estabeleceram relações entre corpo, memória e matéria, produzindo marcas que ultrapassaram o instante da ação. O plantio das sementes de girassol deslocou a experiência para uma dimensão temporal marcada pela espera, pelo cuidado e pela possibilidade de germinação. A performance permaneceu, portanto, nas marcas deixadas no espaço, nas memórias produzidas e nas sementes lançadas à terra.

As fotografias de Fotocartografias entre infâncias, artes e naturezas (Ramalho; Coutinho, 2024) possibilitaram acompanhar essas relações e perceber gestos, aproximações, marcas e transformações que atravessaram a experiência. Mais do que ilustrar a ação, as imagens constituíram uma via de leitura do acontecimento, permitindo cartografar relações entre corpo, espaço, matéria e movimento.

A experiência também deslocou o próprio espaço escolar. O parque, inicialmente reconhecido como lugar cotidiano, foi transformado pelas ações das crianças em território de experimentação. Essa transformação evidencia a possibilidade de uma escola que se abre à experiência estética, à escuta e à criação, produzindo outros modos de habitar seus espaços e de construir relações entre infância, arte e natureza.

Desse modo, a análise permite afirmar a performance como experiência de presença e composição, na qual os sentidos permanecem em movimento. Crianças, professora, performer, areia, terra, sementes, memórias e fotografias participaram de uma mesma trama, produzindo um acontecimento que não se encerrou com a realização da atividade. Permaneceram vestígios, imagens, afetos, memórias e sementes.

Ao aproximar performance, infância e materialidades da terra, o estudo reafirma a escola como espaço de criação e de produção de experiências sensíveis. A criança-performer emerge, nesse contexto, como presença que experimenta, inventa e transforma as relações com o mundo, fazendo da própria experiência um campo de criação.

Referências

BANKS, Marcus. Dados visuais para pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ALICE, Tania. Diluição das fronteiras entre linguagens artísticas: a performance como (r)evolução dos afetos. In: CATÁLOGO NACIONAL DO SESC: reflexões sobre a linguagem da performance no Brasil. 2014. Disponível em: https://taniaalice.com/wp-content/uploads/2012/11/palco2014_Artigo_Tania.pdf.

ANA MENDIETA. About. Disponível em: https://www.anamendietaartist.com/about.

FABIÃO, Eleonora. Corpo cênico, estado cênico. Revista Contrapontos, v. 10, n. 3, p. 321-326, set./dez. 2010.

FABIÃO, Eleonora. Programa performativo: o corpo-em-experiência. ILINX: Revista do Lume, Campinas, n. 4, dez. 2013.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 115-134, set./dez. 2010.

RAMALHO, Ivone Priscilla de Castro. Infâncias, Artes e Naturezas: experimentações crianceiras entre movimentos poéticos na escola. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.

RAMALHO, Ivone Priscilla de Castro; COUTINHO, Karyne Dias. Fotocartografias entre infâncias, artes e naturezas. Natal: Caule de Papiro, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/59993.

CÓDIGO: HS1111

AUTOR: LAURA BEATRIZ OLIVEIRA LEITE

ORIENTADOR: FERNANDO CAUDURO PUREZA

TÍTULO: Os coolies no continente africano – trabalho e migração

Resumo

O presente relatório analisa a presença de trabalhadores asiáticos — sobretudo chineses e indianos — no continente africano, historicamente denominados coolies. Nesse contexto, o trabalho delimita o período de início, auge e declínio da realocação desses trabalhadores, na chamada Era da Emancipação (1830–1930). Considerando a manutenção do comércio de coolies no âmbito dos impérios europeus e as transformações impostas por esses impérios ao continente africano no recorte temporal estabelecido, busca-se aplicar conhecimentos prévios sobre o trabalho coolie aos estudos de caso observados na África. O estudo do tema é relevante diante do apagamento histórico desse tipo de trabalho forçado, utilizado para sustentar cadeias produtivas no contexto do comércio internacional. Assim, pretende-se ampliar a discussão sobre o trabalho por contrato de trabalhadores asiáticos ao focalizar o continente africano, identificando similaridades e particularidades em relação a casos estudados em outros continentes. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, conforme Lakatos e Marconi (2003), com base em livros e artigos já publicados, a fim de alcançar novas conclusões. Conclui-se que as experiências de trabalhadores coolies, no que se refere às suas condições de trabalho e às demandas que os levaram à região estudada, apresentam especificidades mais acentuadas, em razão do imperialismo de Estados europeus e das independências posteriores dos países africanos.

Palavras-chave: coolies; África; deslocamento forçado; trabalhadores asiáticos

TITLE: Coolies on the African continent – labor and migration

Abstract

This report analyzes the presence of Asian workers — primarily Chinese and Indian — on the African continent, historically referred to as coolies. In this context, the work is based on the period corresponding to the beginning, peak, and decline of the relocation of these workers, during the so-called Emancipation Age (1830-1930). Considering the persistence of the coolie trade within European empires and the transformations those empires imposed on the African continent during the specified timeframe, the study seeks to apply existing knowledge regarding coolie labor to specific cases observed in Africa. Examining this topic is significant given the historical erasure of this form of forced labor, which was used to sustain production chains within the context of international trade. Thus, the study aims to broaden the discussion on Asian contract labor by focusing on the

African continent, identifying similarities and unique characteristics when compared to cases studied on other continents. The methodology used was bibliographic research according to Lakatos and Marconi (2003), using previously published books and articles to reach new conclusions. The study concludes that the experiences of coolie workers, regarding their working conditions and the factors that brought them to the continent, exhibit distinct specificities driven by European imperialism and the subsequent independence of African nations.

Keywords: coolies; Africa; forced displacement; Asian workers

Introdução

Embora o termo “coolie” tenha sido usado de forma pejorativa para se referir a trabalhadores asiáticos e a seus descendentes, o estudo da “coolitude”, entendido como “um certo ethos que surge da experiência de trabalho árduo, deslocamento, exclusão, humilhação, resistência e solidariedade” (Tappe; Lindner, 2016, p. 27), é essencial para evocar uma memória histórica muitas vezes distorcida, imprecisa ou ausente do imaginário coletivo, ainda que seus efeitos permaneçam visíveis nas sociedades atuais. Quando analisado a partir do desenvolvimento do capitalismo, o termo “coolie” deve ser pensado também para além do indivíduo, como um “relacionamento social mais do que uma mera figura, pessoa ou termo, talvez até mesmo como uma relação característica entre trabalho e capital fora de uma parte relativamente pequena do Ocidente” e que o trabalhador coolie moderno foi o “produto de um projeto político e social para mobilizar trabalho colonial para uma força de trabalho global” (Balachandran, 2011, p. 289).

A chamada “Era da Emancipação” (1830-1930) é o recorte cronológico adotado para a busca de registros e casos referentes aos coolies, sobretudo porque o trabalho compulsório desses sujeitos, assim como todo o comércio envolvido em sua realocação, teve início a partir dos processos de abolição da escravidão nas Américas e da necessidade capitalista de uma mão de obra “livre”. Para isso, tornou-se necessária uma nova forma de obtenção de trabalho barato, valendo-se da estrutura já consolidada do comércio e das companhias escravocratas, pois “enquanto se mobilizavam para abolir o comércio transatlântico de escravos, os britânicos estavam se estabelecendo como os traficantes dominantes de trabalhadores indianos e chineses” (Yun, 2008, p. 6), o que também se refletiu no continente africano.

O objetivo geral do presente trabalho é ampliar a discussão sobre o trabalho por contrato de trabalhadores asiáticos, ao focalizar o continente africano e identificar similaridades e particularidades em relação a casos estudados em outros continentes. Para isso, os objetivos específicos dividem-se em: estudar obras consagradas da História Social e das Ciências Econômicas, a fim de consolidar a crítica sobre a estrutura capitalista e sua relação com esses trabalhadores; buscar casos de trabalho coolie, tanto de indianos quanto de chineses, em países do continente africano; e, assim, desenvolver uma forma crítica de analisar a presença do trabalho coolie diante das transformações na África durante e após o período da Era da Emancipação.

Esta pesquisa é relevante para o avanço de discussões sobre a presença de descendentes de indianos e chineses em países africanos, ao explicitar o papel do imperialismo e do sistema capitalista nessa formação, bem como a construção do “coolie” e os estereótipos

historicamente produzidos, que ecoam até os dias de hoje. Por exemplo, a figura do indiano como comerciante em países como Uganda e a comunidade milenar chinesa na África do Sul. O interesse e a presença crescentes da China no continente africano, assim como os debates sobre integração econômica, também podem se beneficiar de termos econômicos e históricos associados a esses processos sociais.

Metodologia

A pesquisa bibliográfica permaneceu sendo a abordagem escolhida para o segundo ano do projeto e, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 183), essa abordagem não deve ser concebida como uma repetição das conclusões de outros autores, mas sim como o estudo de um tópico já trabalhado anteriormente sob uma nova perspectiva. Esse tipo de pesquisa evoca uma série de etapas próprias da pesquisa bibliográfica, como: escolha do tema, levantamento bibliográfico, identificação do problema, um novo levantamento bibliográfico pós-problematização, seleção e localização dos textos, produção de fichamentos e, finalmente, uma nova análise e interpretação, assim como propor uma síntese sobre um tema tão heterogêneo na bibliografia (Lakatos; Marconi, 2003).

Desde o primeiro mês da pesquisa, foi acordado que a melhor abordagem para o estudo do trabalho coolie seria intercalar textos teóricos do campo da História Social do Trabalho e das Ciências Econômicas com casos reais do trabalho no continente africano durante o período em questão, 1830-1930. As obras exclusivas dos casos de trabalhadores coolies no continente africano deveriam ser lidas e apresentadas pelo orientando, tanto para o orientador quanto para os outros membros da pesquisa, em uma reunião preferencialmente presencial, apresentando debate, observações e conclusões. Os textos dos campos mais abrangentes eram lidos em conjunto e debatidos também em reuniões, a cada quinzena. No total, foram lidos vinte e três textos, dentre eles um prefácio, duas introduções, dezenove capítulos de oito livros e um artigo.

A primeira obra discutida em conjunto e presencialmente foi a introdução e os capítulos 1 (“Capitalismo, Escravidão e Economia Mundial”), 2 (“Mundo do Capital, Mundos do Trabalho”) e 3 (“A ‘Segunda Escravidão’”) do livro *Pelo Prisma da Escravidão: Trabalho, Capital e Economia Mundial* (2011) do historiador estadunidense Dale W. Tomich (1946-2024). A segunda leitura, também em conjunto e presencialmente, foi o capítulo 6 (“O mercado autorregulado e as mercadorias fictícias: trabalho, terra e dinheiro”) do livro *A grande transformação: As origens políticas e econômicas de nossa época* (1944) do filósofo social e historiador da economia húngaro, Karl Paul Polanyi (1886-1964). A terceira leitura, em conjunto e presencialmente, se deu pela leitura dos capítulos 24 (“A assim chamada acumulação primitiva”) e 25 (“A teoria moderna da colonização”) do livro *O Capital* (1867) do filósofo alemão Karl Marx (1818-1883).

A quarta obra discutida, em conjunto e presencialmente, foi o prefácio (“Do centro à periferia: a atualidade de Rosa Luxemburgo”) escrito pelo professor brasileiro do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UNICAMP, Fabio Mascaro Querido; e os capítulos 26 (“A reprodução do capital e seu meio ambiente”) e 28 (“A introdução da economia de mercado”) do livro *A acumulação do capital* (1913) da filósofa e economista marxista polonês-alemã, Rosa Luxemburgo (1871-1919). A

quinta leitura, em conjunto e de forma virtual, foi a introdução ("Global Variants of Bonded Labour") escrita pelos pesquisadores da Universidade Alemã de Colônia, Oliver Tappe e Ulrike Sabine, e o capítulo 1 ("Coolies – Asiáticos and Chinos: Global Dimensions of Second Slavery") escrito pelo também pesquisador da Universidade Alemã de Colônia, Michael Zeuske, do livro *Bonded Labour: Global and Comparative Perspectives (18th–21st Century)* (2016).

A sexta leitura, em conjunto e de forma virtual, se deu pela discussão dos capítulos 1 ("The Legacy of Slavery"), 2 ("The Products"), 3 ("The People"), 4 ("Setting up the New System"), 5 ("The Passage") e 6 ("The Plantation") do livro *A New System of Slavery: The Export of Indian Labour Overseas 1830-1920* (1974) do historiador britânico Hugh Tinker (1921-2000). Após a leitura dessas seis obras, foi marcada uma reunião presencial na qual cada membro da pesquisa deveria apresentar e entregar fichamentos de três leituras relacionadas às pesquisas específicas (continentes africano, americano e asiático). Para o continente africano, foram escolhidos, fichados e apresentados o artigo intitulado "Labour History in India and South Africa: Some Affinities and Contrasts" do pesquisador da Universidade de Deli, Sumit Sarkar (1939-2026); o capítulo intitulado "The Asian Question in Uganda, 1894-1972" do sociólogo ugandense, Tarsis Kabwegyere (1941-), e presente no livro *A Century of Change in Eastern Africa* (1976); e a introdução e o capítulo 1 ("Convicts and Coolies, 1660-1880") do livro *Colour, Confusion and Concessions: The History of the Chinese in South Africa* (1996) das autoras Melanie Yap e Dianne Leong Man.

A próxima obra escolhida foi, por ser uma reunião presencial focada em um texto sobre o trabalho coolie no continente africano, o capítulo 5 ("On the Gold Mines") do livro *Colour, Confusion and Concessions: The History of the Chinese in South Africa* (1996) das autoras Melanie Yap e Dianne Leong Man. Os encontros posteriores foram focados na produção de um artigo sobre os trabalhadores coolies, a partir das três características em comum teorizadas no projeto anterior (as categorias: "deslocamento forçado", "racialização" e "coerção") que utilizou leituras do presente projeto, como Dale Tomich (2011), Oliver Tappe (2016), Hugh Tinker (1974) e Melanie Yap e Dianne Leong Man (1996), com leituras consolidadas do projeto anterior, como Alexandre Martins de Araújo (2005), Gordon Chang (2019), Paulo Cesar Gonçalves (2023), Moon-Ho Jung (2006), Nitin Varma (2017), James Francis Warren (2003), Lisa Yun (2008), Marcel Van der Linden (2023), Watt Stewart (1951), Jan Breamn e Daniel Valentine (1992) e Golapan Balachandran (2011).

Resultados e Discussões

A primeira obra debatida abrangeu a introdução e os capítulos 1, 2 e 3 do livro *Pelo Prisma da Escravidão: Trabalho, Capital e Economia Mundial*, de Dale Tomich. O autor propôs uma reformulação do entendimento da história da escravidão moderna e do desenvolvimento do capitalismo mundial, rejeitando a associação do fim da escravidão ao surgimento automático do trabalho assalariado para todos. A leitura ajudou a consolidar o conceito de "Segunda Escravidão", que se refere à revitalização da escravidão no pós-colonialismo tradicional em novas zonas produtoras, a fim de atender às demandas da Revolução Industrial e, sobretudo, da hegemonia britânica (Tomich,

2011, p. 81-97). Para cumprir esses novos objetivos, emergiu uma variedade de formas de exploração do trabalho, como "trabalho por contrato, trabalho assalariado e trabalho camponês" (Tomich, 2011, p. 97), sendo o caso dos trabalhadores coolies um dos mais notórios.

A segunda leitura foi o capítulo 6 do livro *A grande transformação: As origens políticas e econômicas de nossa época*, de Karl Polanyi. Nesse capítulo, o autor discutiu a transição histórica do mercado de um acessório da vida econômica para a ideia utópica do mercado autorregulado, destacando os problemas que essa inversão causou na estrutura social. A leitura e o debate giraram em torno do conceito de "mercadorias fictícias": para que o mercado se autorregule, é necessário que ele abranja e organize os mercados de todos os componentes produtivos (trabalho, terra e dinheiro), embora nenhum deles seja propriamente destinado à venda (Polanyi, 2021, p. 140-151). Também foram discutidos os movimentos legais de autodefesa da sociedade e dos trabalhadores, bem como a forma como as revoltas, deserções e protestos dos trabalhadores coolies poderiam se inserir nas discussões evocadas pelo capítulo.

A terceira obra trazida para debate consistiu nos capítulos 24 e 25 de *O Capital*, de Karl Marx. O capítulo 24 utiliza a abordagem desenvolvida por Marx, o materialismo histórico-dialético, para descrever o processo histórico que separou os produtores de seus meios de produção e como esse processo foi marcado pela expropriação violenta de camponeses, pelo roubo de terras comunais e por legislações contra a pobreza (Marx, 2013, p. 959-1.014). Já no capítulo 25, apresentou o entendimento do autor de que, enquanto o processo de expropriação descrito no capítulo anterior já se encontrava consolidado, nas colônias ocorria constante choque entre o sistema capitalista de produção e os produtores independentes (Marx, 2013, p. 1.015-1.027). As colônias descobririam que "o modo capitalista de produção e acumulação – e, portanto, a propriedade privada capitalista– exige o aniquilamento da propriedade privada fundada no trabalho próprio, isto é, a expropriação do trabalhador" (Marx, 2013, p. 1.027). A discussão enfatizou o aspecto "não-natural" das características do trabalho coolie diante das demandas do "Velho Mundo" ao "Novo Mundo" e, portanto, como esse trabalho é uma relação social intermediada por instrumentos não-naturais, como o próprio contrato.

A quarta leitura consistiu no prefácio escrito por Fabio Mascaro Querido e nos capítulos 26 e 28 do livro *A acumulação do capital*, de Rosa Luxemburgo. O prefácio discutiu a relevância contemporânea dos escritos de Luxemburgo, sobretudo devido às suas ideias singulares no interior do marxismo clássico e às observações sobre os limites da teoria inicial de Karl Marx (Querido, 2021, p. 8-13). Um dos pontos mais relevantes da obra de Luxemburgo é o apontamento da contínua acumulação violenta, que não apenas ocorreu em um primeiro momento, como proposto por Marx no capítulo 24 de *O Capital*, mas cujo desenvolvimento nos países centrais ainda depende da espoliação contínua da periferia global (Luxemburgo, 2021, p. 309-328). Para enriquecer o debate sobre o trabalho coolie, Luxemburgo enfatiza como o capitalismo necessita da mobilização mundial, pois "o capital não pode desenvolver-se sem os meios de produção e forças de trabalho existentes no mundo inteiro" (Luxemburgo, 2021, p. 323), o que reitera as conclusões já alcançadas anteriormente sobre a não naturalidade da obtenção da mão de obra asiática. No capítulo 28, a autora enfatizou a violência com que o capitalismo adentra em sociedades não capitalistas, utilizando como exemplo a abertura forçada da China pelo Império Britânico, com o comércio do ópio e os conflitos militares que se seguiram a essa introdução não natural (Luxemburgo, 2021, p. 346-353).

A quinta obra lida foi a introdução e o capítulo intitulado "Coolies – Asiáticos and Chinos: Global Dimensions of Second Slavery", do livro *Bonded Labour: Global and Comparative Perspectives (18th–21st Century)*. Na introdução, Oliver Tappe e Ulrike Lindner propuseram superar a rígida dicotomia entre trabalho "livre" e "não livre", pois somente ao admitir formas de trabalho situadas em uma "zona cinzenta", como o trabalho sob contrato, seria possível estudar os trabalhadores chineses e indianos no século XIX. A obra contribuiu para discutir a adoção do termo "bonded labour" como um conceito amplo, capaz de abarcar diversas relações de trabalho coercitivas, marcadas por exploração, desigualdade de poder, direitos limitados e exclusão racial, além de apresentar o termo "coolitude" em relação às experiências compartilhadas por esses trabalhadores (Tappe; Lindner, 2016, p. 1-34). Também foi importante para reforçar a construção de uma relação de endividamento, pois as "dívidas acumuladas frequentemente impedem as pessoas de deixarem um contrato coercitivo e, em vez disso, as obrigam a assinar outro contrato" (Tappe; Lindner, 2016, p. 3). No capítulo escrito por Michael Zeuske, o termo "Segunda Escravidão", anteriormente trabalhado e discutido a partir de Dale Tomich, retorna com foco na construção da China como mercado de recrutamento de trabalhadores, sobretudo para o sistema de plantation açucareiro em Cuba (Zeuske, 2016, p. 35-57).

A sexta obra foi o livro *A New System of Slavery: The Export of Indian Labour Overseas 1830–1920*, de Hugh Tinker, do qual foram lidos e discutidos os capítulos 1, 2, 3, 4, 5 e 6. No capítulo 1, Tinker buscou traçar a transição da escravidão para o trabalho "livre" no Caribe britânico e mostrar como, mesmo após a abolição do tráfico de escravos (1807–1808) e da própria escravidão (1833–1838), os fazendeiros continuaram a manter o controle sobre a mão de obra por meio de um novo sistema: o de "aprendizagem" (do inglês *apprenticeship*) (Tinker, 1974, p. 1–19). No capítulo 2, o autor analisou como a demanda europeia por produtos tropicais (açúcar, café, chá e borracha) moldou o sistema de plantation e criou a necessidade de mão de obra barata. A produção de açúcar dominou até meados do século XIX; depois, veio o café em Ceilão, seguido pelo chá nas plantações de Assam e do Ceilão e, por fim, a borracha na Malásia, gerando concorrência internacional que levou a falências e à concentração em grandes empresas. Diante desse cenário, a Índia consolidou-se como fornecedora central de mão de obra barata para sustentar a cadeia de produtos do Império Britânico (Tinker, 1974, p. 20–38). No capítulo 3, Tinker investigou as origens sociais e geográficas dos trabalhadores indianos, com grande recrutamento concentrado nas castas dos "intocáveis", cujo principal fluxo migratório se direcionava a Ceilão, Birmânia, Malásia e Fiji (Tinker, 1974, p. 39–60). Esses capítulos levaram à discussão de como a abolição de 1833 não eliminou a escravidão e de que o vácuo de mão de obra gerado pela emancipação abriu caminho para um "novo sistema de escravidão", baseado no trabalho indiano. Também se enfatizou o modo como os impérios europeus, sobretudo o britânico, aproveitaram estruturas sociais que facilitavam o recrutamento, por meio de instrumentos extracoercitivos.

Já no quarto capítulo, o autor afirma que a transformação da migração indiana em um sistema organizado dependeu da coalizão entre a demanda de empregadores (plantadores de açúcar no pós-abolição), uma rede de agências europeias na Índia e um clima intelectual na Grã-Bretanha moldado por utilitaristas e evangélicos. O debate político centrava-se em quanto o governo deveria regular o mercado de trabalho para promover a ordem (Tinker, 1974, p. 61). Utilizou-se uma retórica de desumanização envolvendo principalmente os trabalhadores conhecidos como *dhangurs*, e iniciou-se um processo de alienação do trabalhador. Os trabalhadores já não sabiam para onde estavam sendo

enviados, pois os donos de plantações passaram a trocar trabalhadores entre si (Tinker, 1974, p. 63). Com o tempo, os plantadores pressionaram por contratos mais longos (de um para cinco anos) e pela restrição do direito de retorno gratuito (Tinker, 1974, p. 82). Até 1870, estima-se que mais de um milhão de indianos tenham emigrado sob esse sistema (Tinker, 1974, p. 115). No capítulo 5, Tinker descreveu as diferentes jornadas dos trabalhadores indianos sob o sistema de servidão, desde o recrutamento em suas aldeias até a chegada às colônias. O autor reforça que a maioria dos emigrantes partia por necessidade extrema (fome, dívidas, conflitos familiares ou até perseguição), e não por livre escolha, acreditando que em breve voltariam às suas aldeias. O sistema de recrutamento baseava-se em recrutadores não oficiais, chamados arkatias, que recorriam a engano, dívidas e sequestro para obter trabalhadores. A duração das viagens dependia do destino final, variando de semanas a meses, com condições precárias, surtos de cólera e disenteria e alta mortalidade (Tinker, 1974, p. 116–176). No capítulo 6, o autor examinou a vida dos coolies indianos nas plantações de açúcar do mundo colonial britânico e francês (Maurício, Guiana Britânica, Trinidad, Fiji, Ceilão, Malásia, Natal, Assam) no período em questão, evidenciando o quanto o sistema de plantation preservou quase intacta a estrutura da escravidão. O capítulo foi importante para discutir como alguns indianos conseguiram, ao sair gradualmente do sistema, tornar-se comerciantes ou pequenos proprietários, embora isso não fosse a regra; a maioria, por sua vez, permaneceu presa a décadas de pobreza (Tinker, 1974, p. 177–235).

A primeira leitura específica sobre o continente africano consistiu na apresentação do conteúdo da introdução e do capítulo 1 do livro *Colour, Confusion and Concessions: The History of the Chinese in South Africa*, das autoras Melanie Yap e Dianne Leong Man. Na introdução, as autoras apresentaram a comunidade chinesa na África do Sul como um dos grupos minoritários mais identificáveis e, simultaneamente, mais “invisíveis” no contexto histórico de um país profundamente marcado pela consciência racial. Elas descreveram a existência dessa minoria como um estado de suspensão social, em que os chineses “viveram no limbo, nem escuros o suficiente para serem negros, nem claros o suficiente para serem brancos” (Yap; Man, 1996, p. xv). No capítulo 1, as autoras delinearam os primeiros contatos entre a China e a África, remontando a ligações de quase 2.000 anos, incluindo as famosas expedições da dinastia Ming lideradas por Cheng Ho (Zheng He) no século XV. No entanto, o foco principal foi a chegada dos chineses ao Cabo sob o domínio holandês e, posteriormente, britânico (Yap; Man, 1996, p. 1-5). As autoras relataram que os primeiros chineses a chegar ao Cabo não foram agricultores, mas sim condenados e exilados políticos banidos de Batávia (Jacarta) na Indonésia pela Companhia Holandesa das Índias Orientais (Yap; Man, 1996, p. 5). Com a transição para o domínio britânico em 1806, a escassez de mão de obra barata motivou novos pedidos para a importação de trabalhadores chineses. As autoras enfatizaram que a oposição pública à chegada dos chineses começou a se manifestar com retórica racista já em meados do século XIX. Jornais da época descreviam-nos como “lixo humano” ou “pragas morais”, refletindo a ameaça que a vinda dessa classe de trabalhadores poderia causar ao mercado de trabalho dos colonos brancos (Yap; Man, 1996, p. 14-18). Em Natal, colônia britânica na África do Sul, o uso de mão de obra chinesa em obras públicas também gerou forte resistência de trabalhadores europeus, que temiam ser substituídos. O capítulo encerrou pontuando que, apesar do preconceito sistêmico, os imigrantes chineses começaram a se estabelecer de forma independente a partir da década de 1870, buscando novas oportunidades e plantando as raízes da comunidade sul-africana moderna (Yap; Man, 1996, p. 20-21).

A segunda obra discutida sobre o trabalho coolie no continente africano foi o capítulo intitulado "The Asian Question in Uganda, 1894-1972" de Tarsis Kabwegyere, presente no livro *A Century of Change in Eastern Africa*. A introdução do trabalho coolie indiano em Uganda se deu pela construção de uma ferrovia que o ligava ao Quênia, através de um renovável contrato de três anos que previa passagem gratuita de retorno (Kabwegyere, 1976, p. 48). Após o término dos contratos, esses trabalhadores não foram obrigados a voltar para a Índia. Pelo contrário, foram motivados a não voltarem porque assim a administração colonial poderia economizar com as despesas de deslocamento e os coolies que escolheram permanecer não seriam mais responsabilidade da instituição. Enquanto trabalhos como carpinteiros, ferreiros e pedreiros eram preferíveis para nativos de Uganda, os indianos lideraram o comércio local, mas não lhes era permitido obter terras (Kabwegyere, 1976, p. 50-52). A sociedade colonial em Uganda era composta de três grupos raciais: os europeus (poder político), os indianos (poder econômico) e os nativos (a classe mais explorada) (Kabwegyere, 1976, p. 52-53). Após a independência de Uganda em 1962, foram aprovados o *Trade Licensing Act* (1969), que negava licenças comerciais a não-cidadãos, e o *Immigration Act*, que limitava a entrada de pessoas que queriam estabelecer comércios (Kabwegyere, 1976, p. 60). O presidente Milton Obote (1925-2005), presidente de Uganda entre 1966 e 1971, queria a expulsão dos indianos, mas se preocupava com as consequências da decisão tanto em Uganda quanto no exterior. Assim, ele utilizou leis e limitações econômicas para que os indianos se retirassem de forma gradual (Kabwegyere, 1976, p. 61). Já o General Idi Amin Dada (1928-2003), presidente de Uganda entre 1971 e 1979, decidiu em agosto de 1972 que todos de origem asiática sem passaporte ugandense deveriam deixar o país em 90 dias e, com isso, as atividades comerciais de indianos foram transferidas para os cidadãos de Uganda (Kabwegyere, 1976, p. 61).

A terceira obra apresentada para discutir o trabalho coolie na África foi o artigo "Labour History in India and South Africa: Some Affinities and Contrasts" de Sumit Sarkar. O autor iniciou o texto propondo que o exame das afinidades e contrastes entre a África do Sul e a Índia pode iluminar aspectos ocultos na historiografia de ambos os países. Sarkar destacou que, embora a globalização tenha promovido uma visão de que a experiência colonial foi uniforme, é vital identificar distinções específicas (Sarkar, 2007, p. 181). Na primeira seção, o autor comparou o surgimento da classe trabalhadora fabril e mineradora na Índia colonial e na África do Sul. Em ambos, predominou a migração de homens solteiros que mantinham vínculos com suas aldeias de origem, onde a manutenção da família ainda derivava parcialmente da agricultura. No entanto, surgem contrastes significativos: na África do Sul, a população rural foi empurrada para "pátrias" superpovoadas devido ao confisco de terras por fazendeiros bôeres e britânicos, enquanto na Índia o campo permaneceu majoritariamente indígena (Sarkar, 2007, p. 182). Na segunda seção, o autor destacou a diferença das fontes quando se estudam os dois países: devido aos baixos níveis de alfabetização e cultura impressa na África do Sul colonial em comparação com a Índia, os historiadores sul-africanos desenvolveram técnicas avançadas de história oral e de uso de materiais visuais. Na Índia, a existência de uma classe média educada e uma vasta produção impressa em línguas vernáculas levou os historiadores a dependerem mais de arquivos escritos (Sarkar, 2007, p. 189). Na terceira seção, o autor analisou a influência do marxismo ortodoxo que levou ao privilégio do estudo do proletariado industrial como o agente de mudança, ignorando a massa de trabalhadores casuais e a vida cotidiana nos bairros (Sarkar, 2007, p. 192-193). Sarkar conclui que, apesar do avanço acadêmico, o contexto atual é de declínio dos movimentos laborais organizados em todo o mundo. O autor também afirmou a necessidade de

aprender com as forças metodológicas de outras regiões para construir uma história do trabalho mais integrada e menos dependente de categorias pré-concebidas (Sarkar, 2007, p. 197).

No encontro posterior, focado no continente africano, foi debatido o capítulo 5 do livro *Colour, Confusion and Concessions: The History of the Chinese in South Africa*, das autoras Melanie Yap e Dianne Leong Man. No capítulo, as autoras relataram a grande importação de coolies chineses para a África do Sul entre 1904 e 1910, contando com mais de 60.000 trabalhadores para trabalhar nas minas de ouro de Witwatersrand. Diferente dos coolies indianos que chegaram à África do Sul e se estabeleceram, o caso posterior dos coolies chineses na mesma região foi diferente, pois tanto o governo britânico quanto o de Transvaal fizeram de tudo para proibir que os coolies chineses se estabelecessem na terra em que estavam trabalhando (Yap; Man, 1996, p. 104-106). Apesar das garantias do governo de que os trabalhos técnicos e com melhores salários continuariam reservados para os brancos, uma onda de protestos se iniciou, principalmente com o aumento da taxa de desemprego dos brancos em Transvaal e várias organizações se mostraram contra. As mesmas objeções feitas contra a importação de trabalhadores coolies no século XIX foram reiteradas, mas dessa vez foram direcionadas também a uma população que já existia na região (Yap; Man, 1996, p. 106). A importação dos coolies chineses causou repercussões políticas tanto na Inglaterra quanto no Transvaal. Nas eleições gerais de 1906 na Inglaterra, depois de duas décadas no poder, os conservadores passaram o poder para os liberais que, por sua vez, prometeram acabar imediatamente com as importações de coolies chineses. Nas eleições de 1907 em Transvaal, o partido Het Volk ganhou também com a promessa de acabar com a importação de coolies. A diferença era que enquanto os liberais ingleses pintavam os coolies como vítimas da escravidão, os membros do partido Het Volk aproveitavam os discursos racistas e amedrontadores dos desertores chineses (Yap; Man, 1996, p. 129-130). Com as mudanças políticas, em 1907 foi passado um ato que determinava que todos os chineses deveriam ser repatriados entre junho de 1907 e fevereiro de 1910, sem a possibilidade de escolher permanecer na África do Sul. Os donos das minas não gostaram da imposição, pois ainda não tinham conseguido o retorno do investimento inicial. Muitos chineses também resistiram à ideia de voltar para a China e se esconderam, o que levou à proclamação de que aqueles que tentassem fugir da repatriação seriam multados em 10 libras ou presos por mais de 3 meses (Yap; Man, 1996, p. 130-131).

Conclusão

Diferentemente dos casos do trabalho coolie em outros continentes, como o americano, na África o estudo de caso deve ser analisado considerando o contexto histórico de todos os impérios que controlaram a região, os vínculos desses impérios com a China e a Índia, bem como a presença desses trabalhadores e de seus descendentes nos países africanos pós-independência. Mais do que buscar semelhanças no estudo da "coolitude" no continente africano, é ainda mais importante compreender e reconhecer as diferenças entre esses contextos.

Por exemplo, ao estudar a presença chinesa na África do Sul, não se pode tratar apenas dos mais de 60.000 trabalhadores chineses trazidos entre 1904 e 1910 para atuar nas minas

de ouro de Witwatersrand; é preciso considerar a existência prévia de uma comunidade chinesa e o contato de quase 2.000 anos de relações entre China e África do Sul. A comunidade chinesa na região, por sua vez, não se iniciou com a importação de agricultores ou artesãos, mas com condenados e exilados políticos banidos da Indonésia pela Companhia Holandesa das Índias Orientais (Yap; Man, 1996, p. 6). O domínio britânico começou apenas em 1806, quando se intensificaram as discussões sobre a escassez de mão de obra barata. Essas discussões suscitaram uma oposição pública que mobilizou retóricas racistas já identificadas em outros países, mas que, desta vez, também atingiram a população chinesa já estabelecida.

Entender o contexto internacional de determinados períodos também é essencial para analisar esses casos. Em 1874, por exemplo, o Parlamento do Cabo considerou introduzir trabalhadores chineses para auxiliar na construção de ferrovias, mas isso não foi possível devido às exigências do governo imperial chinês (Yap; Man, 1996, p. 16). Quando já se dispõe de referências suficientes sobre o trabalho coolie, sabe-se que 1874 é também o ano em que o governo chinês enviou uma comissão a Cuba para ouvir os testemunhos dos trabalhadores coolies levados às plantações de açúcar e as crueldades e abusos por eles sofridos (Yun, 2008). Além disso, esse ano marca o fim do período de importação de trabalhadores coolies chineses para o Peru, iniciado em 1849 (Stewart, 1951).

O caso dos indianos em Uganda, entre 1894 e 1972, é essencial para compreender como trabalhadores levados para a construção de ferrovias acabam se estabelecendo como os principais comerciantes, embora sem o direito de adquirir propriedades (Kabwegyere, 1976, p. 51). Um paralelo pode ser traçado com os chineses na África do Sul que, em razão do estabelecimento dos indianos na região e da aquisição de terras, foram veementemente proibidos de comprar propriedades (Yap; Man, 1996, p. 104-106). O reflexo disso fica evidente na facilidade com que indianos e chineses sem terras puderam ser expulsos, como ocorreu em Uganda após a independência, que, em 1972, decretou que todos os de origem asiática sem passaporte ugandense deveriam deixar o país em 90 dias (Kabwegyere, 1976, p. 61).

Referências

ARAÚJO, Alexandre Martins de. Entre-Jornadas: Coolies e Negros nas Plantations de Trinidad. *In*: **História Revista, v. 10, n. 2**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2010. p. 299-316.

BREMAN, Jan; DANIEL, E. Valentine. Conclusion: The Making of a Coolie. *In*: **The Journal of Peasant Studies, v. 19**. London: Routledge, 1992. p. 268-295.

BALACHANDRAN, Gopalan. Making Coolies, (Un)making Workers: “Globalizing” Labour in the Late-19th and Early-20th Centuries. *In*: **Journal of Historical Sociology, v. 24, n.3**. Hoboken: Blackwell Publishing Ltd, 2011. p. 266-296.

CHANG, Gordon H. **Ghosts of Gold Mountain**: The Epic Story of the Chinese Who Built the Transcontinental Railroad. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2019.

GONÇALVES, Paulo Cesar. Piratas, anamitas e traficâncias: um estudo sobre o engajamento de trabalhadores na Macau oitocentista. *In*: **Mundos do Trabalho, v. 15**. Florianópolis: Associação Nacional de História, 2023. p. 1-22.

JUNG, Moon-Ho. **Coolies and Cane**: Race, Labor, and Sugar in the Age of Emancipation. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2006.

KABWEGYERE, T. B. The Asian Question in Uganda, 1894-1972. *In*: ARENS, W. **A Century of Change in Eastern Africa**. Paris: Mouton Publishers, 1976. p. 47-64.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.

LINDEN, Marcel van der. **The World Wide Web of Work**: A history in the making. London: UCL Press, 2023.

LUXEMBURGO, Rosa. **A acumulação do capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da Economia Política (Livro I). São Paulo: Editora Boitempo, 2013.

POLANYI, Karl. Capítulo 6: O mercado autorregulado e as mercadorias fictícias: trabalho, terra e dinheiro. *In*: POLANYI, Karl. **A grande transformação**: As origens políticas e econômicas de nossa época. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2021. p. 140-151.

QUERIDO, Fabio Mascaro. Prefácio: Do centro à periferia: a atualidade de Rosa Luxemburgo. *In*: LUXEMBURGO, Rosa. **A acumulação do capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021. p. 08-12.

SARKAR, Sumit. Labour History in India and South Africa: Some Affinities and Contrasts. *In*: **African Studies, v. 66**, 2007. p. 181-200.

STEWART, Watt. **Chinese Bondage in Peru**: A History of the Chinese Coolie in Peru, 1849-1874. Durham: Duke University Press, 1951.

TAPPE, Oliver; LINDNER, Ulrike. Introduction: Global Variants of Bonded Labour. *In*: DAMIR-GEILSDORF, Sabine; ULRIKE, Lindner; MÜLLER, Gesine; TAPPE, Oliver; ZEUSKE, Michael. **Bonded Labour**: Global and Comparative Perspectives (18th–21st Century). Bielefeld: Transcript Verlag, 2016. p. 09-34.

TINKER, Hugh. **A New System of Slavery**: The Export of Indian Labour Overseas 1830-1920. Londres: Oxford University Press, 1974.

TOMICH, Dale. **Pelo Prisma da Escravidão**: Trabalho, Capital e Economia Mundial. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

VARMA, Nitin. **Coolies of Capitalism**: Assam Tea and the Making of Coolie Labour. Leck: De Gruyter, 2017.

WARREN, James Francis. **Rickshaw Coolie**: A People's History of Singapore 1880-1940. Singapore: Singapore University Press, 2003.

YAP, Melanie; MAN, Dianne Leong Man. **Colour, Confusion and Concessions**: The History of the Chinese in South Africa. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996.

YUN, Lisa. **The Coolie Speaks**: Chinese indentured laborers and African slaves in Cuba. Philadelphia: Temple University Press, 2008.

ZEUSKE, Michael. Coolies – Asiáticos and Chinos: Global Dimensions of Second Slavery. *In*: DAMIR-GEILSDORF, Sabine; ULRIKE, Lindner; MÜLLER, Gesine; TAPPE, Oliver; ZEUSKE, Michael. **Bonded Labour**: Global and Comparative Perspectives (18th–21st Century). Bielefeld: Transcript Verlag, 2016. p. 35-57.

CÓDIGO: HS1173

AUTOR: MAYKON GALDINO DO NASCIMENTO

ORIENTADOR: DENISE BORTOLETTO

TÍTULO: O protagonismo das crianças na escola da infância: a escuta de crianças por meio da pesquisa científica

Resumo

A presente pesquisa objetivou compreender, por meio de revisão bibliográfica fundamentada na Sociologia da Infância, como a produção acadêmica aborda a cultura de pares, a subjetividade, a escuta e o protagonismo de crianças com necessidades educacionais específicas na escola. O levantamento bibliográfico utilizou descritores e operadores booleanos combinando termos sobre deficiência, educação, cultura de pares e Sociologia da Infância. Aplicam-se critérios de inclusão quanto ao período, idioma, revisão por pares e relação com a educação inclusiva e o ambiente escolar, excluindo estudos que não considerassem a criança como sujeito ou protagonista. Após o refinamento, 23 trabalhos foram selecionados e analisados integralmente. Os resultados evidenciaram discussões focadas no protagonismo, autonomia, escuta, aprendizagem, participação e inclusão. A análise destacou a relevância das interações com pares e a urgência de ampliar a escuta dessas crianças na escola. A pesquisa também conta com observações em campo, que possibilitaram a geração de dados. O estudo aprofundou o aporte teórico sobre o tema e forneceu subsídios para futuras investigações acerca da participação, do protagonismo e das relações entre pares de crianças com necessidades educacionais específicas.

Palavras-chave: Sociologia da Infância. Cultura de Pares. Educação. Escuta.

TITLE: Sociology of Childhood; Peer Culture; Inclusive Education; Children with Disabilities; Listening; Children's Agency.

Abstract

This research aimed to understand, through a literature review grounded in the Sociology of Childhood, how academic production addresses peer culture, subjectivity, listening, and the agency of children with specific educational needs at school. The bibliographic survey used descriptors and boolean operators combining terms related to disability, education, peer culture, and the Sociology of Childhood. Inclusion criteria

were applied regarding publication period, language, peer review, and relevance to inclusive education and the school environment, while excluding studies that did not consider the child as a subject or agent. Following refinement, 23 papers were selected and fully analyzed. The results highlighted discussions focused on agency, autonomy, listening, learning, participation, and inclusion. The analysis underscored the relevance of peer interactions and the urgent need to expand the listening of these children within the school setting. The research also incorporated field observations, which enabled data generation. The study deepened the theoretical framework on the topic and provided insights for future investigations concerning the participation, agency, and peer relationships of children with specific educational needs.

Keywords: Sociology of Childhood. Peer Culture. Education. Listening.

Introdução

A presente pesquisa foi assumida apenas no último mês, o relato a seguir será a descrição da minha pesquisa em andamento no plano de trabalho voluntário, está vinculada ao projeto de pesquisa intitulado A escuta de crianças com necessidades educacionais específicas na escola da infância: a cultura de pares e a subjetividade infantil, cujo plano de trabalho teve como recorte específico a escuta de crianças com necessidades educacionais específicas acerca da cultura de pares e da subjetividade infantil no contexto escolar.

O plano de trabalho estabeleceu como perspectiva teórica a Sociologia da Infância, compreendendo as crianças como sujeitos sociais que participam ativamente dos processos de socialização e que são capazes de produzir e transformar culturas. Nessa perspectiva, a infância não é compreendida apenas como uma etapa preparatória para a vida adulta, mas como uma categoria social constituída por sujeitos que possuem formas próprias de interpretar, significar e participar do mundo. O interesse pela temática decorre da necessidade de ampliar a compreensão sobre as experiências das crianças com necessidades educacionais específicas no ambiente escolar, especialmente considerando suas relações com os pares, suas possibilidades de participação e as formas pelas quais suas vozes são consideradas nas práticas educativas.

Inicialmente, o plano de trabalho previa, além da revisão bibliográfica, a realização de entrevistas com sujeitos selecionados, a colaboração na transcrição das entrevistas, o tratamento dos dados e a produção do relatório de pesquisa. Durante o desenvolvimento da pesquisa, além da revisão bibliográfica, foi realizada uma etapa de geração de dados empíricos, com inserção do pesquisador no campo, observação do cotidiano escolar e coleta de dados. A experiência em campo possibilitou acompanhar uma turma do segundo ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, composta por 21 crianças, em uma escola de aplicação vinculada à UFRN. As observações foram realizadas duas vezes por semana, durante um período de seis meses, possibilitando acompanhar diferentes situações do cotidiano escolar e, especialmente, as relações estabelecidas entre as crianças. Entre os sujeitos observados, destacou-se uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 3 de suporte, cuja participação e interação com os demais integrantes da turma foram acompanhadas ao longo do período.

Dessa forma, o percurso da pesquisa articulou a revisão bibliográfica e a experiência empírica em campo, permitindo relacionar a produção acadêmica encontrada com situações concretas observadas no cotidiano escolar. Entretanto, durante o desenvolvimento das atividades, constatou-se que o processo de levantamento, seleção, leitura e análise da produção bibliográfica demandou um período maior do que aquele inicialmente previsto no cronograma. Dessa forma, o percurso efetivamente desenvolvido concentrou-se na realização da revisão bibliográfica. A etapa da entrevista, portanto, não foi realizada no período de vigência deste plano de trabalho. Tal aspecto não representa uma interrupção da investigação, mas uma redefinição do percurso desenvolvido, tendo em vista a necessidade de aprofundamento teórico e de sistematização da produção acadêmica relacionada ao objeto de estudo.

Assim, este relatório apresenta e analisa o percurso da revisão bibliográfica realizada e os dados empíricos, coletados pelas observações, buscando identificar como a literatura acadêmica tem abordado questões relacionadas à criança com deficiência, o protagonismo infantil, a escuta, a participação, a educação inclusiva e a Sociologia da Infância.

Metodologia

A escolha da temática está relacionada à necessidade de compreender a criança como sujeito de direitos e participante ativa das relações sociais estabelecidas no espaço escolar. Além disso, do meu interesse em contribuir para o entendimento da compreensão das relações das crianças atípicas. Essa perspectiva ganha especial relevância quando se trata de crianças com necessidades educacionais específicas, uma vez que suas experiências escolares podem ser atravessadas por diferentes formas de participação, inclusão, interação e reconhecimento.

O plano de trabalho parte da compreensão de que a Sociologia da Infância possibilita deslocar o olhar tradicional que concebe a criança prioritariamente a partir da perspectiva adulta. Ao considerar as crianças como atores sociais, essa abordagem permite investigar suas formas de participação e suas relações com os pares. Nesse sentido, a revisão bibliográfica constitui uma etapa fundamental para compreender o estado da produção acadêmica sobre a temática e identificar aproximações, recorrências e lacunas presentes nos estudos existentes.

A pesquisa bibliográfica realizada também se justifica pela necessidade de conhecer produções que articulem a educação inclusiva com a participação e o protagonismo das crianças. O levantamento realizado demonstrou que diferentes trabalhos abordam temas como protagonismo, autonomia, escuta, aprendizagem e inclusão, indicando a relevância dessas categorias para pensar a experiência escolar de crianças com deficiência. Contudo, as observações e idas a campo, são elementos fundamentais para relacionar a teoria com a prática. Diante disso, foi fundamental a coleta de dados em campo.

Objetivo geral

Compreender, por meio da revisão bibliográfica, como a produção acadêmica aborda a cultura de pares, a subjetividade, a participação, a escuta e o protagonismo de crianças com necessidades educacionais específicas no contexto escolar, tendo como referência a Sociologia da Infância.

O percurso metodológico desenvolvido neste plano de trabalho caracterizou-se pela realização de uma pesquisa bibliográfica. O próprio plano previa a participação em estudos de revisão bibliográfica sobre os objetos de investigação. Nesse sentido, durante o período de desenvolvimento da pesquisa, foi realizado um levantamento de produções acadêmicas relacionadas ao objeto investigado.

Levantamento bibliográfico

Para a realização das buscas foram utilizados operadores booleanos e diferentes combinações de descritores. Entre os termos empregados estavam:

“Criança Atípica” AND “Cultura de Pares”;

“Crianças Atípicas” AND “Sociologia da Infância”;

“Criança com Deficiência” AND “Sociologia da Infância”;

“Criança com Deficiência” AND “Educação” AND “Sociologia da Infância”;

“Criança Atípica” AND “Educação”.

O levantamento inicial apresentou resultados bastante diferentes entre os descritores. Conforme os registros sistematizados, algumas combinações não apresentaram resultados, como “crianças atípicas AND cultura de pares” e “crianças atípicas AND Sociologia da infância”, enquanto a combinação envolvendo “Criança com Deficiência” e “Sociologia da Infância” apresentou 33 resultados e outra combinação chegou a 180 trabalhos.

Diante do número elevado de resultados, foram realizados refinamentos da busca. Entre os critérios utilizados estiveram a revisão por pares, a delimitação das áreas de pesquisa para Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, o idioma português e o recorte temporal entre 2020 e 2026. Posteriormente, foi acrescentado o termo “Sociologia da Infância” a uma das estratégias de busca, procedimento que reduziu o conjunto de trabalhos para 23 textos.

Critérios de seleção

Após o levantamento inicial, foram estabelecidos critérios para a eliminação dos trabalhos que não apresentavam relação direta com o objeto da pesquisa. Foram excluídos textos que apresentassem somente o olhar do adulto; não considerassem a criança como protagonista; tratassem a criança como objeto e não como sujeito da pesquisa; não apresentassem relação com a educação em perspectiva inclusiva e não tivessem como contexto o ambiente escolar. A seleção foi realizada em duas etapas principais: inicialmente, procedeu-se à leitura dos títulos, resumos e palavras-chave; posteriormente, realizou-se uma leitura mais aprofundada dos materiais selecionados.

A pesquisa está fundamentada principalmente nos estudos sociais da infância, com destaque para a Sociologia da Infância. Essa perspectiva contribui para uma mudança na compreensão da criança, reconhecendo-a como sujeito social e não apenas como objeto das ações e interpretações dos adultos.

No plano de trabalho, a Sociologia da Infância é apresentada como base epistemológica para compreender os processos de socialização das crianças e suas possibilidades de produção e transformação da cultura.

A noção de cultura de pares assume, nesse contexto, especial importância. As relações estabelecidas entre as crianças constituem espaços de interação, produção de sentidos e construção de formas próprias de convivência. Portanto, compreender a infância também implica observar as relações que as crianças estabelecem entre si e as culturas que constroem no cotidiano escolar.

Essa discussão torna-se ainda mais significativa quando relacionada às crianças com deficiência. A educação inclusiva exige mudanças na organização da escola e nas práticas pedagógicas, de modo que as diferenças entre os estudantes sejam reconhecidas e que todos possam participar dos processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, Mantoan (2003) destaca a necessidade de transformar o modelo educacional e reorganizar as escolas, rompendo com práticas que produzem exclusão e construindo condições para uma educação voltada a todos os estudantes.

Resultados e Discussões

Essa perspectiva dialoga com os dados observados durante a pesquisa de campo, especialmente no que se refere à importância das mediações realizadas pelas professoras e pelos bolsistas para favorecer a participação e a interação da criança com TEA com os demais colegas. Dessa forma, a inclusão não se limita à presença da criança no espaço escolar, mas envolve a criação de condições para sua participação nas atividades, nas relações sociais e nos processos de aprendizagem. Nesse sentido, ouvir as crianças e considerar suas experiências pode contribuir para a compreensão das barreiras e das possibilidades presentes no cotidiano escolar.

A literatura levantada durante a pesquisa evidencia a presença de categorias como protagonismo, autonomia, escuta, aprendizagem e inclusão. Um dos trabalhos selecionados Wanderley, Souza e Cavalcante (2022) discute a importância do protagonismo da criança com deficiência no cotidiano escolar e relaciona a temática à necessidade de escuta e participação.

A revisão também identificou uma produção voltada à ética na pesquisa em educação envolvendo crianças com deficiência (Santos, Lopontes, 2023) e outra que discute a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista a partir das contribuições da Sociologia da Infância, Braz, Chaves e Simões (2020)

Esses trabalhos demonstram a aproximação existente entre os campos da educação inclusiva e dos estudos sociais da infância, reforçando a importância de considerar as crianças em suas experiências concretas e em suas relações sociais.

A revisão bibliográfica realizada permitiu identificar um conjunto de produções relacionadas à participação e ao protagonismo de crianças com deficiência no ambiente escolar.

Entre os trabalhos selecionados encontram-se produções que abordam diretamente o protagonismo, a autonomia, a escuta e a inclusão. Um dos estudos selecionados, de Alencar Araripe Wanderley, Souza e Cavalcante (2022), apresenta como palavras-chave "protagonismo", "autonomia", "escuta", "aprendizagem" e "inclusão". O estudo apresenta uma investigação realizada em uma escola da rede estadual, envolvendo entrevistas com duas crianças com deficiência e duas professoras, além de observações e entrevistas. Os textos selecionados foram os seguintes: "A importância do protagonismo da criança com deficiência no cotidiano escolar", Wanderley, Souza e Cavalcante (2022), "Inclusão escolar de crianças com TEA: contribuições da Sociologia da Infância", Braz, Chaves e Simões (2020) e "Ética na pesquisa em Educação envolvendo crianças com deficiência", Santos e Loponte (2023).

A análise apresentada no material da revisão indica que o protagonismo das crianças está relacionado à sua participação, autonomia e interação com os pares. Também evidencia a importância de uma escuta atenta por parte dos educadores e do conhecimento das crianças para a adequação das práticas pedagógicas.

Outro aspecto relevante identificado na análise é que a escuta da criança com deficiência ainda aparece como uma temática pouco abordada. Esse dado é particularmente significativo para o presente projeto, pois reforça a pertinência de investigar as experiências e perspectivas das próprias crianças.

O artigo de Wanderley, Souza e Cavalcante (2022) utilizou uma abordagem qualitativa, com caracterização da escola, coleta de dados e análise de conteúdo. Entre os aspectos analisados estavam a participação nas atividades, a autonomia, a interação com os pares e a aprendizagem. Também foram consideradas questões relacionadas à rotina da turma, adequação curricular e participação. A participação infantil não deve ser compreendida somente como presença física da criança no espaço escolar. A participação envolve possibilidades concretas de manifestação, interação, autonomia e produção de sentidos sobre as experiências vivenciadas.

Do ponto de vista do objeto desta pesquisa, a interação com os pares constitui uma dimensão particularmente importante. Entre os trabalhos analisados, Wanderley, Souza e Cavalcante (2022) destacam a participação, a autonomia e a interação da criança com seus pares, relacionando essas dimensões ao protagonismo da criança com deficiência no cotidiano escolar. Já Braz, Chaves e Simões (2020) discutem a inclusão escolar de crianças com TEA a partir das contribuições da Sociologia da Infância. Esses estudos contribuem para compreender a importância das relações sociais estabelecidas pelas crianças no contexto da inclusão escolar.

O estudo de Braz, Chaves e Simões (2020) contribuiu para o aprofundamento teórico desta pesquisa ao aproximar a discussão sobre a inclusão escolar de crianças com

Transtorno do Espectro Autista dos pressupostos da Sociologia da Infância. A principal contribuição identificada está na compreensão da criança com deficiência como sujeito social e protagonista, deslocando o olhar de uma perspectiva centrada exclusivamente nas práticas dos adultos para uma abordagem que considera sua participação, suas experiências e suas relações no cotidiano escolar. O trabalho também contribuiu para compreender a inclusão para além da presença física na escola, considerando a participação nas atividades, a interação com os pares e o pertencimento ao grupo. Dessa forma, suas contribuições dialogam diretamente com as categorias centrais desta pesquisa, especialmente protagonismo, participação, escuta, autonomia e cultura de pares. Essa aproximação é relevante porque permite pensar a inclusão não apenas a partir das adaptações institucionais ou das práticas dos adultos, mas também a partir das experiências, relações e perspectivas das próprias crianças.

Além da revisão bibliográfica, a pesquisa contou com uma etapa empírica desenvolvida em uma escola de aplicação vinculada à UFRN. O campo de investigação foi uma turma do segundo ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, composta por 21 crianças. Durante o período de seis meses, o pesquisador esteve em campo duas vezes por semana, realizando observações do cotidiano da turma e acompanhando as diferentes situações de participação, interação e aprendizagem. Entre as crianças observadas, destacou-se um menino com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 3 de suporte.

Nos meses iniciais da observação, percebeu-se que a criança apresentava dificuldades para acompanhar a dinâmica da turma e que sua interação com as demais crianças ocorria de maneira superficial. A turma também contava com a presença das professoras, da bolsista de sala e de oito bolsistas do PIBID-Alfabetização, que desenvolviam atividades e intervenções com todas as crianças. A escola trabalhava com a metodologia denominada “Tema de Pesquisa”, na qual as próprias crianças escolhiam os temas que desejavam estudar.

No decorrer das observações, foi possível perceber a importância das mediações realizadas pelas professoras e pelos bolsistas para favorecer a inclusão e a interação da criança com TEA com os demais integrantes da turma. Essas mediações contribuíram para ampliar sua participação nas atividades e nas relações estabelecidas no espaço escolar. Ao longo do período observado, a criança passou a acompanhar melhor a turma e a compreender-se como integrante daquele grupo. Também passou a permanecer na sala junto aos colegas e a estabelecer maior interação com as outras crianças.

Os dados empíricos produzidos no campo possibilitaram observar, portanto, que a participação da criança com deficiência não se restringe à sua presença física no espaço escolar. A inclusão também envolve sua possibilidade de participar das atividades, interagir com os colegas, permanecer junto ao grupo e construir um sentimento de pertencimento. Nesse sentido, a observação do cotidiano escolar evidenciou a importância das relações entre pares e das mediações realizadas pelos adultos para favorecer a participação da criança com TEA. Os dados também dialogam com as categorias identificadas na revisão bibliográfica, especialmente protagonismo, autonomia, escuta, participação, aprendizagem e inclusão.

Os resultados da revisão bibliográfica apontam para três dimensões que se mostram particularmente relevantes para o objeto do projeto: escuta, protagonismo e interação com os pares.

A primeira dimensão é a escuta. Segundo o estudo de Wanderley, Souza e Cavalcante (2022), ouvir crianças com deficiência constitui uma questão relevante e ainda pouco explorada em parte da produção encontrada. A escuta, nessa perspectiva, não deve ser entendida somente como uma técnica de coleta de dados, mas como uma postura de reconhecimento da criança como sujeito capaz de expressar experiências, opiniões e interpretações sobre seu cotidiano.

A segunda dimensão é o protagonismo. Os trabalhos analisados de Wanderley, Souza e Cavalcante (2022), Braz, Chaves e Simões (2020) relacionam o protagonismo a aspectos como participação, autonomia e envolvimento da criança nas práticas escolares. Essa compreensão dialoga diretamente com os pressupostos da Sociologia da Infância presentes no plano de trabalho.

A terceira dimensão refere-se à interação com os pares. Nesse sentido, Corsaro (2011) contribui para compreender a cultura de pares como uma dimensão importante da experiência infantil, considerando que as crianças participam ativamente das relações sociais e produzem sentidos e formas próprias de convivência no cotidiano. Essa perspectiva também se aproxima das discussões apresentadas por Wanderley, Souza e Cavalcante (2022), que relacionam a interação com os pares à participação, à autonomia e ao protagonismo da criança com deficiência no ambiente escolar. Já Braz, Chaves e Simões (2020) contribuem para essa discussão ao articularem a inclusão escolar de crianças com TEA aos pressupostos da Sociologia da Infância, reforçando a necessidade de considerar a criança com deficiência como sujeito e protagonista de suas experiências. Dessa forma, investigar a inclusão escolar implica considerar não somente a relação entre criança e professor, mas também as relações estabelecidas entre as próprias crianças e as possibilidades de participação e pertencimento construídas no grupo.

A revisão realizada permitiu, portanto, aprofundar o conhecimento acerca dessas categorias e forneceu elementos teóricos importantes para uma futura etapa empírica. Entretanto, é necessário destacar que as conclusões apresentadas neste relatório são decorrentes da análise bibliográfica e não de dados produzidos diretamente com crianças ou professores.

Conclusão

O desenvolvimento deste plano de trabalho possibilitou uma aproximação sistemática com a produção acadêmica relacionada à cultura de pares, à Sociologia da Infância, à educação inclusiva e à participação de crianças com deficiência no ambiente escolar. O levantamento realizado demonstrou a existência de produções que discutem protagonismo, autonomia, escuta, aprendizagem e inclusão, bem como trabalhos que aproximam diretamente a educação inclusiva da Sociologia da Infância.

A análise dos textos selecionados permitiu compreender que a participação e o protagonismo das crianças com deficiência constituem dimensões importantes para a construção de práticas escolares inclusivas. Da mesma forma, a escuta das crianças aparece como elemento fundamental para que suas experiências sejam reconhecidas e

consideradas no cotidiano escolar. A revisão também permitiu identificar que a escuta da criança com deficiência ainda necessita de maior aprofundamento, especialmente quando articulada às relações entre pares e à produção das culturas infantis.

A pesquisa possibilitou articular a revisão bibliográfica com a experiência empírica desenvolvida no campo. A inserção do pesquisador no cotidiano escolar permitiu acompanhar as relações estabelecidas entre as crianças e observar situações relacionadas à participação, à interação entre pares e à inclusão. Os dados coletados nas observações evidenciaram mudanças na participação e na interação da criança com TEA ao longo do período acompanhado.

Inicialmente, observou-se uma interação superficial com os demais integrantes da turma e dificuldades para acompanhar o grupo. Posteriormente, com as mediações realizadas pelas professoras e pelos bolsistas, foram observados avanços em sua participação, permanência em sala e interação com os colegas. Esses resultados reforçam a importância de considerar a criança como sujeito ativo no espaço escolar e evidenciam a relevância das relações entre pares para os processos de participação e inclusão. A experiência empírica também possibilitou compreender que as práticas de mediação desenvolvidas no cotidiano escolar podem contribuir para ampliar as possibilidades de participação das crianças com deficiência.

Assim, o percurso desenvolvido contribuiu tanto para o aprofundamento teórico da temática, por meio da revisão bibliográfica, quanto para a compreensão de situações concretas vivenciadas no ambiente escolar, por meio da observação e da coleta de dados empíricos. Nesse sentido, os resultados alcançados constituem uma base para a continuidade do projeto de pesquisa. Uma possível etapa posterior poderá aprofundar empiricamente as questões identificadas na revisão, buscando compreender, a partir da própria voz das crianças, como se constituem suas experiências de participação, interação com os pares, autonomia e pertencimento no espaço escolar.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar, v. 8, n. 2, p. 317-383, jul./dez. 2018.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? Inter-Ação, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016.

BRAZ, Fabiana Schondorfer; CHAVES, Emmanuelle Christine; SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa. Inclusão escolar de crianças com TEA: contribuições da Sociologia da Infância. Debates em Educação, [S. l.], v. 12, n. especial 2, p. 423–445, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp2p423-445.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portal de Periódicos da CAPES. Brasília: CAPES, 2024.

CORSARO, William Arnold. Sociologia da Infância. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERNANDES, Natália; MARCHI, Rita de Cássia. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. Revista Brasileira de Educação, v. 25, e250024, 2020.

GRAUE, Maria Elizabeth; WALSH, Daniel. Investigação etnográfica com crianças: teoria, método e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista; BAPTISTA, Maria Isabel Sampaio Dias; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Desconstruir a prática para recriar a teoria: como formamos professores para a educação inclusiva. TICS & EAD EM FOCO, v. 8, p. 103-116, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

RAMOS, E. S.; LANUTI, J. E. O. E. “Pessoa com deficiência” e “pessoa sem deficiência” na escola para todos: um convite à suspensão. Revista Brasileira de Educação, v. 28, p. 1-18, 2023.

ROCHA, Eloisa Acires Candau. Por que é importante as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

SANTOS, Claudia Adriana Dornelles de Araujo dos; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Ética na pesquisa em Educação envolvendo crianças com deficiência. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 36, n. 1, 2023.

WANDERLEY, Adriana Tereza de Alencar Araripe; SOUZA, Fernanda Ramos de; CAVALCANTE, Tícia Ferro. A importância do protagonismo da criança com deficiência no cotidiano escolar. Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 29, n. 2, p. 229-253, 2022. DOI: 10.18764/2178-2229V29N2.2022.32.

CÓDIGO: HS1183

AUTOR: CARLA NATALIA MOREIRA DE ANDRADE

ORIENTADOR: MARCOS SAIANDE CASADO

TÍTULO: SITUAÇÃO GNOSIOLÓGICA EM PAULO FREIRE: CONTRIBUIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA AULA-OFICINA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Resumo

O presente trabalho relata a experiência de aplicação dos resultados de um projeto de Iniciação Científica desenvolvido pelo Grupo de Estudos de Práticas Educativas em Movimento (GEPEM), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O estudo teve como objetivo identificar possibilidades de aplicação do conceito freireano de situação gnosiológica para subsidiar uma prática pedagógica crítica e reflexiva no Ensino de História. A experiência ocorreu durante o Estágio Supervisionado de Formação de Professores II do curso de Licenciatura em História, mediante a elaboração e execução de uma aula-oficina em uma escola estadual de Natal/RN. A partir da observação do cotidiano de uma turma do Ensino Médio, identificou-se uma situação-problema relacionada às relações de gênero, marcada pela deslegitimação da autoridade feminina, expressa no desrespeito a professoras e estudantes em posições de liderança. Fundamentada na proposta de Squinelo (2024) e nos três momentos pedagógicos do GEPEM (estudo da realidade, organização e aplicação do conhecimento), a oficina utilizou fontes históricas sobre Dilma Rousseff. Como resultado, os estudantes produziram um mural colaborativo, demonstrando engajamento e capacidade de reconhecer criticamente desigualdades de gênero no cotidiano escolar e na política. A articulação entre situação gnosiológica e uma situação-problema concreta mostrou-se proveitosa para estimular o diálogo, a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento.

Palavras-chave: Situação Gnosiológica; Ensino de História; Relações de Gênero.

TITLE: THE GNOSEOLOGICAL SITUATION IN PAULO FREIRE: CONTRIBUTIONS TO DESIGNING A WORKSHOP-STYLE CLASS FOR HISTORY LESSONS

Abstract

This paper reports on the experience of applying the results of an undergraduate research project developed by the Study Group on Educational Practices in Motion (GEPEM) at the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN). The study aimed to identify possibilities for applying the Freirean concept of the "gnosiological situation" to support critical and reflective pedagogical practice in History education. The experience took place during the Supervised Teacher Training Internship II of the History Licentiate degree program, involving the design and execution of a workshop-style lesson at a state school in Natal, Rio Grande do Norte. Through observation of the daily dynamics of a high school class, a problem situation regarding gender relations was identified; this was characterized by the undermining of female authority, manifested as disrespect toward female teachers and students in leadership roles. Grounded in Squinelo's (2024) proposal and GEPEM's three pedagogical moments (study of reality, organization of knowledge, and application of knowledge), the workshop utilized historical sources concerning Dilma Rousseff. As a result, the students produced a collaborative mural, demonstrating engagement and the ability to critically recognize gender inequalities in both the school environment and the political sphere.

Keywords: Gnosiological Situation; History Education; Gender Relations.

Introdução

O presente trabalho relata a experiência de aplicação dos resultados de projeto de pesquisa realizado em nível de Iniciação Científica no âmbito do projeto PVN22361-2024 - Revisitando os fundamentos e as práticas na formação de professores: compreendendo os conceitos de unidades dialéticas e de situação gnosiológica em Paulo Freire, desenvolvido pelo Grupo de Estudos de Práticas Educativas em Movimento (GEPEM) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Nesse contexto, o plano de trabalho teve como objetivo buscar e identificar possibilidades de aplicação do conceito de situação gnosiológica e contribuições para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais crítica e reflexiva, fundamentada nos princípios freireanos.

O desenvolvimento prático do plano de trabalho ocorreu no contexto da realização do Estágio Supervisionado de Formação de Professores II, do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), por meio da elaboração e desenvolvimento de uma aula-oficina em uma turma da Escola Estadual localizada na zona norte de Natal/RN. A partir das observações realizadas durante o Estágio Supervisionado de Formação de Professores II, foi possível acompanhar diferentes espaços e dinâmicas da instituição escolar, bem como a atuação dos professores e as relações estabelecidas entre os estudantes em sala de aula. Nesse processo, direcionou-se maior atenção a uma turma da 1ª série do Ensino Médio regular, na qual foram identificadas algumas dificuldades relacionadas à convivência e ao respeito no ambiente escolar, expressas por meio de interrupções frequentes, conversas paralelas e desatenção às orientações dos docentes. Para além dessas questões gerais de convivência, destacou-se uma diferença na postura dos estudantes em relação aos professores e professoras, uma vez que comportamentos de dispersão e desatenção se mostraram mais

recorrentes durante as aulas ministradas por mulheres, enquanto a presença de professores homens parecia ser acompanhada por maior atenção e respeito às orientações.

Essa desigualdade também se manifestava nas relações estabelecidas entre os próprios estudantes, especialmente em situações nas quais alunas ocupavam posições de organização e liderança. Observou-se que suas orientações e tentativas de mediação nem sempre eram consideradas pelos colegas, tanto em situações envolvendo a turma de maneira geral quanto durante a realização de atividades em grupo. Em uma das situações observadas, durante a troca de professores, a aluna responsável pela liderança da turma realizava uma solicitação aos colegas quando três estudantes se aproximaram dela e a encurralaram contra a parede, dirigindo-se à estudante de maneira desrespeitosa e ordenando que permanecesse em silêncio. A situação provocou constrangimento e abalo na aluna, evidenciando uma relação marcada pela deslegitimação de sua posição de liderança e pelo desrespeito em razão de seu gênero.

Diante das observações realizadas no cotidiano escolar, as questões de gênero foram compreendidas como uma problemática significativa, sobretudo por evidenciarem como determinadas atitudes e comportamentos podem contribuir para a reprodução de desigualdades nas relações entre homens e mulheres. Nesse sentido, a aula-oficina, fundamentada na proposta metodológica de Ana Paula Squinelo (2024), foi organizada a partir de situações vivenciadas pelos próprios estudantes, buscando problematizar as relações de gênero, as diferentes formas de respeito e desrespeito presentes no ambiente escolar e a importância da construção de relações mais equitativas. A situação-problema identificada na turma constituiu, assim, o ponto de partida para a articulação entre a realidade concreta dos estudantes e os princípios do diálogo, da problematização e da construção coletiva do conhecimento.

Metodologia

A construção da proposta de colaboração a ser realizada foi desenvolvida de forma coletiva, a partir de encontros com integrantes do Grupo de Estudos de Práticas Educativas em Movimento (GEPEM/UFRN), nos quais foram realizados momentos de diálogo, reflexão e planejamento acerca dos encaminhamentos do projeto. Esses encontros possibilitaram retomar a situação-problema identificada no contexto escolar e discutir possibilidades de abordá-la, considerando a articulação entre a realidade observada, os conhecimentos a serem mobilizados e as formas de atuação junto aos estudantes. Nesse processo, foram elaborados instrumentos de organização das ideias (ver imagens 01 e 02), nos quais se relacionaram a problemática da autoridade feminina e das relações de gênero aos conteúdos, à metodologia e às atividades que poderiam ser desenvolvidas ao longo da aula-oficina. A construção coletiva desses encaminhamentos contribuiu, portanto, para estruturar uma proposta orientada pela problematização da realidade e pela reflexão sobre as possibilidades de transformação das situações identificadas no espaço escolar.

No que se refere à metodologia, o projeto foi realizado através de uma aula-oficina, baseada nos estudos de Squinelo (2024). A aula-oficina foi organizada inicialmente em três encontros, que vieram a se tornar quatro, com foco na reflexão crítica sobre respeito e questões de gênero no ambiente escolar, articulando análise de fontes, diálogo e

produção coletiva. Isso porque, como aponta o conceito de situação gnosiológica de Freire (2021), o conhecimento é construído coletivamente por educadores e educandos, que dialogam a partir da problematização da realidade. Essa concepção gnosiológica, ou seja, de como conhecemos o que conhecemos, se conecta com a proposta da aula-oficina, que contempla, nos seus encontros, o diálogo, mediado pela problematização da realidade, e a mobilização e aplicação de conhecimentos com vistas à superação dos problemas identificados, que, nesse caso, estão representados pelo desrespeito à liderança feminina. Por isso, como demonstra o Quadro 1, a aula-oficina está organizada também pelos três momentos pedagógicos que guiam a prática do GEPEM/UFRN: o estudo da realidade, a organização do conhecimento e a aplicação do conhecimento.

Para a realização desta oficina, intitulada de "Respeito nas relações escolares: refletindo sobre gênero, autoridade e convivência no Ensino Médio", foram utilizadas, inicialmente, duas imagens que representavam situações de desrespeito à liderança exercida por estudantes, sendo uma delas protagonizada por um aluno e outra por uma aluna (ver apêndice). A utilização das imagens como ponto de partida buscou possibilitar a problematização das situações representadas, levando os estudantes a observar os elementos presentes, identificar as diferenças entre as situações e refletir sobre as formas como homens e mulheres eram tratados quando ocupavam posições de fala e liderança. Para isso, foram realizadas algumas perguntas norteadoras para iniciarmos a discussão, tais como: "Quais são os elementos presentes na imagem?", "que situação a imagem mostra?", "a pessoa que está à frente parece estar sendo respeitada?" e "o que as pessoas retratadas parecem estar fazendo?".

Após esse momento, foram apresentados aos alunos os conceitos de machismo, misoginia e feminicídio, buscando inserir no diálogo elementos que contribuíssem para a compreensão das situações discutidas e para a identificação de possíveis relações entre elas e as desigualdades de gênero presentes no cotidiano. A partir da discussão dos conceitos, os estudantes foram incentivados a refletir sobre situações semelhantes vivenciadas no ambiente escolar, reconhecendo que manifestações de desrespeito à liderança feminina também estavam presentes em seu dia a dia. Em seguida, para iniciar a análise das fontes históricas relacionadas à ex-presidente Dilma Rousseff (ver apêndice), foram apresentadas aos estudantes algumas perguntas norteadoras, tais como: "Quando pensamos em figuras de autoridade no Brasil, quem vem à mente de vocês?" e "Vocês conseguem lembrar de homens e mulheres que ocuparam cargos importantes de liderança no Brasil?".

A partir das respostas e discussões, Dilma Rousseff foi utilizada como fio condutor para problematizar a presença de mulheres em espaços de autoridade e liderança, refletindo sobre como essas figuras são percebidas, reconhecidas e tratadas socialmente. Sua trajetória possibilitou discutir as diferentes formas de tratamento e cobrança direcionadas às mulheres em posições de poder, especialmente em espaços historicamente associados aos homens, relacionando essas questões às experiências dos próprios estudantes no ambiente escolar. Após as discussões, os alunos produziram o mural colaborativo, etapa final de aplicação do conhecimento construído na aula-oficina. Organizados em grupos, elaboraram cartazes sobre respeito, gênero e valorização das mulheres em espaços de liderança e autoridade, tendo autonomia para definir a organização visual e selecionar as informações mais relevantes. As produções mobilizaram conceitos e situações discutidas em sala e no cotidiano escolar, reunindo textos, frases de conscientização, desenhos,

imagens e exemplos voltados à sensibilização sobre o respeito mútuo e a igualdade de gênero.

Resultados e Discussões

Ao observarem a Imagem 01, os alunos conseguiram reconhecer os elementos presentes na situação mostrada. Eles perceberam que além de um aluno em pé, "lendo alguma coisa", haviam alunos conversando, distraídos e mexendo em aparelhos celulares. Alguns estudantes ainda disseram que a falta de atenção dos demais seria porque o aluno em destaque é negro. Eles destacaram os aspectos centrais das imagens e chegaram à conclusão de que por esses motivos, o aluno que estava em pé não estava sendo respeitado pelos seus colegas.

Ao serem apresentados à Imagem 02, os alunos perceberam que claramente a aluna estava sendo desrespeitada pelo colega que estava gritando com ela, tendo eles achado a atitude feia e "machista". Apesar disso, acharam que ela estava sendo mais respeitada que o garoto da imagem anterior, porque os demais alunos representados estavam prestando atenção nela. Porém, no decorrer das perguntas do momento de reflexão geral, uma aluna discordou dessa fala, pois, de acordo com ela, esses alunos estavam apenas não prestando atenção, sem incomodar ninguém, enquanto a garota estava sendo "interrompida e questionada", e que isso, era justamente porque ela é uma mulher.

Ao serem perguntados se eles concordavam e se percebiam alguma situação semelhante no cotidiano escolar, a classe afirmou que sim, dizendo que situações como essa ocorrem frequentemente na própria sala de aula. Quando questionados do motivo, iniciou-se um pequeno alvoroço e respostas como "machismo", "falta de educação", "falta de respeito", entre outros.

Quando iniciamos a discussão dos conceitos de machismo, misoginia e feminicídio, a turma ficou quieta e observadora. Pedi pra eles lerem cada um dos conceitos e ao explicar um de cada vez, eles começaram a "acusar" uns aos outros de atitudes que achavam que se enquadravam no que era explicado. Após acalmar a breve discussão acalorada dos alunos, partimos para a análise de fontes, onde conversamos sobre a presença das mulheres em espaços de autoridade, se elas eram vistas, ouvidas e respeitadas, além de como eram tratadas de modo geral. Houveram muitas respostas agradáveis. Eles citaram como exemplo a deputada federal Erika Hilton, a atual governadora do estado, Fátima Bezerra, a própria ex-presidente Dilma, professoras, e alguns ainda citaram as próprias mães como uma fonte de autoridade que eles reconhecem.

Durante a análise das fontes, fui problematizando com eles algumas questões relacionadas à forma como mulheres em posições de poder são tratadas na sociedade. Com questionamentos direcionados baseados em Dilma e no cargo que ocupou, os alunos conseguiram perceber com bastante facilidade as manifestações de machismo e misoginia presentes nas fontes. Conversamos sobre os diversos ataques e ameaças direcionados a ela durante seu governo, e como muitas dessas críticas não estavam relacionadas às suas ações políticas, mas ao fato de ela ser uma mulher ocupando a presidência. Também

discutimos como Dilma era constantemente questionada por ser mulher e por ocupar um espaço historicamente associado aos homens.

Discutimos muito o fato de que ela era frequentemente alvo de questionamentos e piadas relacionados aos papéis de mãe e avó, algo que dificilmente acontece com presidentes homens. A partir disso, refletimos sobre como homens em cargos de liderança não costumam ser julgados da mesma forma e não precisam lidar com o mesmo tipo de cobrança ou desconfiança sobre sua capacidade.

Com o passar da discussão, percebi que eles compreenderam bem a proposta da atividade e conseguiram estabelecer relações entre as fontes e situações que observam no cotidiano. A fala de uma aluna em específico me chamou bastante atenção. Ela comentou que não importava qual posição uma mulher ocupasse na sociedade, seja dona de casa, professora ou até mesmo presidente da República, sua competência sempre seria questionada e colocada à prova, pois a sociedade ainda espera que as mulheres permaneçam ligadas ao espaço doméstico e, quando elas ocupam cargos de autoridade e prestígio, precisam provar constantemente que são capazes. Ela também destacou que isso acontece em diferentes espaços da sociedade e não apenas na política, mas que se Dilma conseguiu passar por tudo isso, “a gente” também conseguiria, afinal, isso é algo recorrente para mulheres.

Ao citar professoras como autoridade, alguns alunos falaram que a falta de respeito para com as professoras era causada pela “falta de moral” delas, que “deixavam a turma bagunçar”, ao contrário dos professores homens e que por isso os alunos não deveriam ser culpados. Diante dessa colocação, procurei problematizar essa fala, destacando que eles já possuíam maturidade suficiente para compreender que o respeito não deve depender daquilo que consideram ser a "moral" de um professor. A partir disso, argumentei sobre como o respeito deve existir independentemente de o professor ser homem ou mulher, de ser mais rígido ou mais flexível, de falar alto ou não, dando exemplos de situações que eu mesma observei durante o período que esteve presente em sala. Discutimos também que a autoridade docente está relacionada ao papel que o professor desempenha na sala de aula e que o respeito deve ser garantido a todos, sem que isso esteja relacionado a características pessoais ou à forma como cada um conduz uma aula ou turma.

No geral, senti que esse momento foi bem proveitoso, tanto pelas discussões, tanto pela participação dos alunos, que no decorrer do tempo, demonstraram que compreenderam o que estava sendo mostrado e exemplificado e acataram as relações estabelecidas com exemplos do cotidiano. Consegui perceber que eles realmente se envolveram durante esse momento, o que contribuiu para que o debate fosse amplo, dialogasse com as fontes e alcançasse as reflexões acerca do tema.

Nos últimos minutos de aula, não consegui concluir a explicação do trabalho em grupo, como foi planejado, mas fiz a explanação do mural, que é o produto da aula-oficina e pedi para que eles trouxessem material para iniciarmos a confecção dos cartazes.

No segundo momento, ocorrido na semana seguinte, aconteceu, de forma mais detalhada, a explicação de como seria feito o mural e a divisão dos alunos em grupos. Foram formados cinco grupos com todos os alunos, até os que não estavam presentes, e iniciada a discussão e produção dos cartazes de cada um. Foram distribuídas sete cartolinas que

eu mesma providenciei para os discentes, sendo um para cada grupo. Eles pareceram bem interessados na produção e tiraram várias dúvidas em relação ao processo de elaboração dos cartazes. Os estudantes foram divididos de acordo com com os seguintes temas: Grupo 1 - O que é respeito?; Grupo 2 - Respeito às mulheres em posições de autoridade e liderança; Grupo 3 - Machismo e Misoginia; Grupo 4 - Feminicídio; Grupo 5 - Representação de autoridades femininas na escola (exemplos da própria escola);

O terceiro momento, inicialmente, foi programado para ser o último, com a socialização dos trabalhos feitos pelos grupos, porém foi necessário destiná-lo, novamente, à confecção dos cartazes. Os alunos, apesar de não terem seguido o cronograma que lhes foi dado, mostraram envolvimento no processo de construção e compreensão do que foi pedido e do que foi feito. Eles constantemente me perguntavam o que eu achava do que havia sido feito até o momento e de como eu achava que eles deveriam prosseguir ao elaborar o que faltava.

No último momento, os grupos realizaram a socialização dos trabalhos elaborados, momento em que pude perceber o esforço daqueles que se dedicaram à atividade para entregar um bom resultado. Durante as apresentações, os alunos retomaram conceitos discutidos ao longo da oficina e explicaram as ideias representadas em seus cartazes, demonstrando compreensão dos temas trabalhados.

Conclusão

Após refletir sobre esse momento, acredito que os objetivos da oficina foram alcançados. Ao longo das discussões, os alunos participaram, expressaram opiniões, compartilharam experiências e refletiram sobre questões relacionadas ao machismo, à misoginia, ao feminicídio e à presença das mulheres em espaços de autoridade. Acredito que podemos observar avanços nas reflexões realizadas pela turma durante os encontros e uma maior compreensão sobre as desigualdades de gênero presentes no cotidiano. As produções apresentadas ao final da atividade evidenciaram que a oficina proporcionou momentos significativos de aprendizado e reflexão crítica, possibilitando que os estudantes sistematizassem e expressassem suas reflexões de forma criativa e colaborativa, transformando as discussões realizadas ao longo da oficina em materiais concretos de divulgação e conscientização. Além disso, o trabalho em grupo favoreceu o diálogo, a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento, permitindo que diferentes perspectivas fossem compartilhadas e debatidas durante o processo de elaboração dos cartazes.

Referências

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

SQUINELO, Ana Paula. Aula-Oficina 3: Maria Quitéria: uma sertaneja destemida na luta contra os portugueses. In: SQUINELO, Ana Paula. **Mulheres e a(s) independência(s) do Brasil:** uma proposta de aulas-oficina para o ensino de História. [S. l.: s. n.], 2024.

SQUINELO, Ana Paula. Uma proposta de aulas-oficina para o ensino de História. In: SQUINELO, Ana Paula. **Mulheres e a(s) independência(s) do Brasil:** uma proposta de aulas-oficina para o ensino de História. [S. l.: s. n.], 2024.

Anexos

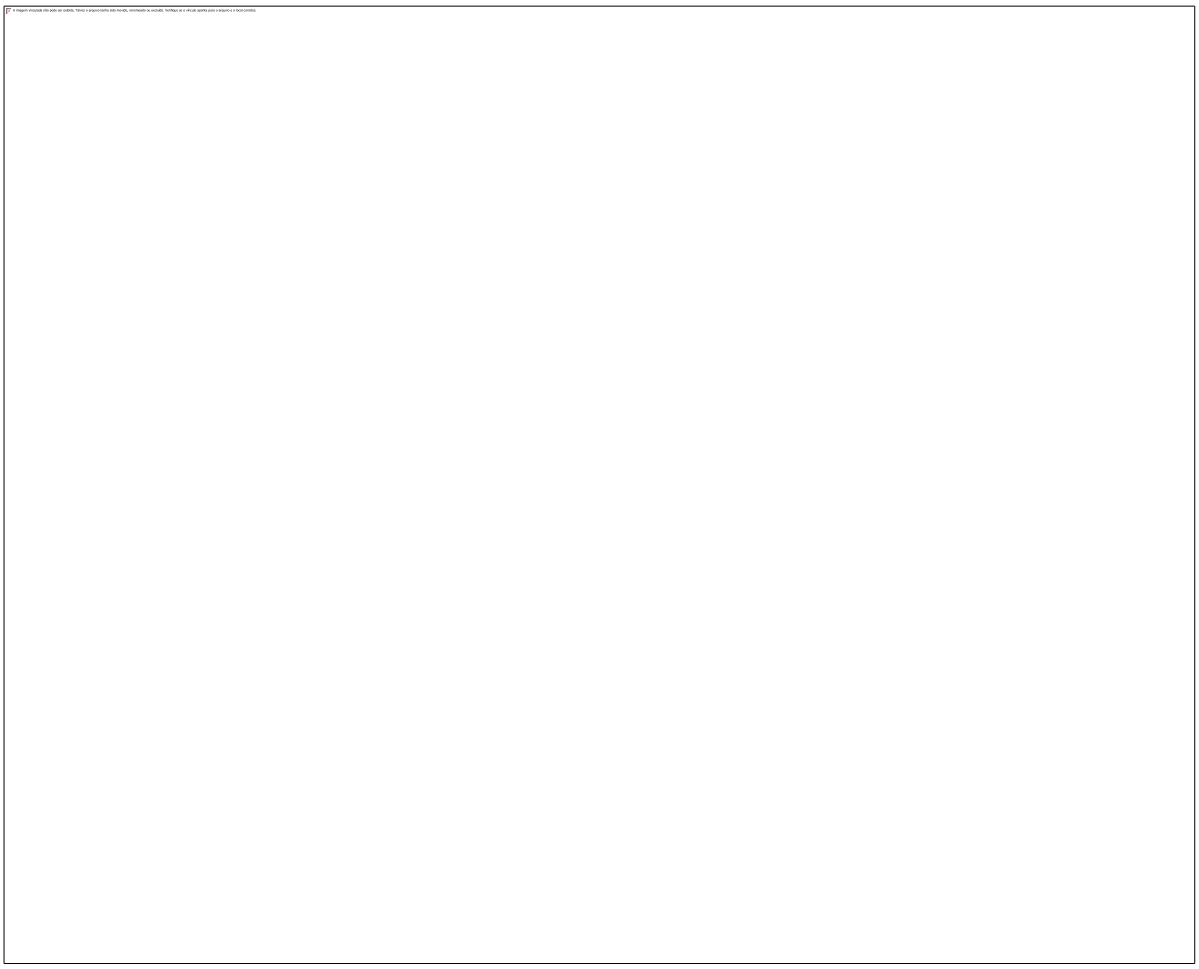


Figura 1 - Diagrama de organização da aula-oficina, articulando situação-problema, conteúdos e reflexão/prática (práxis). Fonte: Membros do GEPEM, 2026.

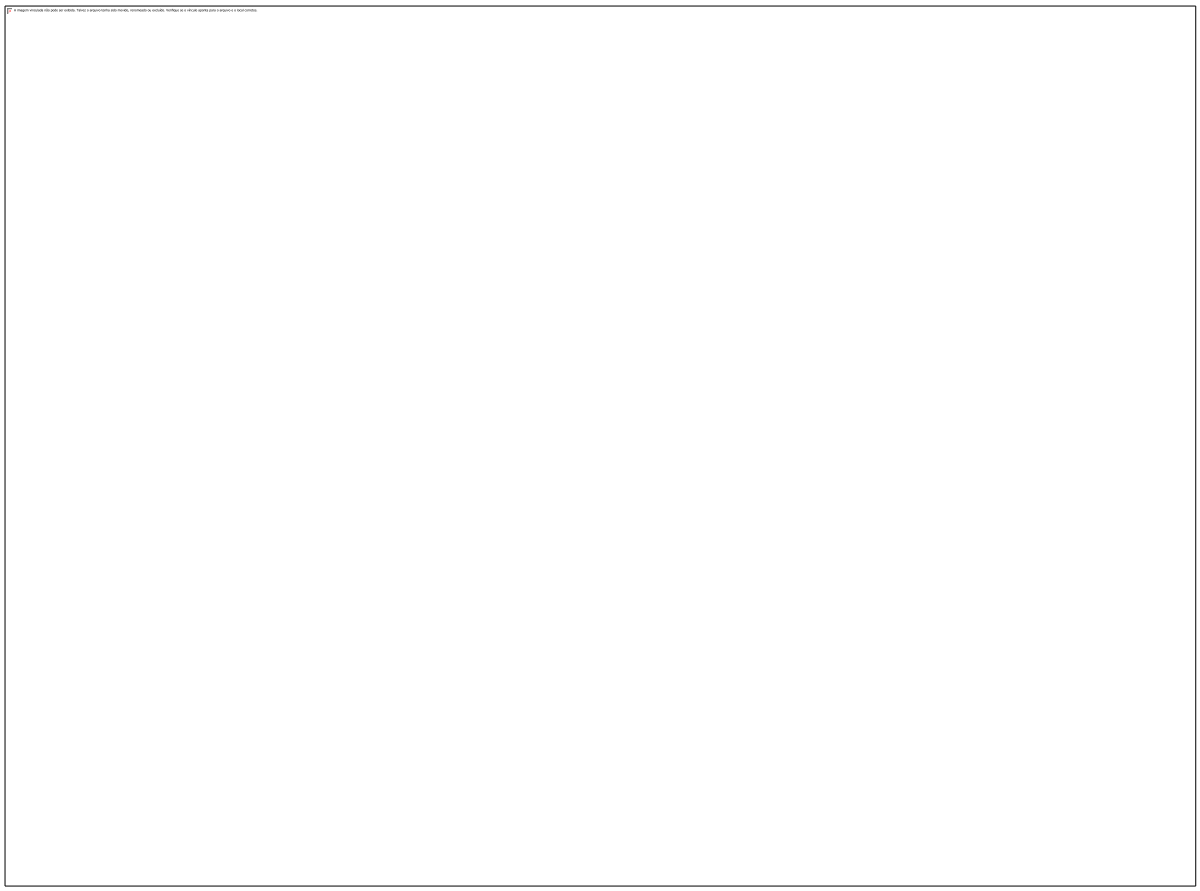
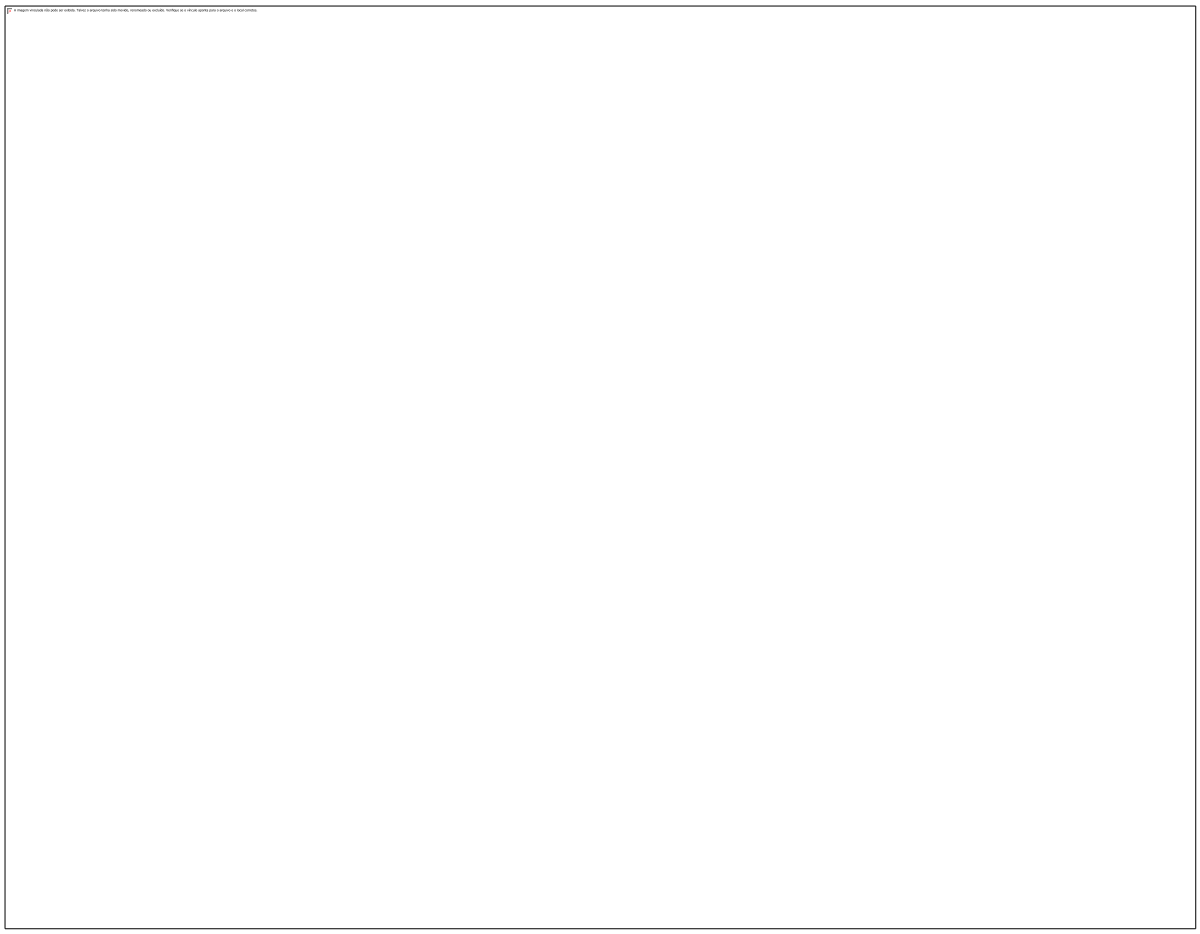


Figura 02 - Quadro de organização da aula-oficina, articulando as etapas pedagógicas, os momentos de realização e as atividades propostas. Fonte: Membros do GEPEM, 2026.



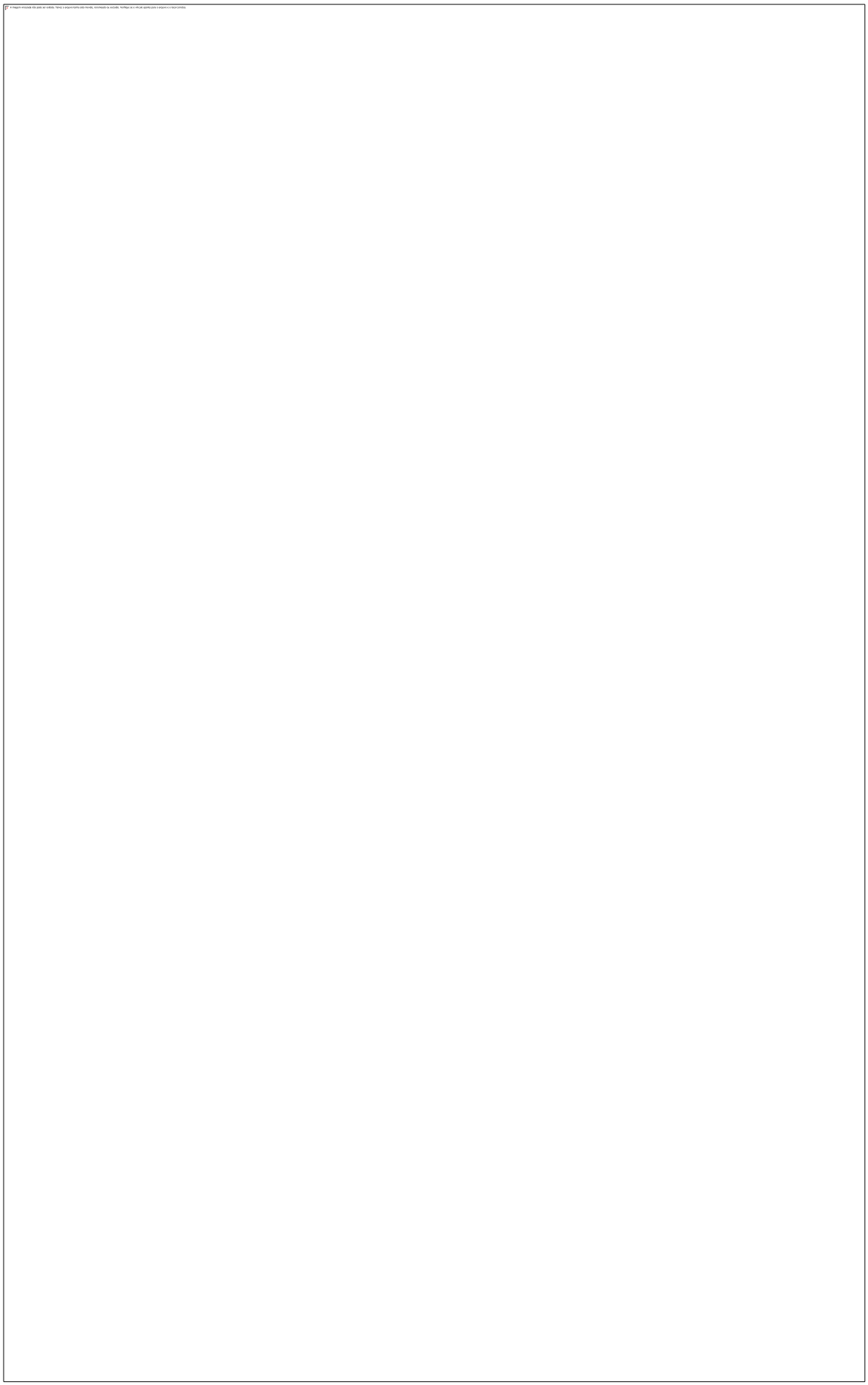
Quadro 1 – Visão geral da aula-oficina. Fonte: Elaborado pela autora (2026).



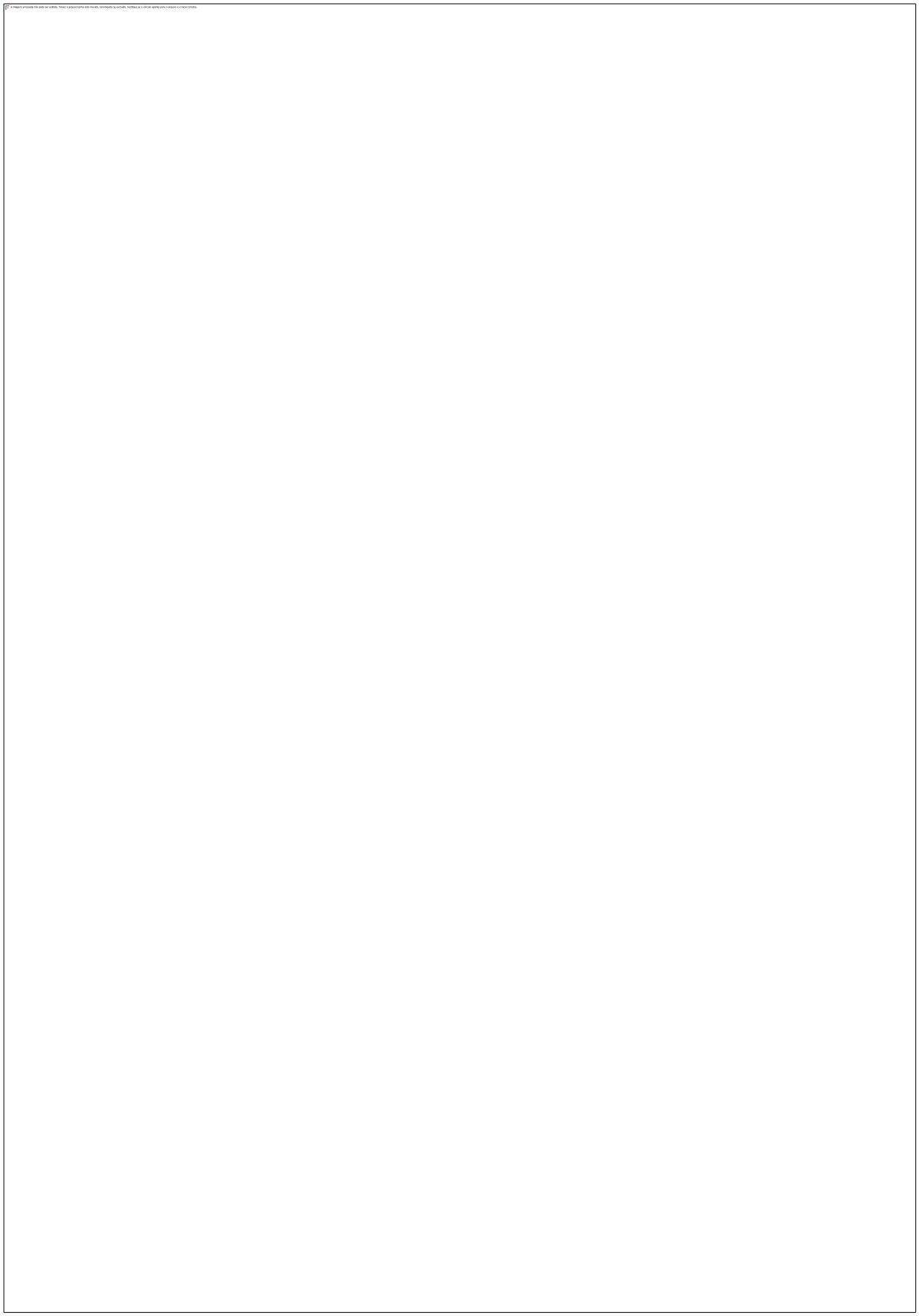
ANEXO A - Fontes utilizadas na análise feita com os alunos.



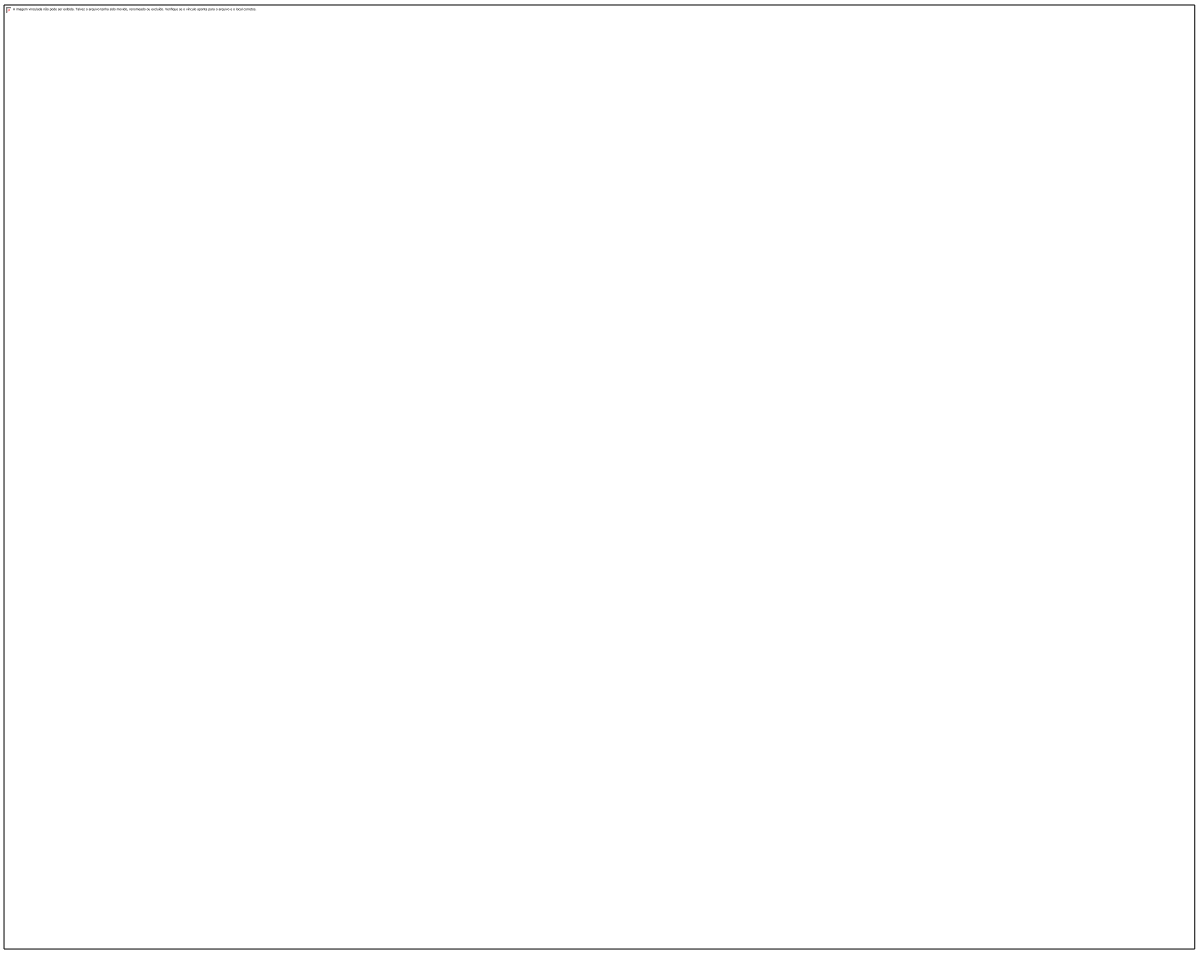
APÊNDICE A - Imagens utilizadas para iniciar a problematização.



APÊNDICE B - Cartazes elaborados pelos alunos.



APÊNDICE B - Cartazes elaborados pelos alunos.



APÊNDICE B - Cartazes elaborados pelos alunos.

CÓDIGO: HS1197

AUTOR: KAMILLY BEATRIZ RODRIGUES DE ASSIS

ORIENTADOR: GESSICA FABIELY FONSECA

TÍTULO: Objetos de aprendizagem, Tecnologias Digitais e o Plano de Ensino Individualizado (PEI) para alunos com Deficiência

Resumo

O presente projeto de pesquisa tem como finalidade discutir e analisar os Objetos de Aprendizagem (OAs), as Tecnologias Digitais e suas contribuições para o Plano de Ensino Individualizado (PEI) de estudantes com DI e Autismo. O objetivo central deste estudo é analisar as possibilidades de utilização dos Objetos de Aprendizagem e das Tecnologias Digitais como recursos de apoio ao planejamento e desenvolvimento de estratégias pedagógicas individualizadas, considerando as necessidades e potencialidades dos estudantes. Trata-se, portanto, de um estudo de caráter qualitativo acerca das contribuições desses recursos para práticas pedagógicas inclusivas, tendo como base uma pesquisa documental voltada à análise de materiais e produções relacionadas aos Objetos de Aprendizagem, às Tecnologias Digitais e ao PEI. Os resultados apontam para a importância de recursos digitais acessíveis e flexíveis, capazes de apoiar a personalização das estratégias pedagógicas, bem como evidenciam a necessidade de considerar a atuação e a formação docente na seleção, organização e utilização desses recursos no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Objetos de Aprendizagem; Tecnologias Digitais; PEI.

TITLE: Learning objects, digital technologies and the individualized education plan (iep) for students with disabilities.

Abstract

The present research project aims to discuss and analyze Learning Objects (LOs), Digital Technologies, and their contributions to the Individualized Education Plan (IEP) for students with Intellectual Disabilities (ID) and Autism. The main objective of this study is to analyze the possibilities of using Learning Objects and Digital Technologies as support resources for the planning and development of individualized pedagogical strategies, considering the needs and potential of students. Therefore, this is a qualitative study focused on the contributions of these resources to inclusive pedagogical practices, based on documentary research aimed at analyzing materials and academic productions related to Learning Objects, Digital Technologies, and the IEP. The results highlight the importance of accessible and flexible digital resources capable

of supporting the personalization of pedagogical strategies, as well as the need to consider teachers' roles and training in the selection, adaptation, and use of these resources in the teaching and learning process of students with disabilities.

Keywords: Learning Objects; Digital Technologies; Individualized Education Plan.

Introdução

A inserção das tecnologias digitais no contexto educacional tem ampliado as possibilidades de ensino e aprendizagem, destacam-se os Objetos de Aprendizagem como recursos capazes de diversificar as práticas pedagógicas. Nesse contexto, a acessibilidade é fundamental para garantir a participação dos estudantes com deficiência, considerando a necessidade de reduzir barreiras ao processo educativo, a utilização desses recursos deve estar articulada às necessidades e potencialidades dos estudantes, bem como a um planejamento pedagógico intencional, que favoreça sua participação, aprendizagem e desenvolvimento.

Desse modo, os Objetos de Aprendizagem podem contribuir para o processo educativo quando articulam suas características tecnológicas às finalidades pedagógicas. Conforme Braga (2015, p. 25), é necessário estabelecer um equilíbrio entre os aspectos técnicos e pedagógicos no desenvolvimento desses recursos. Assim, sua flexibilidade e possibilidade de reutilização permitem diferentes formas de organização às necessidades dos estudantes.

No contexto da educação inclusiva, a acessibilidade é fundamental para reduzir barreiras e ampliar a participação dos estudantes com DI e Autismo. Nesse cenário, as Tecnologias Assistivas e os Objetos de Aprendizagem podem favorecer diferentes formas de acesso e interação com as atividades pedagógicas. Para isso, sua utilização deve ser intencional, considerando o conhecimento do professor sobre as características, necessidades, potencialidades e formas de aprendizagem dos estudantes. Segundo Sasaki e Sforni (2021), a aprendizagem é favorecida quando o estudante relaciona o conteúdo a sentidos pessoais, despertando seu interesse e atendendo às suas necessidades. Dessa forma, a organização desses recursos pode contribuir para um trabalho pedagógico mais intencional e significativo, favorecendo a aprendizagem e o sentimento de pertencimento dos estudantes.

Essa perspectiva relaciona-se ao Plano de Ensino Individualizado (PEI), instrumento de planejamento colaborativo voltado às necessidades e ao desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Sua elaboração possibilita definir objetivos e estratégias pedagógicas de acordo com as características de cada estudante, articulando-se aos demais planejamentos escolares. Nesse contexto, os Objetos de Aprendizagem e as Tecnologias Digitais podem apoiar a organização de estratégias pedagógicas individualizadas, considerando que, segundo Giroto, Poker e Omote (2012), o professor deve conhecer, utilizar e organizar os recursos e materiais disponíveis de acordo com as necessidades educacionais dos estudantes, articulando seu uso ao contexto da sala de aula.

Portanto, a integração dos Objetos de Aprendizagem, das tecnologias digitais e das tecnologias assistivas ao trabalho pedagógico deve estar articulada a um planejamento

intencional e às necessidades dos estudantes. Nesse contexto, a formação docente é fundamental para que esses recursos sejam selecionados e organizados de forma coerente e acessível. Além do domínio técnico e metodológico, é necessário que os professores compreendam os princípios da educação inclusiva e reconheçam a diversidade presente no contexto escolar, considerando que sua efetivação apresenta desafios diante das diferentes realidades educacionais (Albuquerque Junior; Borges; Araújo, 2024). Dessa forma, a atuação docente precisa considerar as especificidades dos estudantes e as diferentes condições que podem interferir na participação e na aprendizagem.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, que busca discutir e analisar, considerando o recorte temporal de 2020 a 2025, as possibilidades de utilização dos Objetos de Aprendizagem (OAs) e das Tecnologias Digitais como recursos de apoio ao Plano de Ensino Individualizado (PEI) de estudantes com DI e Autismo. A abordagem qualitativa mostra-se pertinente por possibilitar a compreensão das características, potencialidades e contribuições desses recursos a partir da análise de produções acadêmicas e documentos relacionados à temática.

No que se refere aos procedimentos, a pesquisa foi desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico e documental, considerando estudos científicos, livros, artigos, documentos normativos e produções acadêmicas que abordem os Objetos de Aprendizagem, as Tecnologias Digitais, as Tecnologias Assistivas e o Plano de Ensino Individualizado (PEI). Nesse sentido, o levantamento buscou reunir diferentes perspectivas teóricas que possibilitem compreender como esses recursos podem ser articulados ao planejamento pedagógico e às necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência.

Para o desenvolvimento da pesquisa, estarão sendo consideradas produções disponíveis em bases de dados e repositórios acadêmicos, bem como documentos oficiais relacionados à educação inclusiva e à utilização de recursos tecnológicos no contexto educacional. A seleção dos materiais teve como critérios sua relação com o tema da pesquisa e sua contribuição para a compreensão das possibilidades de utilização dos OAs e das Tecnologias Digitais no desenvolvimento de práticas pedagógicas acessíveis, flexíveis e individualizadas em articulação com o PEI.

Por fim, os dados serão analisados por meio da análise de conteúdo, buscando identificar e organizar categorias temáticas presentes nos materiais selecionados. A análise permitirá compreender as principais contribuições atribuídas aos Objetos de Aprendizagem e às Tecnologias Digitais, bem como suas possibilidades de articulação com o PEI e com práticas pedagógicas inclusivas. Dessa forma, pretende-se evidenciar de que maneira esses recursos podem favorecer a personalização das estratégias de ensino, a acessibilidade, a participação e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência, considerando suas diferentes necessidades e potencialidades.

Resultados e Discussões

A inserção das tecnologias digitais no contexto educacional tem ampliado as possibilidades de ensino e aprendizagem, destacando-se os Objetos de Aprendizagem (OAs) e as Tecnologias Digitais como recursos que favorecem práticas pedagógicas mais flexíveis e diversificadas. Nesse contexto, a acessibilidade é fundamental para garantir condições de acesso, participação e aprendizagem às pessoas com deficiência, mediante a eliminação ou redução de barreiras, conforme estabelecido pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). Os resultados evidenciam que os OAs e as Tecnologias Digitais apresentam potencial para contribuir com práticas mais acessíveis e individualizadas para estudantes com DI e Autismo, por meio da diversificação das estratégias e da adequação às suas necessidades e potencialidades. Essas possibilidades relacionam-se ao Plano de Ensino Individualizado (PEI), compreendido como instrumento de planejamento pedagógico que orienta a organização de objetivos e estratégias de acordo com cada estudante. Assim, os recursos tecnológicos podem apoiar a efetivação das estratégias previstas no PEI, desde que utilizados de forma adequada e articulados a um trabalho pedagógico intencional. Assim, é necessário salientar que a presença das tecnologias no contexto escolar não garante, por si só, acessibilidade ou aprendizagem, sendo necessária sua adequação às necessidades dos estudantes.

A análise dos materiais evidencia que a utilização dos Objetos de Aprendizagem exige articulação entre seus aspectos técnicos e as finalidades pedagógicas que orientam sua aplicação. Nesse sentido, Braga (2015, p. 25) ressalta a necessidade de estabelecer um equilíbrio entre as dimensões técnica e pedagógica no desenvolvimento das tecnologias educacionais. Essa relação é especialmente relevante no trabalho com estudantes com DI e Autismo, uma vez que a flexibilidade, a reutilização e a possibilidade de organização dos OAs podem favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Ademais, tais contribuições estão inteiramente relacionadas às condições de acessibilidade e mediação pedagógica desenvolvidas pelo professor, sendo necessário selecionar e organizar os recursos de acordo com as especificidades de cada estudante. Sendo assim, é imprescindível a utilização de diferentes linguagens e estímulos visuais, sonoros e interativos para ampliar as possibilidades de compreensão e participação nas atividades, articulada aos objetivos definidos no PEI e ao acompanhamento do desenvolvimento do estudante.

O estudo evidencia que as Tecnologias Assistivas podem desempenhar papel relevante na redução de barreiras e na ampliação da autonomia e participação dos estudantes com deficiência no processo educativo. Conforme Salton, Dall Agnol e Turcatti (2017, p. 15), esses recursos podem abranger desde instrumentos simples, como engrossadores de lápis, até recursos tecnológicos mais complexos, como leitores de tela, teclados e mouses adaptados. Nesse sentido, sua utilização deve considerar as particularidades dos estudantes, evitando a utilização de recursos de forma padronizada. A articulação entre Tecnologias Assistivas, Tecnologias Digitais e práticas pedagógicas intencionais pode favorecer diferentes formas de acesso aos conteúdos, comunicação e participação nas atividades escolares. Sob essa ótica, mais do que disponibilizar tecnologias no ambiente educacional, é necessário que o professor compreenda a função pedagógica desses

recursos e consiga realizar uma seleção que contribua para redução de barreiras e favoreça a aprendizagem, em consonância com os objetivos estabelecidos no PEI.

O levantamento realizado evidencia que os Objetos de Aprendizagem apresentam características que podem favorecer sua utilização em diferentes contextos educacionais. De acordo com Wiley (2000, p. 3), os OAs podem ser compreendidos como recursos digitais reutilizáveis para o suporte ao ensino. Essa possibilidade de reutilização, associada à flexibilidade e à facilidade de atualização, permite que esses recursos sejam organizados de acordo com os objetivos pedagógicos e as necessidades apresentadas pelos estudantes.

Por conseguinte, a análise dos materiais evidencia que o Plano de Ensino Individualizado (PEI) constitui um importante instrumento para a organização de práticas pedagógicas voltadas às necessidades e potencialidades de cada estudante. Sua elaboração envolve a participação de diferentes profissionais, que colaboram na definição de objetivos, estratégias e medidas adequadas às especificidades do estudante (Pereira; Nunes, 2018; Redig et al., 2017; Tran et al., 2018). Além disso, o PEI estabelece articulação com outros instrumentos de planejamento escolar, como o Projeto Político-Pedagógico, o Plano de Ensino, o Plano de Aula e o Plano do Atendimento Educacional Especializado (Silva et al., 2022, p. 11). Nesse contexto, os Objetos de Aprendizagem e as Tecnologias Digitais podem contribuir para a concretização das estratégias previstas no PEI, possibilitando a seleção e organização de recursos de acordo com os objetivos definidos para cada estudante. Dessa forma, sua utilização pode favorecer um planejamento mais sistemático e individualizado, desde que os recursos estejam articulados às necessidades e potencialidades do estudante e às finalidades estabelecidas no processo educativo.

Conclusão

Diante da análise realizada, compreende-se que os Objetos de Aprendizagem (OAs) e as Tecnologias Digitais apresentam possibilidades relevantes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais flexíveis, acessíveis e individualizadas para estudantes com DI e Autismo. Suas características de reutilização, organização e diversificação de linguagens podem contribuir para ampliar as formas de acesso aos conteúdos e de participação nas atividades, especialmente quando esses recursos são selecionados de acordo com as necessidades e potencialidades de cada estudante. Nesse sentido, sua utilização pode estar articulada aos objetivos e às estratégias estabelecidas no Plano de Ensino Individualizado (PEI), ampliando as possibilidades de organização pedagógica.

Além disso, os resultados evidenciam que a utilização desses recursos não deve ocorrer de forma isolada ou descontextualizada. Nesse viés, a acessibilidade, a mediação docente e a intencionalidade pedagógica constituem aspectos fundamentais para que as tecnologias possam efetivamente contribuir para a aprendizagem. As Tecnologias Assistivas também se apresentam como importantes recursos para a redução de barreiras e para a ampliação da autonomia e participação dos estudantes. Dessa forma, a escolha e a organização dos recursos precisam considerar as características individuais dos estudantes e estar relacionadas aos objetivos educacionais definidos no PEI.

É importante destacar, por fim, a necessidade de uma formação docente adequada para a efetivação dessas possibilidades no contexto educacional. O professor necessita não apenas conhecer os aspectos técnicos e metodológicos dos Objetos de Aprendizagem, das Tecnologias Digitais e das Tecnologias Assistivas, mas também compreender os princípios da educação inclusiva e reconhecer as diferentes formas de aprendizagem. Assim, a formação continuada pode favorecer uma atuação mais consciente na seleção, organização e utilização desses recursos, contribuindo para práticas pedagógicas que valorizem a inclusão, reduzam barreiras e favoreçam a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, em consonância com os objetivos e estratégias estabelecidos no Plano de Ensino Individualizado (PEI).

Referências

BRAGA, Juliana Cristina. Objetos de Aprendizagem. 1. UFABC. 2015.BRAGA, Juliana Cristina. Objetos de aprendizagem, volume 2: metodologia de desenvolvimento. 1ª. UFABC. 2015.

CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de; ALMEIDA, Thaissa Lielly Rodrigues de. A experiência de mediação com objeto de aprendizagem em turmas inclusivas. Ensino em Re-Vista, Uberlândia, v. 32, p. 1-26, 2025.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Ailton Batista de; BORGES, Maria Celia; ARAÚJO, Ana Cláudia Uchoa. Educação especial e inclusiva no Brasil: marcos regulatórios para inserção de “uma minoria” em sala de aula. Caderno Pedagógico, v. 21, n. 3, 2024.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, SADÃO. As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília Oficina Universitária. Cultura Acadêmica. 2012.

PRATA, Carmem Lúcia; NASCIMENTO, Anna Christina Aun de Azevedo. Objetos de aprendizagem: uma proposta de recurso pedagógico. Brasília,DF: MEC SEED, 2007.

SILVA, Robson Santos da. Objetos de aprendizagem para educação a distância. 1. ed. São Paulo: Novatec, 2011.

SALTON, Bruna Poletto; AGNOL, Anderson Dall; TURCATTI, Alissa. Manual de acessibilidade em documentos digitais. 1ª. IFRGS. 2017.

FONSECA, Géssica Fabiely. Fundamentos e políticas da educação especial e inclusiva. Natal, RN: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2022.

FONSECA, Sarah Cecílio; CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de; OLIVEIRA, Marcos Santos de. Formas de avaliação e de intervenção com pessoas com deficiência intelectual nas escolas. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 28, e0032, p. 433-452, 2022.

CÓDIGO: HS1228

AUTOR: JULIANA DANTAS PENHA

ORIENTADOR: THIAGO EMMANUEL ARAUJO SEVERO

TÍTULO: AVALIAÇÃO DA PERTINÊNCIA DE UM CLUBE DE CIÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA, QUÍMICA E FÍSICA

Resumo

Os clubes de ciências têm um grande potencial de promover práticas fora do contexto formal de ensino que aproxime a sociedade do conhecimento científico. Dessa forma, compreendemos que os clubes, ao serem associados à formação de professores, podem transformar os espaços formais de ensino ao trazer contribuições à experiência docente. Desse modo, o presente trabalho busca analisar as contribuições do POP Clube para a formação e construção da identidade docente e exercício do olhar crítico. Os resultados da pesquisa mostram que o clube contribui para a promoção da articulação de estratégias de Divulgação Científica ao Ensino de Ciências, abrindo espaço para reflexão, formação e experimentação, bem como amplia as perspectivas acerca do ensino e da criticidade dos clubistas.

Palavras-chave: Clube de Ciências; Formação de Professores; Ensino de Ciências.

TITLE: CONTRIBUTIONS OF THE POP CLUBE TO SCIENCE TEACHER TRAINING: AN ANALYSIS FROM THE PERSPECTIVES OF CLUB MEMBERS

Abstract

Science clubs hold great potential for fostering practices outside the formal educational setting that bring society closer to scientific knowledge. We understand that when these clubs are linked to teacher training, they can transform formal educational spaces by enriching the teaching experience. Thus, this study aims to analyze the contributions of the POP Clube to teacher training, the construction of teaching identity, and the development of a critical perspective. Research results indicate that the club helps integrate science communication strategies into science education, creating

opportunities for reflection, professional development, and experimentation, while also broadening the club members' perspectives on teaching and critical thinking.

Keywords: Science Club; Teacher Training; Science Education.

Introdução

Os Clubes de Ciências (CC) tiveram início em meados dos anos 50 e 60 e deu-se a partir de uma disputa de poder científico impulsionado pela Guerra Fria e corrida espacial entre duas grandes potências mundiais: a Rússia e os EUA (Rosito, 2020).

O Brasil, seguindo os movimentos criados pelos EUA, criou e difundiu os clubes de ciências na década de 60. O objetivo inicial era potencializar os estudos oferecidos a alunos regulares da rede básica (tanto escolas públicas quanto particulares).

O clube sempre teve o foco na formação científica (Rosito, 2020), porém vale ressaltar que a maneira de se fazer e pensar ciências mudou bastante ao longo de todos esses anos, então os próprios processos científicos da época tinham características, objetivos e métodos diferentes dos atuais.

Diante dessas mudanças, a Divulgação Científica (DC) pode ser vista como uma linguagem para refletir estratégias de aproximação entre o processo do fazer científico e a sociedade (Severo, 2026).

A construção do conhecimento dentro dos CC tem por objetivo a formação de cidadãos mais conscientes e com pensamento crítico, para isso é incorporado o modelo de ensino investigativo, no qual o professor vai mediar a conversa, mas não trará respostas prontas (Prá; Tomio, 2014).

Grossklaus et al. (2021) enxerga os CC como uma extensão universitária importante para complementar a formação inicial do professor de ciências. É nesse momento que os licenciandos podem testar estratégias ao serem colocados como protagonistas dos momentos vivenciados no clube, proporcionando ao professor em formação maior aprimoramento pessoal e profissional, ao fazê-lo pesquisar, dialogar e reavaliar suas estratégias didáticas (Filho; Lima, 2022).

Nesse sentido, constituir um clube de ciências voltado para a formação de professores convida os clubistas a pensar a educação científica de maneira mais ampla, contemplando o horizonte de temáticas que se relacionam com o ensino de ciências, mas que não é meramente conteudista (Damasceno, 2023).

Diante desse contexto, surge o POP Clube, um clube de ciências voltado para a formação de professores, que atua de forma interdisciplinar, integrando aspectos socioambientais, culturais e midiáticos ao Ensino de Ciências por meio de estratégias de DC. O projeto foi encabeçado e é mantido pelo Laboratório de Popularização das Ciências (LabPOP) no segundo semestre de 2024.

As atividades do POP Clube funcionam em um formato oficineiro baseado nos Três Momentos Pedagógicos (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2018). Nessa estrutura, fazemos uma problematização inicial que norteia as primeiras discussões que são mediadas até o momento prático da oficina, em que os participantes são convidados a construir estratégias pedagógicas, e por fim temos um momento de reflexão final. Além disso, as temáticas trabalhadas nas ações estão estruturadas com base em três diferentes perspectivas epistemológicas: 1) Democratização e Combate à Desinformação; 2) Interculturalidade e Diálogos Ciência e Arte; 3) Interseccionalidade e Gênero.

Na primeira temática, discutimos a abundância informacional presente nas mídias digitais e nos grandes veículos de comunicação e a importância de fazer a leitura crítica das informações (Kellner; Share, 2019). No segundo tema, compreendemos a ciência como cultura (Santos, 2009) constituímos uma via de diálogo e evidenciamos a importância de perceber a sociedade, bem como a ciência, de forma plural e complexa, entendendo a importância de valorizar as múltiplas linguagens e formas do fazer científico. Na última temática (3), discutimos sobre as assimetrias de gênero, relação desigual de poder e como isso atravessa o processo científico, invisibilizando as mulheres cientistas (Louro, 1997; Chassot, 2004).

Dessa forma, o presente trabalho traça como objetivo analisar as contribuições de um Clube de Ciências destinado à licenciandos e professores em atuação para a formação e construção da identidade docente e exercício do olhar crítico.

Metodologia

A presente pesquisa integra o projeto de pesquisa “Cultura Científica e Formação de Professores de Ciências”, vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PROPESQ/UFRN), no período de 2026. Caracteriza-se como um estudo exploratório descritivo de caráter quali-quantitativo (Stake, 2011), no qual buscamos entender o sentido e construir e aprofundar discussões a partir dos dados quantitativos que foram coletados no grupo investigado.

Local e Participantes da pesquisa

O grupo investigado está situado dentro do contexto do POP Clube, um clube de Ciências voltado para a formação de professores, idealizado e mantido pelo Laboratório de Popularização das Ciências (LabPOP) no segundo semestre de 2024 até a presente data. O público foi integrado por professores em formação inicial e continuada das áreas de Ciências da Natureza e Pedagogia que participaram das ações “Mídias, Ciências e Jogos”, “Dançando as Ciências” e “Linguagem Fotográfica” realizadas no período de 2024 - 2026. O convite foi feito de modo extensivo nas redes sociais do LabPOP e divulgado nos veículos dos Centros Acadêmicos dos cursos envolvidos, ao início das ações.

Para preservar os aspectos éticos, todos os participantes foram esclarecidos sobre os objetivos, riscos, benefícios, garantia de anonimato e direito de retirada a qualquer

momento da pesquisa no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ao qual assinaram aceitando participar.

Construção e análise dos dados

O instrumento de construção de dados foi baseado em Severo et al (2023). Os dados foram construídos a partir de um instrumento no formato de questionário online (Google Forms), com perguntas abertas que buscam entender as contribuições do clube durante a formação inicial: “de que modo o clube dialoga (ou poderia dialogar melhor) com sua formação na licenciatura?”, bem como entender a percepção dos clubistas sobre o clube em: “Como você definiria sua experiência no POP Clube?”.

Além disso, também trabalhamos com questões de Escala de Likert (1932) de 5 pontos (5) concorda fortemente, (4) concorda, (3) indiferente, (2) discorda e (1) discorda fortemente, o que possibilitou traçar dados estatísticos com base na concordância dos clubistas. As afirmativas propostas foram: “O POP Clube contribuiu para ampliar minha compreensão sobre Divulgação Científica” e “Participar de um clube de ciências pode mudar minha prática pedagógica”.

Previamente ao processo de análise em ambos os casos, tanto as questões de Likert quanto as discursivas, fizemos a organização dos dados, por meio de tabulação das respostas por item e por respondente, com os itens agrupados nos três eixos definidos a partir dos objetivos.

Para as respostas às perguntas abertas, inicialmente organizamos em planilha eletrônica e codificamos os nomes dos participantes, para preservar as identidades desses, por um sistema alfanumérico LnBQFP, onde ‘L’ representa o licenciando, ‘n’ os números de identificação individual. BQFP fazem referência aos cursos, respectivamente Ciências Biológicas, Química, Física e Pedagogia, como em: L1Q, L2B, L3F, L4P, [...].

Seguindo para a interpretação, adotou-se a Análise Textual Discursiva (ATD), conforme Moraes e Galiazzi (2006). Esse método se desenvolve em três etapas principais: 1) Desmontagem dos textos, que envolve a fragmentação do material e a codificação em Unidades de Sentido seguidas de sua reescrita; 2) Categorização, momento em que os fragmentos são organizados em categorias (iniciais, intermediárias e finais), permitindo a construção de sentidos; e 3) Produção de metatextos, fase em que se elaboram interpretações e argumentos a partir dos dados, consolidando os resultados da análise.

Sobre a análise dos resultados de likert, fizemos análise descritiva, calculando a frequência de cada ponto da escala, além de calcular variantes importantes como a média das respostas dos participantes e a moda, a fim de entender o padrão de resposta mais repetido. Depois fizemos um movimento interpretativo desses dados, levando em consideração itens que indicam consensos, itens com alta dispersão como pontos de disputa. É importante destacar que os dados da escala não são tomados como medida de atitudes, mas como material interpretativo. As distribuições de concordância funcionam como indicadores de consensos e de tensões no grupo.

Resultados e Discussões

Participaram das ações do POP Clube entre o período de 2024 a 2026 33 clubistas. Destes, 23 responderam ao questionário, tendo um índice de adesão à pesquisa de 69,70%, dos que responderam 19 foram elegíveis a participar da pesquisa, os que foram desconsiderados eram entusiastas das ciências e dos projetos do clube, mas eram de outras áreas do conhecimento como Direito, Engenharia Química e Design. Dentre os participantes da pesquisa, observamos uma predominância de participantes da área de Ciências Biológicas (12), seguidos por 6 pedagogos e 1 participante da Química.

Ao serem questionados sobre a experiência que viveram no clube, os respondentes demonstraram que as ações foram satisfatórias como demonstrado na Tabela 1. Muitas respostas nos levam a compreender que o POP Clube trabalha como um agente mobilizador no processo formativo desses professores, além de ser descrito como uma experiência enriquecedora e construtiva, mudando a percepção desses professores acerca da Ciência.

Ao realizar a análise, definimos a priori três grandes categorias: “POP Clube, Ensino de Ciências e a Divulgação Científica”, onde discutiremos, principalmente, a intersecção entre as áreas e a importância da articulação entre essas, “Formação e Construção da identidade docente”, buscando entender como conseguimos agregar aos conhecimentos que os licenciandos entram em contato na graduação, e, por fim, “Elaboração de uma perspectiva crítica para o Ensino de Ciências” destinado a dialogar sobre as questões epistemológicas necessárias no processo científico e também para a educação.

POP Clube, Ensino de Ciências e a Divulgação Científica

A articulação entre o Ensino de Ciências e a Divulgação Científica vem sendo analisada e discutida (Severo, 2026) como uma possível ponte entre o conhecimento científico e a sociedade, sendo compreendida como de suma importância para a formação de professores e para o contexto da sala de aula.

Apesar disso, é preciso entender que para articular esses campos, os professores assumem um ponto central. Apesar dos campos terem interseccionalidades de interesses como a aproximação do público ao conhecimento científico, eles ramificam em objetivos informacionais e educacionais (Lima; Giordan, 2017). O docente precisa assumir um papel fundamental na transposição das estratégias presentes nos materiais de DC para o campo pedagógico, didático e escolar (Giordan; Cunha, 2015).

Para tal, é necessária a formação desses professores em sua jornada acadêmica e profissional. Porém, 33,33% das respostas dessa categoria apresentam uma preocupação comum na área que é a lacuna presente no currículo. Valério (2024) ressalta que a DC é apresentada nessa etapa como apenas um recurso. Além disso, há uma escassez de trabalhos que indiquem a área como componente estruturante do currículo (Valério, 2024), como é evidenciado na fala de L3B: “Preenchendo uma lacuna deixada na graduação que não poderia ter sido formada, a da divulgação científica e de matérias voltadas ao pensamento científico” ou mesmo no comentário de L4B: “Eu sinto que nossa grade devia ter matérias sobre DC e aulas com mais foco em clube de ciências e projetos do tipo”.

O clube, por outro lado, é visto pelos clubistas como uma via favorável a ampliação da compreensão sobre a DC, demonstrado em uma concordância média de 97,2%, apresentando como moda o indicador máximo (5) que apareceu em 84,21% das respostas. Destaca-se ainda a fala do clubista L4B: "[...] porque o foco do pop clube para mim é a divulgação científica, e divulgar ciências eu sinto que tem tudo a ver com sala de aula".

Formação e construção da identidade docente

Para a compreensão dessa categoria, assumimos aqui a ideia de formação docente contínua (Freire, 1996; Pimenta, 1996; Silva; Pereira Mano, 2018) em que o processo de aprendizagem do professor ultrapassa o momento da graduação e desloca-se a cada vez que este entra em contato com um novo contexto de sala de aula. O docente precisa ter flexibilidade ao lidar com as singularidades dos estudantes e essa capacidade é ampliada por situações que ocorrem no cotidiano escolar. Essa dimensão de formação continuada está presente no entendimento dos membros do clube, é possível visualizar nuances em falas como: "[...]Se assemelham mais à uma formação continuada do que uma formação inicial".

Além disso, o clube é um espaço de socialização, de pensar no coletivo, o que leva aos integrantes do clube uma melhor capacidade de trabalhar em grupo (Filho; Lima, 2022). Há um incentivo para que os estudantes, a partir do assunto proposto pelo professor mediador, pesquisem sobre o tema, averiguar a veracidade das informações, discutam suas ideias por meio de diálogos e por fim, que ao terem dúvidas, essas dúvidas sejam esclarecidas (idem).

Nesse contexto, as diferentes etapas em que esses licenciandos se encontram lhes conferem uma multiplicidade de vivências que são partilhadas no espaço que o clube se constitui. L6B, por exemplo, que está em seu primeiro período da graduação, destaca: "A metodologia dos professores e a ação que eles promoveram dão umas boas ideias para descobrir mais visões do mundo e, também, de expor essas experiências para outros". Além desta, outros professores também (40% da categoria) comentaram sobre a importância desse espaço de troca para a formação.

A maioria dos professores (85,71%) concordou totalmente que o clube pode mudar a sua prática pedagógica, isso acontece, muito provavelmente, por ser um espaço de reflexão (13,33%), formação (6,67%) e experimentação docente (6,67%). Dentro dessa subcategoria, integramos aspectos como a ampliação da compreensão científica (13,33%), onde os participantes alegam enxergar a ciência por uma outra ótica. Isto porque nas ações, não estamos preocupados em debater conteúdos ou falar sobre a técnica envolvida no fazer científico. Nas ações, estamos preocupados em entender: "quem fez?", "qual a intencionalidade do fazer?", "em que contexto isso foi pensado?", essas perguntas participaram das discussões para que os clubistas desmistificassem a ideia de uma ciência neutra que surge de uma ideia espontânea e passassem a entender melhor a natureza da ciência a partir de um olhar mais crítico.

Elaboração de uma perspectiva crítica para o Ensino de Ciências

Nesse eixo nos deparamos com duas subcategorias: a criticidade na formação de professores (36,36%) e a diversificação das práticas de ensino de ciências (63,64%). Na

primeira, os participantes alegam ter sido atravessados pelas diversas formas de comunicar a ciência, dentre elas, usando a força da expressividade corporal em uma coreografia elaborada por eles e elas.

Porém, os clubistas ainda carregam em suas falas aspectos de uma compreensão das artes e das ciências de maneira instrumentalizada como visto em “O clube apresentou formas diferentes de usar a arte, no caso a dança, para transmitir conhecimentos científicos” ou em “e também da própria necessidade biológica de utilizar o corpo unindo assim em uma ferramenta poderosa para a educação” (grifo nosso).

Não há problema em levar as metodologias apresentadas para a sala de aula, mas isso precisa ser feito de modo reflexivo, pensar de forma utilitarista pode reduzir a complexidade dessas áreas (Pederiva, 2022). Mas, também nos deparamos com a sensibilidade em apreciar as artes como uma manifestação cultural presente na fala de L8B: “O clube mostrou um aspecto do ensino aprendizagem mais amplo utilizando de aspectos culturais humanos”.

Na segunda subcategoria, os participantes destacaram as estratégias pedagógicas como o jogo proposto (Severo et al., 2025), o ensino não-tradicional e o espaço não formal de ensino como agentes mobilizadores de sua prática pedagógica. Os dois últimos são elencados, pois as ações do POP Clube aconteceram no Parque das Ciências localizado no “quintal” do Museu Câmara Cascudo (MCC), justamente na intenção de ocupar esse espaço, compreendendo a importância formativa desse processo. Turra et. al (2026) argumentam sobre a construção da identidade docente por meio do conhecimento dos espaços no museu, contribuindo para que o professor se aproprie daquele espaço construindo em seu entendimento a construção da ciência como conhecemos atualmente.

Conclusão

Portanto, ao analisar as contribuições do POP Clube para a formação e construção da identidade docente e exercício do olhar crítico percebemos que o CC em questão pode contribuir significativamente na articulação entre DC e o EC, na formação e construção da identidade docente e na elaboração de uma perspectiva crítica para o EC. Os clubistas entram em contato com diferentes formas de compreender as ciências e experimentam como podem levar essas formas diversas para a sala de aula. Além disso, as diferentes etapas vividas pelos professores participantes constroem um terreno fértil para trocar diferentes experiências, corroborando com a formação um do outro. Porém, também analisamos que o clube não impõe transformações imediatas nas concepções construídas ao longo de sua formação.

Nesse sentido, também entendemos que há a necessidade de acompanhar as experiências ressignificando algumas concepções presentes no entendimento e, consequentemente, na linguagem dos clubistas.

Referências

Damasceno, A. B. F. CLUBE DE CIÊNCIAS COMO ESTRATÉGIA PARA UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL NA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA. 2023. 106 f. Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, 2023. Available at: https://repositorio.ufrn.br/bitstreams/5692675f-51f3-45f2-8b25-0d2fb8899c55/download.

Delizoicov, D.; Angotti, J. A.; Pernambuco, M. M. Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

Filho, Luiz Alberto Lorenzi; Lima, Valderez Marina do Rosário. REVISTA INTERDISCIPLINAR SULEAR, ed. 5, n. 12, p.09-23, 2022.

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

GIORDAN, M.; CUNHA, M. B. da. Divulgação científica na sala de aula, Editora Unijuí, p. 1–324, 2015.

Kellner, Douglas; Share, Jeff. The Critical Media Literacy Guide. Leiden: Bril Sense, 2019.

Louro, G. A emergência do "gênero". Uma perspectiva pós-estruturalista. Gênero, sexualidade e educação. LOURO, G. 6a. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 14–36.

Likert, R. Una Técnica para la Medicion de Atitudes. (A technique for the

measurement of attitudes, Arquives of Psychology, n.140, p.1-50, 1932). In:

WEINERMAN, C. H. Escalas de Medicion en Ciências Sociales. Buenos Aires:

Nueva Vision, p.201-260. 1976.

LIMA, S.; GIORDAN, M. Propósitos da divulgação científica no planejamento de ensino. Ensaio • Pesquisa em Educação em Ciências, vol. 19, no. e2932, p. 1–23, 2017. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172017190122.

PEDERIVA, P.; OLIVEIRA, D.; MIRANDA, J. V.; PEDERIVA, M. Os Signos Artísticos e a Educação Estética em Vigotski. Educação e Realidade, vol. 47, p. 1–18, 2022. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236116929vs01.

PIMENTA, S. G. Formação de professores:saberes da docência e identidade do professor. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v.22, n.2, p.72-89, jul./dez. 1996. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317.>Acesso em: 29 de ago. 2026.

Prá, G.; Tomio, D. Clube de Ciências: condições de produção da pesquisa em educação científica no Brasil. Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 7, n. 1, p. 179-207, 2014.

Rosito, Berenice Alvares. Conversas sobre clubes de ciências – Porto Alegre: EDIPUCRS, pg 15-18, 2020.

Santos, M. E. V. M. dos. CIÊNCIA COMO CULTURA - PARADIGMAS E IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA ESCOLAR. Química Nova, [s. l.], vol. 32, no. 530–537, p. 530–537, 2009. https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S0100-40422009000200043.

SEVERO, Thiago Emmanuel Araújo et al. “Cuidado! Há impostores entre nós”: uma proposta de popularização científica para crianças e suas conexões com o letramento midiático crítico. In SILVA, Erasmo Moises dos Santos et al. Navegando criticamente na era das fake news: integrando ciências e mídias para uma educação transformadora. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2025.

SEVERO, T. E. A.; MASSARANI, L. Estilos de articulação entre Divulgação Científica e Ensino de Ciências : uma Metassíntese de pesquisas Latino-Americanas. Espaço pedagógico, vol. 33, no. 2238–302, p. 1–25, 2026. DOI https://doi.org/10.5335/rep.v33.17655.

SILVA, E. P; PEREIRA MANO, A. M. Identidade profissional docente: concepções de futuros professores.Ensino EmRe-Vista, 25(1), 184-208.2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/ER-v25n1a2018-08.> Acesso em: 29 de ago. de 2026.

TURRA, L. D.; PALMIERI, L. J.; VALÉRIO, M.; SILVEIRA, C. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE QUÍMICA A PARTIR DO PATRIMÔNIO CIENTÍFICO MUSEALIZADO. Debates em Educação Científica e Tecnológica, [s. l.], vol. 16, no. 2236–2150, p. 110–135, 2026.

VALÉRIO, M. Reflexões sobre a experiência de ensinar divulgação científica na graduação. Educação Pública - Seção Divulgação Científica e Ensino de Ciências, [s. l.], vol. 3, no. 1984–6290, p. 0–3, 2024. https://doi.org/https://doi.org/10.18264/repdcec.v3i3.235.

Yin, Robert K. Estudo de caso: Planejamento e métodos. 2. ed.: Bookman, p. 205, 2001.

Anexos

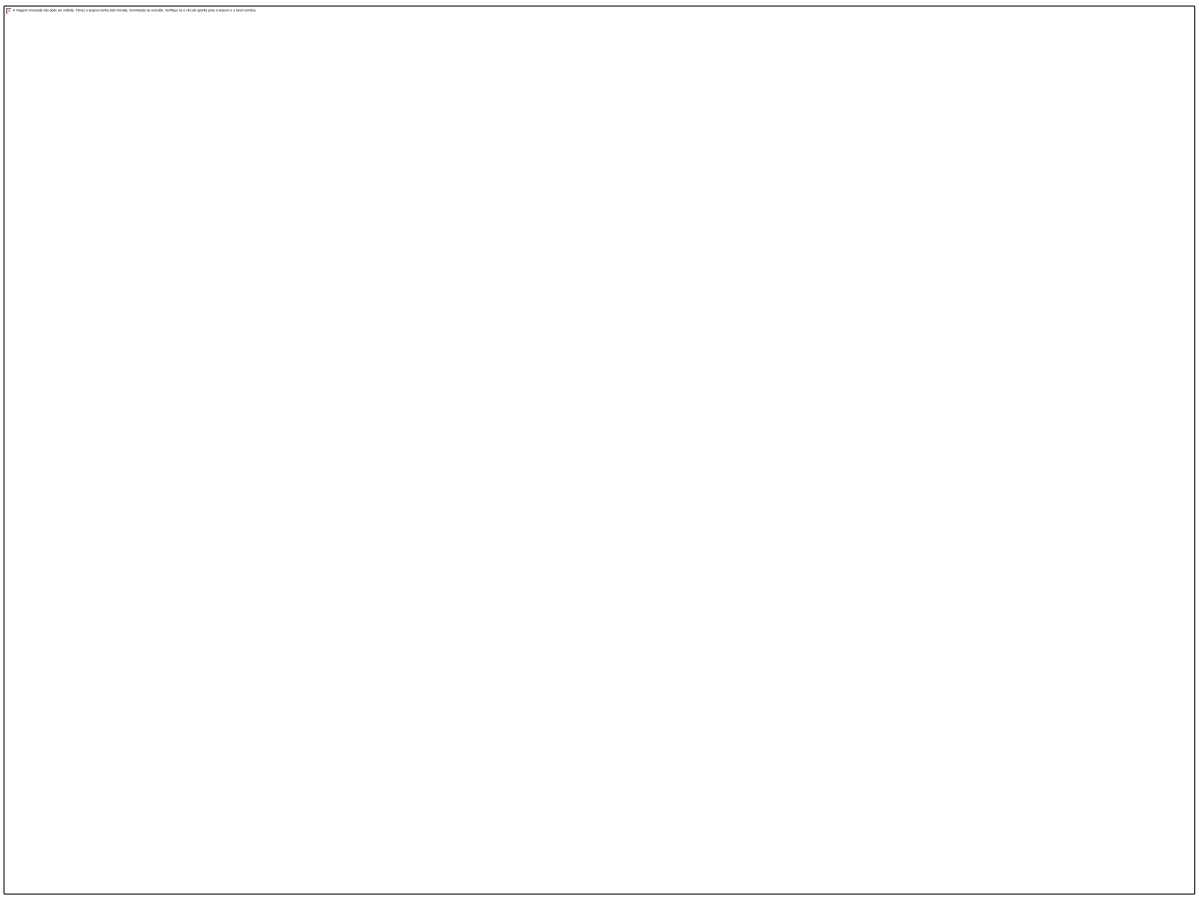


Tabela 1 - Experiência nas ações do POP Clube segundo os clubistas.

CÓDIGO: HS1243

AUTOR: MAGNO MURILO BENEDITO DA SILVA

ORIENTADOR: MARIANGELA MOMO

TÍTULO: Pedagogias culturais na educação de crianças contemporâneas: mídia, consumo e tecnologias.

Resumo

Este trabalho é fruto de uma pesquisa na área da Educação e discute a infância e a educação de crianças contemporâneas a partir de pedagogias culturais. Parte do entendimento de que as crianças de hoje, pelo menos as que vivem nos centros urbanos, crescem em ambientes marcados por telas, imagens e fluxos constantes de informação. A educação, nesse contexto, já não se limita aos espaços escolares. Tecnologia, mídia e consumo atuam como pedagogias culturais, um conceito cunhado por Shirley Steinberg e Joe Kincheloe que moldam olhares, desejos e formas de se relacionar. Discute-se, ainda, a formação de identidades e identidades culturais na infância contemporânea. A metodologia do trabalho disse respeito a revisão da literatura que ocorreu a partir da seleção de obras sobre a temática. O referencial teórico adotado foi o campo dos Estudos Culturais em Educação, acionando-se os conceitos de pedagogias culturais, infância contemporânea, tecnologia, mídia e consumo. Entre os principais resultados da pesquisa estão: 1) a necessidade de uma educação que dialogue com a vida das crianças contemporâneas; 2) mediação crítica das influências tecnológicas e midiáticas e 3) ampliação de repertórios e fortalecimento da autonomia das crianças. Recomenda-se, para pesquisas futuras, investigações sobre as experiências de diferentes grupos de crianças na cultura digital e sobre práticas educativas que mobilizem as pedagogias culturais.

Palavras-chave: Pedagogias culturais. Educação. Tecnologias. Mídia. Consumo.

TITLE: Cultural pedagogies in the education of contemporary children: media, consumption, and technologies

Abstract

This study stems from research in the field of Education and discusses childhood and the education of contemporary children through the lens of cultural pedagogies. It is based on the understanding that today's children—at least those living in urban centers—grow up in environments defined by screens, images, and constant flows of information. In this context, education is no longer confined to school settings. Technology, media, and consumption act as cultural pedagogies—a concept coined by Shirley Steinberg and Joe Kincheloe—shaping perspectives, desires, and ways of relating to others. The study also addresses the formation of identities and cultural identities during contemporary

childhood. The methodology involved a literature review based on the selection of works relevant to the topic. The theoretical framework adopted was the field of Cultural Studies in Education, drawing upon concepts such as cultural pedagogies, contemporary childhood, technology, media, and consumption. Key research findings include: 1) the need for an education that engages with the lives of contemporary children; 2) the critical mediation of technological and media influences; and 3) the expansion of children's repertoires and the strengthening of their autonomy. Recommendations for future research include investigating the experiences of diverse groups of children within digital culture and exploring educational practices that leverage cultural pedagogies.

Keywords: Cultural pedagogies. Education. Technologies. Media. Consumption.

Introdução

Quando pensamos sobre as crianças de hoje, percebemos que elas não crescem mais do mesmo jeito que a gente cresceu, especialmente as que vivem nos centros urbanos. Não é só porque elas estão inseridas em um mundo cada vez mais tecnológico, por exemplo, em que têm um celular na mão desde cedo ou porque passam horas assistindo televisão, jogando videogames ou consumindo mídias. É porque o mundo cultural em que elas estão inseridas mudou de forma profunda e rápida. As brincadeiras, as conversas, os desejos, as formas de se relacionar e até o modo de aprender estão carregados de referências de telas, músicas, jogos, redes sociais e também das ruas, das casas e das escolas, entre outras. Nesse cenário, falar de pedagogias culturais (Steinberg e Kincheloe, 2004) deixa de ser um tema distante ou apenas teórico. Vira uma necessidade concreta para quem educa.

Pedagogias culturais (Steinberg e Kincheloe, 2004) não são um método pronto nem uma cartilha. Antes de tudo, são um modo de olhar. Um jeito de reconhecer que a educação das crianças acontece a todo instante, em vários lugares e contextos, e que a cultura está sempre presente. A escola continua, sim, sendo um espaço de protagonismo na educação das crianças, mas ela já não é a única.

No dia a dia das crianças contemporâneas, a cultura digital ocupa um lugar de protagonismo. Elas consomem conteúdos produzidos em diferentes localidades do mundo, interagem com influenciadores, criam suas próprias mídias e se posicionam diante de discussões que antes ficavam restritas aos adultos. Ao mesmo tempo, convivem com desigualdades, com pressões estéticas, com discursos de ódio e também com movimentos de resistência e de afirmação de identidades. Ser criança hoje é viver em meio a tudo isso.

As crianças não são apenas consumidoras passivas da cultura. Elas reinterpretam, misturam, resistem e inventam cultura. Elas se tornam protagonistas de suas vidas. Uma menina que assiste a um vídeo de maquiagem no YouTube pode estar aprendendo sobre gênero, consumo e auto imagem. Negar esses aprendizados ou tratá-los apenas como ameaça é perder a chance de dialogar de verdade com o que as crianças vivenciam na contemporaneidade.

As pedagogias culturais (Steinberg e Kincheloe, 2004) nos convidam a prestar atenção justamente nisso: nas formas como a cultura circula, se transforma e afeta o modo de ser criança. Isso inclui reconhecer a diversidade de experiências. Nem toda criança tem o mesmo acesso à tecnologia, às artes ou a espaços de lazer. Muitas crescem em contextos de violência ou de escassez. Qualquer proposta educativa que pretenda ser sensível à cultura precisa levar em conta essas diferenças, sem cair no relativismo fácil nem na imposição de um único modelo de infância ideal ou correta.

Trabalhar nessa perspectiva exige escuta e disposição para observar o que as crianças dizem, o que silenciam, o que desenham, o que cantam e o que questionam. Não se trata de abandonar o conhecimento escolar ou de transformar a sala de aula em um espaço de entretenimento, mas, sim, de estabelecer pontes e usar o que é familiar às crianças como ponto de partida para ampliar repertórios, desenvolver pensamento crítico e fortalecer a capacidade de criar e de se posicionar no mundo.

Hoje, mais do que nunca, a educação de crianças contemporâneas é um ato profundamente cultural. As escolhas que fazemos ajudam a formar sujeitos que vão conviver com a diferença, com a tecnologia e com as incertezas do tempo presente. As pedagogias culturais (Steinberg e Kincheloe, 2004) não oferecem respostas definitivas, mas abrem caminhos para que a educação deixe de ser algo externo à vida das crianças e passe a conversar de verdade com ela. É nesse diálogo, sempre incompleto e sempre necessário, que talvez esteja a possibilidade de uma educação mais viva, mais justa e mais atenta ao tempo em que vivemos.

Metodologia

A metodologia deste trabalho se organiza a partir da revisão de literatura. Trata-se de um procedimento amplamente utilizado em pesquisas de natureza teórica e exploratória, que consiste no levantamento, na leitura e na análise crítica de produções já existentes sobre determinado tema. Mais do que uma simples compilação de textos, a revisão de literatura permite mapear o que já foi discutido, identificar aproximações, divergências e lacunas, além de oferecer bases conceituais para a construção do argumento do próprio trabalho. No caso desta pesquisa, a opção pela revisão de literatura se justifica pela necessidade de compreender, a partir de diferentes autores e contextos, como as pedagogias culturais (Steinberg e Kincheloe, 2004) têm sido mobilizadas para pensar a educação de crianças contemporâneas, especialmente no entrecruzamento com tecnologias, mídia e consumo. Os procedimentos metodológicos se caracterizam, portanto, por uma revisão da literatura voltada à temática das pedagogias culturais e da educação de crianças na contemporaneidade, com atenção especial às dimensões da tecnologia, da mídia e do consumo.

Para a realização dessa revisão, foram consultados os seguintes repositórios e bases digitais: Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação (SBECE), Seminário Nordeste de Estudos Culturais e Educação (SNECE), Revista Textura, SciELO e Google Acadêmico. As buscas utilizaram combinações de palavras-chaves: “pedagogias culturais”; “crianças contemporâneas”; “infância pós-moderna”; “tecnologias”; “mídia”; “consumo” e “educação”. A partir desse levantamento, foram selecionados os seguintes

artigos: 1) “As crianças de hoje não são mais como antigamente! Implicações culturais do mundo contemporâneo para os modos de ser criança e de viver a infância” (Momo, 2014) e 2) “Pedagogias do consumo e narrativas orais: o que pensam, dizem e sentem os sujeitos infantis escolares” (Ignácio e Camozzato, 2023). Além desses trabalhos de âmbito nacional, também foram mobilizadas obras que ofereceram suporte teórico à discussão: 1) “A identidade cultural na pós-modernidade” (Hall, 2006); 2) “Cultura infantil: a construção corporativa da infância” (Steinberg e Kincheloe, 2004) e 3) “Do conceito à imagem: a cultura da mídia pós-Vilém Flusser” (Hanke e Ricarte, 2015). Esses materiais constituíram o conjunto principal de referências analisadas, permitindo articular conceitos e reflexões sobre infância contemporânea, cultura digital, consumo e formação de identidades no contexto das pedagogias culturais.

Declaração de uso de ferramentas de Inteligência Artificial Generativa

(Conforme Art. 9º, inciso I, alínea “c” da Portaria CNPq nº 2.664/2026)

Declaro que utilizei a ferramenta de Inteligência Artificial Generativa Grok (xAI) durante a elaboração deste trabalho, especificamente para a produção de rascunhos iniciais de algumas seções do texto e para apoio em revisão gramatical e ortográfica. Todo o conteúdo gerado foi revisado, reescrito, modificado e validado por mim, que assumo inteira responsabilidade intelectual e ética pelo texto final apresentado.

Resultados e Discussões

Ao analisar o material selecionado elencamos 4 eixos de análise que intitulamos como: 1) Infância e crianças contemporâneas; 2) Educação de crianças contemporâneas; 3) Pedagogias culturais e 4) Pedagogias culturais: educação (con)formando identidades culturais infantis.

Infância e crianças contemporâneas

O primeiro eixo analítico intitulado “Infância e crianças contemporâneas” evidencia modos de ser crianças e viver a infância atreladas a pedagogias culturais do presente. Segundo Momo (2014) “Como as crianças de hoje seriam como antigamente se nosso mundo mudou, se as condições culturais sob as quais vivem e aprendem sobre o mundo e sobre a vida já não são mais as mesmas?” (Momo, 2014, p. 16). As crianças de hoje crescem cercadas de telas, de sons, de imagens que chegam de todos os lados. Não se trata só de ter celular mais cedo ou de passar horas na televisão, no computador no YouTube ou no TikTok. É que o próprio jeito de ser criança foi se transformando junto com o mundo. As brincadeiras mudaram de lugar. Antes aconteciam mais na rua, no quintal, entre vizinhos. Hoje estão presentes nos jogos online, nos vídeos curtos, nas conversas em grupos de mensagens. As crianças ainda brincam, riem, inventam regras e brigam, mas muito disso agora carrega referências que vêm de influenciadores, de desenhos produzidos em outros países, de músicas que viralizam em poucos dias. Elas aprendem cedo a se gravar, a editar, a postar, a comentar.

Conforme Ignácio e Camozzato (2023) “os sujeitos infantis escolares vivem diariamente experiências contundentemente marcadas pelo consumo” (Ignácio e Camozzato, 2023, p.

251).

A infância contemporânea não acabou. Ela só mudou de roupa, de cenário e de linguagem. Continua sendo tempo de descoberta, de invenção e de necessidade de pertencimento. O desafio de quem educa é conseguir enxergar isso. É estar presente nesse território novo, às vezes confuso, onde as crianças estão, de fato, crescendo. As crianças de hoje carregam no bolso um mundo inteiro. Com poucos toques elas acessam músicas, vídeos, conversas e informações que, até pouco tempo atrás, levavam dias ou semanas para chegar. Isso muda muita coisa. O tempo parece mais acelerado, as referências se multiplicam e a fronteira entre o que é local e o que é global fica cada vez mais tênue. Uma criança que mora em uma cidade pequena pode acompanhar as mesmas tendências de outra que vive em uma capital. Elas compartilham gírias, desafios, músicas e até jeitos de se vestir que atravessam continentes em questão de horas.

Ao mesmo tempo, essa conexão constante não apaga as diferenças reais de vida. Tem criança que tem acesso fácil à internet de qualidade e dispositivos atualizados. Tem outra que divide o celular da mãe ou depende do sinal da escola. Tem quem cresce em casas onde os adultos conversam sobre o que aparece nas telas e tem quem fica sozinho diante delas por longas horas. A infância contemporânea é marcada por essa desigualdade digital e cultural, que se soma a outras desigualdades já conhecidas — de renda, de território e de oportunidades. As emoções também circulam de forma diferente. As crianças de agora veem, desde cedo, padrões de corpo, de sucesso e de felicidade que são filtrados, editados e vendidos como naturais. Muitas começam a se comparar cedo demais. Outras encontram nas redes espaços de pertencimento que não encontram offline, grupos onde se sentem menos sozinhas ou onde podem experimentar identidades com mais liberdade.

Brincar continua sendo central, mas o brincar se transformou. Ele acontece no quarto, na sala, no transporte escolar, nos intervalos e também dentro dos jogos digitais. As regras são negociadas em chats, as alianças se formam e se desfazem com velocidade. Educar nesse cenário exige mais do que proibir ou liberar telas. Pede presença atenta, curiosidade verdadeira e disposição para aprender junto. As crianças contemporâneas não são apenas vítimas de um mundo acelerado nem meras consumidoras de conteúdo. Elas são sujeitos que reinterpretam, que questionam, que criam sentido a partir do que recebem.

Educação de crianças contemporâneas

O primeiro segundo eixo analítico intitulado “Educação de crianças contemporâneas” mostra que a educação acontece em um terreno bem diferente daquele que a maioria dos adultos conheceu.

Não se trata apenas de mudanças nos conteúdos escolares ou nas metodologias de ensino. O próprio ambiente em que elas crescem e aprendem está atravessado por tecnologia, mídia e consumo de forma intensa e contínua. Esses três elementos não são exteriores à educação: eles fazem parte dela, moldam o que as crianças veem, desejam, valorizam e entendem como possível. A tecnologia está presente desde cedo. Muitas crianças aprendem a deslizar o dedo na tela antes mesmo de falar com fluência. Elas pesquisam, assistem, gravam, editam e compartilham com uma naturalidade que surpreende. Isso amplia o acesso a informações e a diferentes formas de expressão, mas também apresenta desafios novos. O tempo de concentração se fragmenta, a espera se torna mais difícil e a linha entre o real e o virtual se confunde com facilidade. Educar nesse contexto exige que

a escola e a família não tratem a tecnologia apenas como distração a ser controlada, mas como linguagem que precisa ser lida, questionada e usada com intenção.

A dimensão midiática aprofunda ainda mais essa complexidade. As crianças de hoje estão imersas em um fluxo constante de imagens, narrativas e sons. Desenhos, vídeos curtos, lives, podcasts e redes sociais oferecem modelos de comportamento, de beleza, de sucesso e de relacionamento. Elas aprendem, muitas vezes sem perceber, o que é valorizado, o que deve ser escondido e o que gera aprovação. A mídia educa o olhar, o desejo e até a forma de se relacionar com o próprio corpo e com os outros. Ignorar isso é deixar uma parte importante da formação das crianças acontecer sem mediação crítica. O consumo aparece como o fio que costura tecnologia e mídia.

Segundo Ignácio e Camozzato (2023):

Ao tratarmos de tecnologias [...] do quanto os celulares têm estado no foco central das crianças, cabe mencionarmos que esses aparelhos se tornam um grande agregador de pedagogias móveis, que circulam por entre as telas, com chamadas visuais, sonoras e com uma imensa capacidade imersiva, convocando a atenção das crianças. Por certo, elas transitam por diferentes abas, programas, vídeos, etc., sofrendo processos de constituição (Ignácio; Camozzato, 2023, p. 274).

Desde muito cedo, as crianças são transformadas em público-alvo. Personagens, músicas, desafios e influenciadores carregam produtos, estilos de vida e formas de ser que se apresentam como desejáveis. O brincar, o vestir e até o modo de se expressar passam a ser atravessados por marcas e tendências que mudam com velocidade. O desejo de pertencer se mistura com o desejo de ter. Esses três eixos — tecnológico, midiático e consumista — não atuam isolados. Eles interagem e se reforçam mutuamente. A tecnologia facilita o acesso à mídia, a mídia alimenta o desejo de consumo e o consumo impulsiona novas formas de uso tecnológico. As crianças navegam neste circuito diariamente. Algumas com mais mediação adulta, outras praticamente sozinhas. Algumas com acesso amplo e de qualidade, outras de forma precária e intermitente. A desigualdade também se faz presente nesse cenário.

Diante disso, a educação contemporânea precisa ampliar seu olhar. Não basta ensinar conteúdos tradicionais se o mundo que as crianças habitam cotidianamente não entra na conversa. É preciso criar espaços para discutir o que elas assistem, o que desejam, como se sentem diante das telas e das pressões estéticas e sociais que recebem. É preciso ajudar a desenvolver repertório crítico sem demonizar a tecnologia ou o consumo, mas também sem romantizá-los. As crianças não são apenas vítimas passivas desse ambiente. Elas reinterpretam, resistem, criam e inventam a partir do que recebem. Uma proposta educativa sensível a esse tempo reconhece essa capacidade. Em vez de apenas restringir, busca compreender. Em vez de apenas transmitir, busca mediar. Em vez de tratar a infância contemporânea como problema, trata como realidade complexa que pede presença atenta, escuta verdadeira e responsabilidade coletiva. Educar crianças hoje é, em grande medida, ajudá-las a habitar esse mundo tecnológico, midiático e consumista com mais consciência, mais autonomia e mais cuidado consigo e com os outros. Não se trata de negar o tempo presente, mas de acompanhar as crianças dentro dele, oferecendo ferramentas para que possam ler, questionar e transformar as forças que as atravessam.

O terceiro eixo analítico intitulado “Pedagogias culturais” mostra que falar delas é falar de um jeito de entender a educação que vai além da sala de aula e dos conteúdos formais. É reconhecer que as crianças aprendem o tempo todo, em diferentes espaços e por meio de diferentes linguagens. A cultura, nesse sentido, não é um pano de fundo distante. Ela é o próprio tecido da vida cotidiana: o que se vê, o que se escuta, o que se deseja, o que se compartilha e o que se silencia. Pedagogias culturais partem justamente desse entendimento: a educação acontece nos fluxos da cultura e, por isso, precisa ser pensada a partir deles. Cultura, aqui, não se resume a manifestações artísticas ou tradições herdadas. Ela envolve práticas, valores, imagens, relações de poder, modos de se vestir, de se comunicar e de se posicionar no mundo. É algo vivo, em constante movimento, produzido e reproduzido nas interações do dia a dia. Conforme Steinberg e Kincheloe (2004):

[...] a expressão pedagogia cultural “enquadra a educação numa variedade de áreas sociais, incluindo mas não se limitando à escolar. Áreas pedagógicas são aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, etc. (Steinberg e Kincheloe, 2004, p. 14).

No tempo presente, essa cultura se entrelaça de forma intensa com as tecnologias digitais. Surge, então, o que muitos chamam de cultura digital: um conjunto de práticas, linguagens e formas de sociabilidade mediadas por dispositivos, plataformas e algoritmos. Não se trata apenas de ferramentas novas, mas de um modo diferente de estar no mundo, de produzir sentido e de se relacionar com os outros. Segundo Santaella (2015) “cultura digital [...] se constitui em um ‘ecossistema de subculturas’, [...] usufruindo de conexão imediata, interação, comunicação ubíqua, quer dizer, em quaisquer lugares e a qualquer hora do dia” (Santaella, 2015, p. 14).

As crianças contemporâneas nascem e crescem dentro dessa cultura digital. Elas não chegam a ela como visitantes ocasionais. Desde muito cedo, deslizam dedos em telas, assistem a vídeos, escutam músicas que viralizam, acompanham influenciadores e participam de conversas em grupos online. Elas não apenas consomem conteúdos: criam, remixam, comentam, gravam e compartilham. Em outras palavras, elas estão inseridas na cultura digital como produtoras e cocriadoras, ainda que muitas vezes de forma desigual e sob fortes pressões comerciais. É nesse ponto que tecnologias, mídias e consumo se encontram de maneira quase inseparável. As tecnologias oferecem o suporte e a velocidade. As mídias fornecem narrativas, imagens e modelos de vida. O consumo transforma desejos em produtos e experiências em mercadorias. Uma criança que assiste a um vídeo no celular não está apenas se divertindo. Ela está entrando em contato com padrões estéticos, com formas de se relacionar, com noções de sucesso e de pertencimento que são, em grande medida, moldadas por interesses comerciais. O brincar, o aprender e o se expressar passam a carregar marcas, tendências e lógicas de visibilidade.

As pedagogias culturais “[...] é estruturada por dinâmicas comerciais, forças que se impõem em todos os aspectos a nós mesmos e às vidas privadas das nossas crianças” (Steinberg e Kincheloe, 2004, p. 15). Elas partem do reconhecimento de que a educação das crianças já está acontecendo nesses espaços, seja na escola ou fora dela. Quando uma menina imita a maquiagem de uma influenciadora, quando um menino discute regras de um jogo online com os colegas, quando um grupo cria coreografias a partir de músicas

que explodem nas redes, há aprendizagem em curso. Há formação de identidade, de valores e de formas de se colocar no mundo. Negar isso ou tratar apenas como ameaça é perder a chance de dialogar com o que as crianças realmente vivem. Ao mesmo tempo, essas pedagogias não celebram de forma acrítica o ambiente tecnológico e midiático. Elas chamam atenção para as desigualdades de acesso, para as pressões estéticas precoces, para a circulação de discursos de ódio e para a lógica consumista que transforma infância em público-alvo. Nem toda criança participa da cultura digital da mesma maneira. Algumas têm dispositivos próprios e conexão estável. Outras dependem de celulares compartilhados ou de horários limitados. Algumas encontram nas redes espaços de afirmação. Outras se deparam com exclusão, comparação constante e solidão. Pensar pedagogias culturais, portanto, é perguntar como mediar essas experiências. Como ajudar as crianças a ler as imagens que consomem? Como discutir o que está por trás de um produto anunciado em um vídeo aparentemente inocente? Como transformar o repertório que elas já trazem das telas em material de conversa, de criação e de posicionamento crítico? Não se trata de abandonar o conhecimento escolar nem de transformar a educação em entretenimento. Trata-se de estabelecer pontes. De partir do que é familiar às crianças para ampliar repertórios, desenvolver pensamento crítico e fortalecer a capacidade de criar e de se posicionar. As crianças contemporâneas não são apenas receptoras passivas da cultura digital. Elas reinterpretam, resistem, misturam e inventam. Uma proposta educativa sensível a esse tempo reconhece essa faceta e aposta no diálogo. Em vez de apenas restringir o acesso às tecnologias e às mídias, busca compreender os sentidos que as crianças produzem a partir delas. Em vez de apenas denunciar o consumismo, busca criar espaços para que elas possam refletir sobre desejos, necessidades e pertencimentos.

Pedagogias culturais, nesse sentido, são um convite a olhar a educação de frente para o mundo em que as crianças realmente estão. Um mundo atravessado por telas, por imagens, por algoritmos e por mercadorias, mas também por afetos, por invenções e por buscas de sentido. Educar nesse contexto é acompanhar as crianças na leitura desse mundo, oferecendo escuta, linguagem e ferramentas para que possam habitar a cultura digital com mais consciência e mais autonomia.

Pedagogias culturais: educação (con)formando identidades culturais infantis

Já o último eixo analítico intitulado “Pedagogias culturais: educação (con)formando identidades culturais infantis” mostra que as pedagogias culturais possuem papel importante na constituição de identidades culturais infantis e de como as crianças se enxergam e se posicionam nesse mundo tecnológico, midiático e consumista.

Em seu livro “A identidade cultural na pós-modernidade”, Stuart Hall (2006) apresenta três concepções de identidades: a do Iluminismo, do sociológico e do pós-moderno. Nesse trabalho, trago a concepção descrita pelo autor a partir da pós-modernidade. Assim, segundo Hall (2006), a identidade do

[...] sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 2006, p. 12-13).

Quando falamos de identidade cultural, o foco se volta para os aspectos coletivos e simbólicos dessa construção. Trata-se do modo como as pessoas se vinculam a práticas,

valores, linguagens, memórias, gostos e formas de ver o mundo que circulam em determinados grupos ou contextos. Ela também se produz no presente, nas negociações do cotidiano, nas apropriações e nas resistências. As crianças não esperam a adolescência ou a vida adulta para começar a formar identidade. Desde muito cedo elas vão elaborando noções sobre si mesmas e sobre os grupos a que pertencem. Brincam de ser, experimentam papéis, imitam, rejeitam e inventam. Segundo Ignácio e Camozzato (2023), "[...] ao narrar-se para si, para os outros e para o mundo, as crianças produzem, adjetivam, significam, (reinterpretam), constituem e modificam a experiência de si" (Ignácio e Camozzato, 2023, p. 256). A infância é, portanto, um tempo decisivo na formação identitária. A cultura digital amplia o repertório de referências, mas também intensifica comparações e padrões. Ao mesmo tempo, oferece espaços em que muitas crianças encontram reconhecimento e pertencimento que talvez não encontrem offline. É nesse terreno que as pedagogias culturais ganham relevância. Elas partem do entendimento de que a educação não é neutra em relação à formação de identidades. Tudo o que se ensina, se mostra, se valoriza ou se silencia na escola, na família e nos demais espaços educativos contribui para a forma como as crianças se veem e são vistas. As pedagogias culturais propõem que se preste atenção consciente a esse processo. Que se reconheça que as crianças já chegam aos espaços educativos com repertórios identitários em construção, atravessados por mídias, por tecnologias e por lógicas de consumo. Educar a partir dessa perspectiva significa criar condições para que as crianças possam elaborar suas identidades de forma mais autônoma e crítica.

Não se trata de impor uma identidade correta, nem de deixar que os fluxos midiáticos e mercadológicos definam sozinhos quem elas devem ser. Trata-se de mediar. De oferecer linguagem para que possam nomear o que sentem e veem. De abrir espaço para que diferentes experiências de ser criança sejam acolhidas e discutidas. De questionar padrões que restringem possibilidades e de valorizar a diversidade de trajetórias.

As pedagogias culturais também chamam atenção para o caráter relacional da identidade. Ninguém se forma sozinho. As crianças constroem quem são no encontro com o outro — colegas, adultos, personagens, influenciadores, narrativas. Por isso, a educação precisa investir em práticas que fortaleçam o diálogo, a escuta e o reconhecimento mútuo. Quando a escola ou a família conseguem conversar sobre as referências que as crianças trazem das telas, sobre os desejos de consumo, sobre as pressões estéticas e sobre os pertencimentos que elas reivindicam, estão participando ativamente da formação identitária.

As crianças circulam entre múltiplos mundos e múltiplas linguagens. Elas experimentam identidades de forma mais fluida e, ao mesmo tempo, enfrentam pressões intensas de padronização. As pedagogias culturais não oferecem receitas prontas, mas apontam um caminho: o de acompanhar as crianças nesse processo com presença atenta, com abertura para a diferença e com compromisso de ampliar, e não restringir, as possibilidades de ser. Formar identidades e identidades culturais, nesse sentido, é ajudar as crianças a se reconhecerem como sujeitos capazes de ler o mundo em que vivem, de se posicionar nele e de construir pertencimentos mais conscientes e menos subordinados às lógicas que as atravessam diariamente.

Conclusão

As reflexões deste trabalho permitem concluir que a infância contemporânea se configura de forma distinta daquela vivida por gerações anteriores. As crianças crescem imersas em telas, imagens e fluxos constantes de informação. As brincadeiras se deslocaram, em grande parte, para os espaços digitais, carregando referências de influenciadores digitais, músicas e conteúdos de diferentes lugares. Ao mesmo tempo, elas continuam brincando, inventando e buscando pertencimento. A infância não desapareceu; mudou de cenário, de linguagem e de ritmo. Essa mudança não é homogênea. Desigualdades de acesso à tecnologia, de mediação adulta e de condições materiais se entrelaçam com outras desigualdades já conhecidas. Há crianças que navegam com facilidade pelo universo digital e outras que o fazem de forma precária. Há quem encontre nas redes espaços de reconhecimento e quem se depare com pressões estéticas e solidão. Reconhecer essas diferenças é fundamental para qualquer proposta educativa sensível ao tempo presente. A educação das crianças contemporâneas já não pode se limitar aos muros da escola. Tecnologia, mídia e consumo atravessam o cotidiano infantil e funcionam como potentes pedagogias culturais, moldando olhares, desejos e formas de se relacionar. Ignorar essa realidade deixa parte da formação ocorrer sem mediação crítica. O caminho mais produtivo é o da mediação atenta: criar espaços para conversar sobre o que as crianças assistem e produzem, ajudando-as a desenvolver repertório crítico sem negar o mundo em que vivem. As pedagogias culturais se mostram relevantes ao partir do entendimento de que a educação acontece nos fluxos da cultura. A cultura digital amplifica essas dinâmicas. As crianças não são apenas consumidoras passivas; elas criam, remixam e reinterpretam. A formação de identidades na infância contemporânea ocorre em meio a essa avalanche de referências. As pedagogias culturais convidam a acompanhar esse processo com presença e escuta, mediando influências midiáticas e consumistas para ampliar as possibilidades de ser. A partir das discussões, algumas recomendações para pesquisas futuras se destacam. Seria interessante investigar como diferentes grupos de crianças, considerando classe, raça, território e gênero, vivenciam a cultura digital. Estudos sobre práticas educativas concretas, em escolas e espaços não escolares, podem mostrar como as pedagogias culturais vêm sendo mobilizadas. Também se abre espaço para pesquisas que analisem a produção das próprias crianças nas plataformas digitais e investigações sobre a formação de identidades em contextos midiáticos. Este trabalho aponta, assim, para uma educação que dialogue com a vida das crianças contemporâneas, caminhando junto delas e oferecendo ferramentas de leitura crítica, criação e cuidado.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026. Institui a Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq. Brasília, DF: CNPq, 2026. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/23142775. Acesso em: 25 ago. 2026.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

IGNÁCIO, Patrícia; CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogias do consumo e narrativas orais: o que pensam, dizem e sentem os sujeitos infantis escolares. Textura,

Canoas, v. 25, n. 64, p. 250-280, out./dez. 2023. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7805. Acesso em: 25 ago. 2026.

MOMO, Mariangela. As crianças de hoje não são mais como antigamente! Implicações culturais do mundo contemporâneo para os modos de ser criança e de viver a infância. Textura, Canoas, n. 32, p. 7-21, set./dez. 2014. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1243. Acesso em: 25 ago. 2026.

SANTAELLA, Lucia. Flusser ressignificado pela cultura digital. In: HANKE, Michael; RICARTE, Élmano (Org.). Do conceito à imagem: a cultura da mídia pós-Vilém Flusser. Natal: EDUFRN, 2015. p. 11-24.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. Cultura infantil: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CÓDIGO: HS1260

AUTOR: ANA BEATRIZ SILVA DANTAS

ORIENTADOR: JULIANA DE MELO LIMA

TÍTULO: Sessões de leitura de literatura no âmbito do PIBID Alfabetização: planejamentos e práticas pedagógicas em investigação

Resumo

O presente trabalho objetiva investigar o processo de planejamento e as práticas pedagógicas nas sessões de leitura de literatura infantil desenvolvidas pelos discentes do PIBID - Alfabetização na turma 4 do NEI/CAp – UFRN, em 2025. Partiu-se da perspectiva de que a literatura é direito (Cândido, 2012) e indispensável para a formação humana das crianças (Corsino, 2010). Esta pesquisa assume os protocolos da pesquisa qualitativa em educação e caracteriza-se como exploratória quanto aos objetivos e documental quanto aos procedimentos. Para a sistematização quantitativa dos dados, foram lidos e analisados diários de campo, planos de leitura e relatórios individuais dos bolsistas. Para auxiliar na análise qualitativa, foram produzidos fichamentos a partir da bibliografia selecionada. Os resultados revelaram que desde a seleção das obras até a vivência das sessões de leitura, os bolsistas partiram da concepção das crianças como sujeitos ativos e produtores de sentido. Tais escolhas levaram em consideração o conhecimento sobre a turma e a importância da ampliação do repertório literário. A partir das análises e discussões, afirma-se a necessidade de formar futuros professores que sejam leitores e que compreendam a leitura de literatura como indispensável para a prática docente, promovendo experiências literárias significativas e reconhecendo a criança como sujeito ativo na construção de sentidos.

Palavras-chave: Literatura infantil. Planejamento. Mediação. Formação docente. PIBID.

TITLE: Literature reading sessions within the scope of the PIBID Literacy Program: an investigation of planning and pedagogical practices

Abstract

This study aims to investigate the planning process and pedagogical practices within children's literature reading sessions conducted by PIBID-Literacy students in Class 4 at NEI/CAp-UFRN in 2025. It is grounded in the perspective that literature is a right (Cândido, 2012) and is indispensable for children's human development (Corsino, 2010). This research adopts qualitative educational research protocols and is characterized as exploratory in terms of objectives and documentary in terms of procedures. For the quantitative systematization of data, the scholarship holders' field journals, reading plans, and individual reports were read and analyzed. To support the qualitative analysis, summaries and notes were produced based on the selected bibliography. The results revealed that, from the selection of works to the actual reading sessions, the scholarship holders approached children as active subjects and creators of meaning. These choices took into account knowledge of the specific class and the importance of expanding the children's literary repertoire. Based on the analyses and discussions, the study affirms the need to train future teachers who are themselves readers and who understand the reading of literature as essential to teaching practice, fostering meaningful literary experiences and recognizing the child as an active subject in the construction of meaning.

Keywords: Children's literature. Planning. Mediation. Teacher training. PIBID.

Introdução

No Programa de Iniciação à Docência (PIBID), os estudantes do curso de Pedagogia Presencial estão inseridos em diferentes realidades de instituições públicas de Natal e Região metropolitana, desenvolvendo observações, planejamentos e práticas pedagógicas juntamente com a equipe de cada núcleo e com as crianças das turmas participantes.

Nesse contexto de atuação e espaço formativo, o objetivo deste trabalho é investigar o processo de planejamento e as práticas pedagógicas nas sessões de leitura desenvolvidas pelos discentes do PIBID – Alfabetização. De modo específico, visa: 1) Identificar os livros de literatura infantil e ilustrados selecionados para as sessões de leitura e os critérios de seleção; 2) Mapear as estratégias metodológicas planejadas para as sessões de leitura; 3) Compreender como as práticas pedagógicas nas sessões de leitura foram desenvolvidas.

A escolha do objeto de pesquisa, ensino de leitura de literatura infantil e de livros ilustrados, justifica-se diante da defesa de que os discentes do curso de Pedagogia serão futuros professores que formarão leitores, o que implica na necessidade de serem leitores, de construírem um repertório de textos para fazer escolhas, planejar e desenvolver práticas pedagógicas de leitura, subsidiadas por fundamentos teóricos e metodológicos conscientes e pertinentes.

Neste trabalho, defende-se a literatura como direito humano (Cândido, 2012) e, por conseguinte, a leitura literária como prática permanente e intencional por parte do professor. Para tanto, é preciso compreender, antes de tudo, o que caracteriza um texto literário. Este, por sua vez, configura-se por apresentar uma linguagem em função estética, apresentando como traços “plurissignificação, desautomatização, conotação,

relevância do plano de expressão e intangibilidade da organização linguística" (Fiorin e Savioli, 1991, p. 353).

Para Corsino (2010), a literatura é indispensável para a formação humana das crianças. Como coadunam Ramos e Panozzo (2011), a criança tem o direito de interagir com os livros, haja vista que são bens culturais. Nessa linha, como destaca Colomer (2016), as crianças têm curiosidade pela literatura, no entanto, para que isso se consolide como um interesse genuíno, a presença de um adulto que considere e valorize a leitura é indispensável. Dessa maneira, depreende-se a importância de formar professores que sejam leitores e que, por conseguinte, estejam comprometidos com o ato de formar outros leitores.

Sob esse viés, no contexto das práticas de Alfabetização, compreendidas em sentido amplo e de modo indissociável à dimensão do letramento (Soares, 2020; Leal, 2022), um dos pilares defendidos é a formação de leitores, de modo que possa ser desenvolvida por meio de diferentes estratégias, tipos de livros, espaços de leitura, sendo uma atividade considerada de necessária permanência no cotidiano das instituições.

Através das sessões de leitura planejadas e desenvolvidas pelos bolsistas, estes também estão se formando, ampliando seus repertórios e conhecimentos sobre as linguagens e modos de interação do leitor com o texto. As crianças das instituições parceiras podem ampliar seus saberes sobre diferentes culturas, sobre os modos de compreender a si, ao outro e ao mundo.

Nesse sentido, é essencial mencionar que, no planejamento de uma leitura de literatura, um aspecto central a ser considerado é a seleção do texto, considerando as características dos livros e do público o qual será destinado (Almeida e Machado, 2025).

Desse modo, a pesquisa, na perspectiva aqui proposta, visa contribuir para a produção acadêmica voltada ao ensino da leitura de livros de literatura infantil e ilustrados, que tem como principal interlocutor as crianças de escolas públicas, no contexto da formação inicial de professores que participam do PIBID, programa consolidado em âmbito nacional e de grande relevância para a valorização da docência.

Metodologia

Este artigo assume protocolos da pesquisa qualitativa em Educação. Considerando a definição do objetivo geral e dos específicos, a pesquisa caracteriza-se, conforme Gil (2002), como exploratória, pois visa proporcionar maior familiaridade com o fenômeno investigado e, assim, construir novas hipóteses e conhecimentos sobre ele. Nesse cenário, tal aspecto é evidenciado pelo movimento de sistematizar, compreender e refletir sobre as práticas com a leitura de literatura planejadas e desenvolvidas por bolsistas no contexto do PIBID Alfabetização Natal.

Quanto aos procedimentos, esta pesquisa configura-se como documental, visto que, para a análise, foram utilizados documentos produzidos pelos bolsistas: diários de campo,

planos de leitura e relatórios individuais. A partir dos pressupostos teóricos de Gil (2002), a "pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa" (p. 45).

É importante ressaltar que as atividades desta pesquisa iniciaram-se com a realização de estudos sobre o objeto de ensino, com a seleção da bibliografia e com a produção de fichamentos. Posteriormente, os dados foram organizados a partir da leitura dos documentos produzidos pelos bolsistas em 2025 no âmbito do PIBID Alfabetização, a partir da atuação na turma 4 do NEI - CAp/UFRN, composta por 20 crianças.

Ao longo do período investigado, 18 mediações literárias foram planejadas pelos bolsistas. Inicialmente, foram analisados os registros que correspondiam a esse quantitativo, com vistas a identificar os critérios utilizados pelos pibidianos para realizar as escolhas dos livros e, assim, contemplar o primeiro objetivo desta pesquisa. Desse conjunto, 12 mediações apresentaram, de forma explícita e/ou implícita, as justificativas para a seleção das obras literárias. Em virtude disso, apenas as 12 integraram o corpus da pesquisa e, por conseguinte, foram referência para a análise dos 3 objetivos deste trabalho.

Para fins de investigação, foram lidos 18 diários de campo, 11 planos de leitura e 10 relatórios individuais dos pibidianos. Esse quantitativo de diários, por sua vez, corresponde à leitura integral dos relatos das mediações, pois estas poderiam apresentar os critérios de seleção não contemplados nos planejamentos de leitura. Acerca dos planos de leitura, foram lidos apenas 11 pelo fato de uma das obras estar mencionada apenas no diário de campo. Já os relatórios correspondem ao quantitativo de bolsistas que estiveram vinculados ao programa durante o ano de 2025.

Para a análise, foram organizados, a partir da leitura dos documentos, quadros e categorias em consonância com os objetivos desta pesquisa. É fundamental mencionar que, nessa investigação, foram identificados 17 critérios referentes à escolha dos livros, tendo, em algumas obras, mais de um parâmetro - estes serão explicitados na próxima sessão.

Nesse sentido, faz-se necessário dizer que a sistematização quantitativa desta pesquisa foi articulada à análise qualitativa tendo como base os referenciais teóricos selecionados. Esses movimentos proporcionaram discussão e reflexão acerca dos critérios adotados, das estratégias metodológicas utilizadas pelos bolsistas e do modo como as mediações foram desenvolvidas nas sessões de leitura analisadas.

Resultados e Discussões

Este artigo visa, como primeiro objetivo, identificar os livros de literatura infantil selecionados para as sessões de leitura e os critérios de seleção das obras, planejadas pelos bolsistas do PIBID Alfabetização em 2025, na turma 4 do NEI - CAp/UFRN.

O critério mais recorrente foi o de "temática(s)", mencionado na seleção de 4 (33,3%) obras. Um exemplo é o livro "Só um minutinho", de Yuyi Morales (2018), que, para os

bolsistas, trata a morte como um evento natural na vida das crianças. Nesse sentido, a escolha pautou-se no entendimento de que "as crianças enquanto sujeitos pensantes e de direitos, já constroem sentimentos, dúvidas e anseios sobre essa temática" (plano de leitura).

Segundo Colomer (2007), as obras lidas na infância "propõem o acesso à formalização da experiência humana" (p. 62). A partir disso, é pertinente pensar que a literatura infantil não busca didatizar temas, mas sim, por meio da representação simbólica, possibilitar que as crianças elaborem e ressignifiquem sentimentos e vivências, confirmando o papel humanizador da literatura discutido por Cândido (2012).

Na sequência, com 3 (25%) menções de títulos aparece o critério "valorização cultural", que pode ser exemplificado pelo livro "A África que você fala", de Cláudio Fragata e Maurício Negro (2021). Este título foi selecionado por evidenciar e valorizar a influência das matrizes africanas na cultura brasileira, "promovendo uma prática pedagógica comprometida com a educação antirracista" (relatório individual do bolsista).

Nesse viés, segundo Campos e Amarilha (2015), a escola pode ser o primeiro lugar no qual as crianças terão contato com o legado étnico cultural de seu próprio povo. Para tanto, é necessário descentralizar as narrativas hegemônicas para que as marginalizadas sejam apresentadas e discutidas. Assumir essa perspectiva é contribuir para uma formação identitária positiva de alunos que, historicamente, estão mais propensos à exclusão e à negação de seus direitos e de sua cultura.

Também citado por 3 (25%) vezes aparece o critério "interesse das crianças". À exemplo, pode-se citar a obra "Meu gato mais tonto do mundo", de Gilles Bachelet (2012), que foi selecionada por trazer à tona um forte interesse das crianças: história com animais, especificamente gatos. Nesse sentido, conforme Sepúlveda e Teberosky (2016), é primordial que o adulto esteja sensível às preferências dos pequenos e forneça atenção para suas falas, com vistas a proporcionar uma leitura dialógica e receptiva.

Na mesma perspectiva, Machado, Souza e Almeida (2018) ressaltam a necessidade de o professor mediador observar e escutar os interesses de sua turma, estando atento aos seus dizeres e reações. Assim, pode-se afirmar que os pibidianos demonstraram sensibilidade, cuidado e atenção às preferências das crianças. Tal postura favorece a percepção, por parte dos pequenos, de que suas contribuições são importantes para a decisão das propostas a serem desenvolvidas.

Com igual número de aparições, 3 (25%), observou-se o parâmetro "livro adequado à faixa etária", podendo ser evidenciada a obra "Marcelo, marmelo, martelo", de Ruth Rocha (2011). Para os bolsistas, o protagonista dessa narrativa dialoga diretamente com a idade das crianças da turma, haja vista a curiosidade e os questionamentos compartilhados por ambos.

Por outro lado, conforme Soares, Saldanha e Bezerra (2024), ao contrário do que se observa hoje, a literatura, inicialmente, não tinha a preocupação de escrever de forma diferente para públicos diversos. Como coaduna Amarilha (2000), as crianças participavam da vida social sem que houvesse uma atenção específica para suas necessidades. De tal forma, este critério reflete a preocupação e a atenção às demandas da turma, indo em direção contrária a essa perspectiva histórica que tanto invisibilizou a

infância. Por outro lado, é essencial pensar que este não pode ser o único critério, tendo em vista a singularidade e a particularidade das crianças.

Mencionado também 3 (25%) vezes, notou-se o parâmetro “curiosidade do mediador pela recepção das obras pelas crianças”. À exemplo, é plausível citar a obra “Dia de chuva”, de Ana Maria Machado e Nelson Cruz (2002). Tal livro foi selecionado pelo desejo dos pibidianos de entenderem o modo pelo qual as crianças aproveitavam um simples dia chuvoso nos mais diversos ambientes. Essa postura retoma e reforça a importância de um professor sensível e atento à própria turma.

Para finalizar os critérios com 3 (25%) menções, percebeu-se a “articulação entre linguagens do texto”, que norteou a escolha da obra “Um amigo que você nem imagina”, de Ivan Cabral (2021). Para as bolsistas, esse livro não apenas une as linguagens verbal e visual, mas sim as articula de modo a ampliar a compreensão e, também, os sentidos da narrativa. Nesse sentido, Brandão e Rosa (2010) destacam a relevância de o professor saber identificar bons textos de literatura, atentando-se à organização discursiva e às inúmeras possibilidades de significação - tarefa essa cumprida com êxito nesse contexto.

É importante ressaltar que, a partir dessa categoria, também foi selecionado o livro “Meu gato mais tonto do mundo”, de Gilles Bachelet (2012). Como diferencial em relação ao anterior, tal obra traz um intrigante contraste entre as ilustrações e o texto verbal, porém, como ponto comum, favorece o uso da fantasia e a saída de uma perspectiva convencional. Conforme Colomer (2007), as obras literárias, por sua vez, têm o poder de transportar o leitor para outras perspectivas e experiências, as quais podem desafiar a lógica e os limites atuais.

Na sequência, o parâmetro “qualidade das ilustrações” é ressaltado na seleção de 2 (16,6%) títulos, sendo um deles “O tabuleiro da baiana”, de Sônia Rosa e Rosinha Campos (2006). Para os pibidianos, essa obra, além de promover a representatividade negra, traz ilustrações ricas em detalhes gráficos, os quais “apresentam elementos importantes da cultura afro-brasileira, como as Baianas de Acarajé” (plano de leitura). Tal aspecto, por sua vez, contribui para a construção de sentidos sobre a narrativa, indo além da mera reprodução das palavras.

De acordo com Ramos e Panozzo (2011), “não se pode mais pensar a literatura infantil apenas pelo viés da palavra” (p. 27). Para as autoras, as ilustrações, em um texto literário, ampliam a compreensão da linguagem verbal, auxiliando diretamente na elaboração de novas reflexões sobre o que se lê. Logo, a representação gráfica é um aspecto que merece atenção por parte do mediador, porquanto pode afetar diretamente a qualidade da experiência estética do leitor.

Também com 2 (16,6%) menções, destaca-se o critério “autor(a) de conhecimento das crianças”, que, no grupo analisado, é Ruth Rocha. Essa preferência da turma motivou tanto a escolha de “Marcelo, marmelo, martelo” (2011), quanto a de “Primavera da lagarta” (2011). À luz de Brandão e Rosa (2010), pode-se afirmar que perceber o interesse demonstrado pelas crianças por uma determinada autoria pode contribuir diretamente para o desenvolvimento de uma mediação literária mais interativa e significativa. Todavia, embora seja essencial estar sensível a tais preferências, o papel do mediador também é expandir o repertório literário das crianças, indo além do conhecido por elas.

Um outro critério citado por 2 (16,6%) vezes é o de "livro adequado ao perfil da turma", que motivou a seleção de "Dia de chuva", de Ana Maria Machado e Nelson Cruz (2002). Para os bolsistas, as crianças brincam constantemente com a imaginação. Dessa forma, por se tratar de uma obra que, com uma boa mediação, tem potencial para despertar o imaginário, a escolha fundamentou-se no conhecimento prévio sobre este público.

Sob o ângulo de Almeida e Machado (2025), ressalta-se que, quando será feita uma leitura para toda a turma, é preciso conhecer o grupo de alunos e o livro selecionado. Desse modo, é perceptível que estar atento aos interesses das crianças é fundamental para a definição de obras a serem lidas e, a partir disso, depreende-se que os pibidianos, em sua escolha, revelaram um olhar sensível às falas e às opiniões da turma.

Pôde-se notar, com 2 (16,6%) aparições, o parâmetro "identificação das crianças com o personagem", que foi percebido na escolha do título "Não!", de Marta Altés (2012). Do ponto de vista dos pibidianos, o protagonista, que recebe muitos "nãos" ao longo da história, pode gerar uma conexão com as crianças.

Conforme Amarilha (2009), a estrutura da narrativa envolve as crianças de forma emocional, principalmente pelo processo de identificação com os personagens. Esse movimento permite que os pequenos, mesmo com suas limitações físicas momentâneas, vivam as mais diversas experiências. Portanto, tal escolha revela uma busca pelo envolvimento da turma na leitura de literatura de forma significativa, favorecendo a participação e a construção de sentidos.

Com 2 (16,6%) menções, foi possível observar o critério "experiência pessoal do bolsista com a obra", sendo um exemplo o livro "Árvore generosa", de Shel Silverstein (2017). Em uma leitura feita pelas pibidianas, elas destacaram o quanto foram tocadas e sensibilizadas através das abordagens temáticas feitas pelo autor. Sobre isso, Oliveira (2010) ressalta que o professor mediador precisa, antes de levar títulos para sua roda, lê-los como um leitor comum, sem pensar, de modo imediato, na sua aplicação em sala.

Como outro parâmetro observado também por 2 (16,6%) vezes, destaca-se a "representatividade negra" - fundamental para a seleção de "A princesa e a ervilha", de Rachel Isadora (2016), e de "O tabuleiro da baiana", de Sônia Rosa e Rosinha Campos (2006). Na análise, percebeu-se a preocupação dos pibidianos em escolher obras nas quais o protagonismo negro fosse evidente. Retomando Campos e Amarilha (2015), é pertinente destacar que os autores atribuem como primordial a representação positiva dos negros pela própria escola, que pode ocorrer pela leitura de literatura.

A obra "A princesa e a ervilha" foi justificada pelos pibidianos por apresentar uma outra perspectiva sobre príncipes e princesas. Houve uma busca por incentivar a mudança de olhar sobre o que é considerado padrão nesse contexto, indo contra a narrativas hegemônicas e a negação da ancestralidade e da diversidade étnico-cultural.

De acordo com o documento Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2006), é imprescindível garantir aos leitores o contato frequente com obras que evidenciem personagens da realeza negros. Portanto, contribuir para a formação da identidade das crianças de maneira positiva e apresentar a elas sua cultura e legado ancestral é fundamental nas práticas permanentes com a literatura.

Na sequência, com 1 (8,33%) menção, observa-se o fator “linguagem verbal”, notado na escolha de “A primavera da lagarta”, de Ruth Rocha e Madalena Elek (2011). Para os graduandos, a escrita da autora é marcada pelo cuidado com as palavras, de modo que “a narrativa poética favorece a reflexão simbólica e o uso de neologismos convida à criação de sentidos pelas crianças” (relatório individual do bolsista).

Conforme Amarilha (2009), a linguagem literária tem uma roupagem própria, mostrando para a criança que ela está diante de uma organização discursiva diferente da linguagem oral. De tal forma, apresentar um título como esse favorece o letramento literário e contribui para a formação de bons leitores de literatura.

Foi possível localizar também com 1 (8,33%) citação o parâmetro “desenvolvimento da autonomia emocional” - um dos motivadores da leitura de “A árvore generosa”, de Shel Silverstein (2017). Na visão das bolsistas, tal livro tem o potencial de contribuir para o reconhecimento das emoções de si mesmo e do outro.

Para Amarilha (2009), o leitor, por meio da narrativa, envolve-se em situações diferentes das quais está vivenciando em sua realidade. Desse modo, é possível experimentar diversas situações e maneiras de viver. Logo, a literatura proporciona aos pequenos a possibilidade de refletir sobre o mundo, as pessoas ao seu redor, a existência humana e, ainda, sobre si mesmo - tudo isso sem o objetivo de didatizar o texto literário.

Como outro critério mencionado 1 (8,33%) vez, notou-se a “quebra de expectativa”, que influenciou a escolha de “Um amigo que você nem imagina”, de Ivan Cabral (2021). As bolsistas destacaram, principalmente, o final surpreendente da narrativa. Para Colomer (2007), há muitas histórias que mostram o já conhecido pelas crianças, no entanto, faz-se necessário apresentar a elas obras literárias que ampliem sua imaginação e as conduzam para além de seus limites. Portanto, trata-se de uma obra capaz de envolver a turma na leitura e de atribuir novas perspectivas ao enredo.

A partir da mesma obra, localizou-se com 1 (8,33%) citação os critérios “origem do autor” e “aproximação da narrativa com a realidade local”. Sobre isso, salienta-se que, além de Ivan ser um autor potiguar, seu livro evidencia elementos do cotidiano local, como a flor de xanana. Logo, foi perceptível que as pibidianas buscaram valorizar a produção literária local e aproximar as crianças de seu próprio contexto, contribuindo para a construção de identidade.

Sobre isso, para Zuin (2025), é importante pensar no cenário local no processo de seleção das obras literárias, pois a formação de leitores precisa estar vinculada às suas realidades, principalmente porque estes levam experiências e histórias para as rodas de leitura. Assim, levar um livro como esse é dar sentido às vivências das crianças e auxiliar no reconhecimento identitário e cultural.

Por fim, também mencionado por 1 (8,33%) vez, notou-se o critério “estrutura da narrativa”, que implicou na escolha de “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”, de Arden Druce e Pat Ludlow (2002). Para o bolsista, o livro, por meio da repetição de frases e do ritmo proporcionado à leitura, tem o potencial de convidar o leitor para participar da história. Além desses aspectos, o fato de a narrativa ser cumulativa também contribui para esse objetivo.

Para Machado, Souza e Almeida (2018), textos literários que exploram a ludicidade podem incentivar o engajamento e o interesse na leitura, especialmente considerando a brincadeira como parte da infância. Assim, afirma-se que a seleção do mediador esteve alinhada a uma visão que valoriza a participação das crianças e a formação do leitor de literatura.

O segundo objetivo da pesquisa buscou mapear as estratégias metodológicas planejadas pelos bolsistas para as sessões de leitura. Em todas as práticas analisadas, os pibidianos utilizaram a abordagem metodológica da andaimagem, proposta idealizada por Graves e Graves (1995). Dessa maneira, serão abordados aqui os modos como tais leituras foram pensadas e desenvolvidas com as crianças e as reflexões que podem ser traçadas a partir das práticas vivenciadas.

Inicialmente, é importante mencionar que a experiência de leitura com andaimes visa, através do suporte pedagógico de um sujeito mais experiente, auxiliar o leitor a interagir com o texto literário, de modo a favorecer sua recepção estética, fruição e compreensão. Para isso, 3 momentos são definidos: pré-leitura, leitura e pós-leitura, ambos relacionados entre si e planejadas de forma intencional.

Para Graves e Graves (1995), a pré-leitura tem por finalidade despertar o interesse do leitor pelo texto. De modo geral, as estratégias planejadas pelos pibidianos para esse momento envolveram atividades motivacionais, ativação de conhecimento prévio, relação da leitura com a vida das crianças, pré-ensino de conceitos, pré-questionamentos e construção de conhecimento específico do texto.

Na mediação de “Dia de chuva”, de Ana Maria Machado e Nelson Cruz (2002), um dos mecanismos de pré-leitura utilizados foi a relação do título com as vivências das crianças, que ocorreu através do estímulo pelo bolsista às falas delas sobre o que gostavam de fazer nos dias chuvosos. Nesse contexto, para Silva e Martins (2010), estar atento aos comentários dos pequenos é fundamental, haja vista que estes dão ao texto novos olhares e interpretações.

A leitura, conforme Graves e Graves (1995), pode e precisa ser realizada em diversas modalidades. De maneira unânime, os bolsistas mediaram a leitura com as crianças de forma oral, sem que isso implicasse em um monólogo,

O momento da leitura de “O tabuleiro da baiana”, de Sônia Rosa e Rosinha Campos (2006), à exemplo, foi planejado para ser contínuo, porém, as crianças foram cativadas pela qualidade da ilustração da obra e fizeram diversos comentários ao longo do texto. Segundo Rosa e Brandão (2025), embora seja ideal evitar muitas interrupções ao longo da leitura, não se deve deixar de acolher e ouvir os questionamentos dos pequenos. Dessa forma, tal concepção coaduna diretamente com a defesa aqui feita de colocar as crianças no centro do processo e contribuir com a sua formação leitora ativa e crítica.

A pós-leitura, por sua vez, envolve diversas atividades que auxiliam o leitor a refletir sobre o texto lido. De forma geral, as estratégias utilizadas pelos bolsistas envolveram questionamentos, discussões, reescrita coletiva do texto, atividades artísticas não verbais e propostas de aplicação

Na pós-leitura de “Meu gato mais tonto do mundo”, de Gilles Bachelet (2012), as mediadoras perguntaram para as crianças por que o título do livro é esse, considerando o efeito de contradição entre informações verbais e visuais. Partindo da compreensão de que o texto literário é plurissignificativo, muitas respostas podem ser ditas. Nessa perspectiva, para Rosa e Brandão (2025), não é necessário que o adulto preencha as entrelinhas do texto. Defende-se, neste trabalho, que a literatura não busca a convergência, mas sim a divergência através das diferentes interpretações e sentidos produzidos pelo leitor.

O terceiro objetivo deste trabalho visou compreender como as práticas pedagógicas nas sessões de leitura foram desenvolvidas. Assim sendo, serão discutidos outros procedimentos utilizados pelos bolsistas que também são importantes para o planejamento e a vivência de mediações literárias com as crianças.

Das 12 leituras analisadas, foi possível perceber, a partir dos diários de campo, que 8 (66,6%) delas foram feitas com as crianças em roda no chão. Nesse sentido, de acordo com Oliveira (2010), as crianças precisam ter um contato significativo com o livro e, para isso, sair das cadeiras e ficar à vontade para desfrutar da leitura é essencial.

É necessário, também, refletir acerca da posição do mediador. Para Brandão e Girão (2025), mais do que ler para e com as crianças, é preciso estar junto a elas na roda, interagindo, observando e percebendo suas falas e demandas. Sendo assim, tal percepção também relaciona-se intimamente com a dimensão do afeto e sua indissociabilidade para com o educar, perspectiva também defendida nesta pesquisa.

Um outro aspecto percebido foi acerca do ambiente no qual as sessões literárias aconteceram. Em 12 (100%) delas a mediação ocorreu na sala de referência, não havendo diversidade em outros espaços, o que poderia oportunizar o contato com outros ambientes (Rosa e Dutra, 2025).

Assim, compreende-se aqui que, embora a sala seja um lugar importante para o desenvolvimento de tais práticas, o ambiente no qual elas irão ocorrer pode ser diverso, principalmente porque a leitura pode e deve ocorrer para além desse espaço. A experiência com a literatura, nesse sentido, tem o potencial de ser ampliada a partir dos diferentes espaços nos quais ela é vivida.

Conclusão

A partir das análises realizadas, afirma-se que o trabalho com a leitura de literatura é essencial para a formação humana, crítica e cultural das crianças, constituindo-se como um direito. Nesse sentido, é preciso pensar em como essa almejada garantia chegará aos pequenos no dia a dia da sala de referência. Assim, este trabalho traz à discussão a importância da presença de professores que sejam leitores e que compreendam como seus planejamentos e escolhas podem contribuir para a formação de outros leitores.

A prática docente com a literatura começa antes da consolidação da mediação. É preciso, antes, selecionar uma obra, o que não é uma ação simples, pois, na perspectiva aqui defendida, é preciso conhecer o perfil das crianças. Não se trata de uma escolha aleatória, sem intencionalidade pedagógica. É necessário refletir sobre a justificativa da seleção da obra e definir objetivos para a sessão de leitura. Antes disso, no entanto, é primordial que o professor coloque-se na posição de um leitor comum.

Ao pensar na vivência do planejamento de leitura, depreende-se que a postura docente durante a roda literária muito revela sobre sua concepção de criança. Quando o adulto não se mostra atento às falas dos pequenos e não possibilita espaço para que essas interações ocorram, infere-se que ele não entende a criança como ser ativo e não enxerga a dimensão plurissignificativa do texto literário, dada a não abertura para a expressão de outras interpretações e compreensões.

Neste trabalho,pôde-se perceber pedagogos em formação comprometidos com a seleção de bons livros, com o planejamento de suas mediações, bem como com a reflexão da prática, com a participação ativa das crianças nas sessões e, consequentemente, com a qualidade das experiências de leitura da turma.

Na etapa de seleção dos critérios, observou-se que os pibidianos compreendem a escolha de um livro como uma ação complexa e intencional. Por intermédio dos documentos analisados, foi notória a preocupação dos bolsistas em identificar os interesses dos pequenos, conhecer o perfil da turma e ampliar os repertórios culturais, linguísticos e literários deles.

Através da análise das estratégias metodológicas, notou-se a importância dada ao ato de planejar. Desde a elaboração dos planos de leitura, os pibidianos, por meio da abordagem da andaimagem, estabeleceram espaço de escuta e interação com as crianças. Na vivência das sessões, embora o planejamento tenha sido flexível dado o caráter dinâmico do contexto e dos sujeitos, a sensibilidade dos adultos diante dos comentários e das contribuições das crianças foi inegociável.

Portanto, afirma-se a importância do PIBID na formação dos futuros professores. Estes, ao aproximarem-se diretamente da educação básica, têm a oportunidade de vivenciar as especificidades do cotidiano das salas de referência e desenvolver práticas pedagógicas supervisionadas, articulando os conhecimentos construídos na universidade às demandas e desafios do contexto escolar.

Referências

ALMEIDA, Eliana Guimarães; MACHADO, Maria Zélia Versiani. Literatura do terceiro ao quinto ano do ensino fundamental: o que ler e como ler literatura na escola? In: BRASIL; EDUCAÇÃO, Ministério da. Literatura, oralidade, leitura e escrita: em busca de um trabalho interdisciplinar e diverso. TERESINA: Editora SEAD, 2025. p. 35-44.

AMARILHA, Marly. Estão mortas as fadas? 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

AMARILHA, Marly. Infância e literatura: traçando história. Educação em Questão, Natal, v. 11, n. 2, p. 126-137, jan. 2000. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9497. Acesso em: 29 mar. 2025.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira. Oralidade, leitura e escrita com crianças de 4 a 5 anos: pontos de partida e de chegada. In: BRASIL; EDUCAÇÃO, Ministério da. Fala, escuta, leitura e escrita: reflexões sobre a prática pedagógica com crianças de 4 a 5 anos. Recife: Ed. dos autores, 2025. p. 9-25.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Souza. A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende. In: Paiva, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (coord.). Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 69-88.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECADI, 2006.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo de et al (org.). O direito à literatura. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012. p. 12-35.

CAMPOS, Wagner Ramos; AMARILHA, Marly. A formação em literatura e a construção das identidades negras no ensino fundamental I. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 141-160, set. 2015.

COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa. As crianças e os livros. In: EDUCAÇÃO, Ministério da; BÁSICA, Secretaria de Educação (org.). Crianças como leitoras e autoras. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 97-127.

CORSINO, Patrícia et al. Leitura e escrita na educação infantil: concepções e implicações pedagógicas. In: EDUCAÇÃO, Ministério da; BÁSICA, Secretaria de Educação (org.). Literatura: ensino fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 13-57.

FIORIN, José Luís; SAVIOLI, Francisco Platão. Texto literário e texto não-literário. In: FIORIN, José Luís; SAVIOLI, Francisco Platão. Para entender o texto: leitura e redação. 2. Ed. São Paulo: Ática, 1991. p. 350-353.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAVES, Michael F.; GRAVES, Bonnie B. A experiência de leitura por andaime: uma referência flexível para ajudar os estudantes a obter o máximo do texto. USA: UKRA, 1995.

LEAL, Telma Ferraz. Concepção de alfabetização em documentos curriculares: comparação Brasil Argentina. Revista Linhas, Florianópolis, v. 23, p. 160-189, 2022. DOI: https://doi.org/10.5965/1984723823512022160.

MACHADO, Maria Zélia Versiani; SOUZA, Maria José Francisco de; ALMEIDA, Eliana Guimarães. Literatura infantil na alfabetização. Belo Horizonte: UFMG / FaE / Ceale, 2018.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de. O professor como mediador das leituras literárias. In: Paiva, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (coord.). Literatura: ensino fundamental. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 41-54.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Interação e mediação de leitura literária para a infância. São Paulo: Global, 2011.

ROSA, Ester Calland Sousa de; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Literatura na Educação Infantil: alguns pontos de interrogação. In: BRASIL; EDUCAÇÃO, Ministério da. Fala, escuta, leitura e escrita: reflexões sobre a prática pedagógica com crianças de 4 a 5 anos. Recife: Ed. dos autores, 2025. p. 90-104.

ROSA, Ester Calland Sousa de; DUTRA, Maria de Fátima da Conceição. Práticas de leitura literária: percursos e viagens em espaços diversos. In: BRASIL; EDUCAÇÃO, Ministério da. Literatura, oralidade, leitura e escrita: em busca de um trabalho interdisciplinar e diverso. Teresina: Editora SEAD, 2025. p. 25-34.

SEPÚLVEDA, Angélica; TEBEROSKY, Ana. As crianças e as práticas de leitura e de escrita. In: EDUCAÇÃO, Ministério da; BÁSICA, Secretaria de Educação (org.). Crianças como leitoras e autoras. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 61-93.

SILVA, Márcia Cabral da; MARTINS, Milena Ribeiro. Experiências de leitura no contexto escolar. In: EDUCAÇÃO, Ministério da; BÁSICA, Secretaria de Educação (org.). Crianças como leitoras e autoras. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 23-40.

SOARES, Jussara da Conceição; SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes; BEZERRA, Keutre Gláudia da Conceição Soares. Formação do leitor jovem: perspectivas e desafios. In: FREITAS, Alessandra Cardozo de et. al (org.). Educação e Leitura: debatendo a cor do silêncio. Natal: Centro de Educação, 2024, p. 314-322.

SOARES, Magda. Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

ZUIN, Poliana Bruno et.al. Pelos rios da leitura literária: mediações e diálogos entre textos In: BRASIL; EDUCAÇÃO, Ministério da. Literatura, oralidade, leitura e escrita: em busca de um trabalho interdisciplinar e diverso. TERESINA: Editora SEAD, 2025. p. 16-24.

CÓDIGO: HS1401

AUTOR: JONAS DOS SANTOS ARAÚJO

ORIENTADOR: RIVALDO BEVENUTO DE OLIVEIRA NETO

TÍTULO: ARTE E MULTISSENSORIALIDADE: DIÁLOGOS INCLUSIVOS COM A ARTE CONTEMPORÂNEA

Resumo

Nossa proposta se dedica a investigar a relação entre ensino de Arte e Multissensorialidade na perspectiva da arte contemporânea, no contexto do Projeto de Pesquisa PIN15482-2018 - Linguagem teatral na Escola da Infância, desenvolvido pelo Núcleo de Educação da Infância - NEI-CAp/UFRN. Para pensar, vivenciar e investigar a arte contemporânea na interface com as linguagens artísticas na escola se faz necessário explorar múltiplos olhares, uma vez que ela se constitui híbrida por natureza. Segundo Santaella (2003, p. 135), “híbrida, nesse contexto, significa linguagens e meios que se misturam, compondo um todo mesclado e interconectado de sistemas de signos que se juntam para formar uma sintaxe integrada”. Na relação entre Arte contemporânea e Multissensorialidade, podemos delinear vivências em que “uma cadeia semiótica vai se constituindo ludicamente, na qual um signo responde a outro signo” (Bakhtin, 2003).

Palavras-chave: Arte; Multissensorialidade; Inclusão.

TITLE: Contemporary Art; Multisensory Experience; Inclusion.

Abstract

Our proposal aims to investigate the relationship between Art education and Multisensory Experience from the perspective of contemporary art, within the context of the Research Project PIN15482-2018 - Theatrical Language in Early Childhood School, developed by the Early Childhood Education Center - NEI-CAp/UFRN. In order to think about, experience, and investigate contemporary art in its interface with artistic languages at school, it is necessary to explore multiple perspectives, since it is hybrid by nature. According to Santaella (2003, p. 135), “hybrid, in this context, means languages and media that mix, composing a blended and interconnected whole of systems of signs that come together to form an integrated syntax.” In the relationship between Contemporary Art and Multisensory Experience, we can outline experiences in which “a semiotic chain is playfully constituted, in which one sign responds to another sign” (Bakhtin, 2003).

Keywords: Art; Multisensory Experience; Inclusion.

Introdução

Nossa concepção de corpo se fundamenta na fenomenologia da percepção do filósofo Merleau-Ponty (1994). Na Arte Contemporânea, as ideias de ready-made de Marcel Duchamp e action painting de Jackson Pollock são marcos nessa nova forma de ver e produzir arte, dando abertura a proposições como arte gestual, arte conceitual, happening e performances. Nessa dimensão, a experiência pode ter mais significado que o "produto final". Priorizamos o diálogo com as proposições das artistas Lygia Clark e Lygia Pape, como matriz inspiradora para o ler, fazer e apreciar artístico. Nesse contexto, as experiências vivenciadas neste estudo serão descritas e analisadas a partir das contribuições de Dewey (1976) e Larrosa (2002), compreendendo que: [...] toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências (Dewey, 1976, p. 25-26). Nesse sentido, compreendemos que é importante favorecer experiências com a arte contemporânea com a educação da infância. Para Larrosa (2002, p. 25-26): "é experiência aquilo que 'nos passa', ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação".

Metodologia

A metodologia da pesquisa é de natureza qualitativa e se fundamenta no aporte teórico-metodológico de autores como Barbosa (2010); Barbosa (2014); Merleau-Ponty (1994); Oliveira Neto (2024). Priorizamos a Abordagem Triangular no Ensino de Arte, preconizada por Ana Mae Barbosa, e o olhar fenomenológico a partir dos estudos sobre o corpo em Merleau-Ponty (1994), bem como os estudos de Oliveira Neto (2024) sobre a interface Corpo, Arte Contemporânea e Multissensorialidade, tanto nas práticas pedagógicas junto às crianças quanto nos processos formativos de professores. Com base nos pressupostos teóricos apresentados, nossa pesquisa se constitui como uma ação planejada, com objetivos definidos, que envolve pesquisador e sujeitos em uma estratégia (André, 2005), para experimentar modificações no ensino da interface entre a arte contemporânea e a multissensorialidade. Nessa perspectiva, investigamos proposições que podem envolver instalações artísticas, objetos sensoriais e/ou performances, no ensino de Arte, compreendendo que esse componente pode ser experienciado corporalmente na escola, conforme afirma Nóbrega (2016, p. 104): "somos seres corporais, corpos em movimento. O movimento tem a capacidade não apenas de modificar as sensações, mas de reorganizar o organismo como um todo, considerando a unidade mente-corpo". Nessa direção, estamos implicados em uma ação que visa experimentar mudanças em uma práxis escolar e/ou construir uma inovação no ensino da arte contemporânea. Essa proposição traz implicações para o pesquisador e para os sujeitos investigados, envolvendo-os em uma ação

planejada que, possivelmente, será revertida em benefícios para o próprio lócus (Barbier, 1985). Mediante a discussão aqui delineada e fundamentada, apresentamos essa proposta investigativa em concordância com o pensamento de Machado (2011, p. 5), quando diz que “a formação continuada só tem sentido quando está atrelada à prática escolar que nos possibilita criar estratégias de atuação com base no que vivenciamos e no que conhecemos”. Dessa forma, esperamos que este estudo possa contribuir com a produção do conhecimento na interface da arte contemporânea com a multissensorialidade.

Resultados e Discussões

Os resultados alcançados ao longo do desenvolvimento da pesquisa evidenciam a ampliação das experiências com a Arte Contemporânea e a Multissensorialidade em diferentes contextos educativos e formativos. As ações realizadas possibilitaram experimentar, vivenciar e refletir sobre diferentes formas de relação entre corpo, sentidos, arte e educação, envolvendo tanto profissionais da área da educação quanto crianças do Ensino Fundamental. Entre as ações desenvolvidas, destacamos a participação no I ENCONTRO NORTE NORDESTE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA (I ENNEEI) & II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA (II CNEEI), ocasião em que foram realizadas experiências multissensoriais com profissionais da área da educação, em uma perspectiva de formação. As proposições buscaram possibilitar aos participantes o contato com diferentes estímulos sensoriais e com experiências artísticas que valorizassem o corpo e os sentidos como elementos constitutivos dos processos de aprendizagem. Essa experiência contribuiu para ampliar as discussões sobre a utilização da Multissensorialidade nas práticas pedagógicas, evidenciando possibilidades de aproximação entre Arte Contemporânea, corpo, percepção e processos educativos. Outro resultado importante foi a realização da oficina “Um passeio multissensorial pelas artes, sabores e aromas do sertão”, desenvolvida com as crianças do 4º ano do Ensino Fundamental do Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAp/UFRN). A oficina possibilitou experiências envolvendo diferentes sentidos, articulando elementos visuais, táteis, olfativos, gustativos e auditivos a partir da temática do sertão. As crianças participaram de proposições práticas que envolveram exploração sensorial, experiências artísticas e criação, ampliando as possibilidades de vivenciar a Arte de maneira corporal e multissensorial. A realização da oficina também possibilitou observar diferentes formas de participação, expressão e interação das crianças, contribuindo para a reflexão sobre práticas pedagógicas que considerem a diversidade dos modos de perceber e experienciar a arte. A partir dessas experiências, também foram produzidas e submetidas comunicações e resumos em eventos científicos, contribuindo para a socialização e circulação dos conhecimentos produzidos pela pesquisa. No 1º Simpósio Potiguar de Educação Especial, foi submetido o trabalho “ENTRE CORPOS, SENTIDOS E ENCONTROS: A MULTISSENSORIALIDADE NA INCLUSÃO ESCOLAR”, que apresenta reflexões sobre as relações entre corpo, sentidos, Multissensorialidade e inclusão escolar, destacando a importância de práticas educativas que considerem diferentes formas de percepção e participação. Também foi submetido o trabalho “ATRAVESSAMENTOS DO SERTÃO: CORPO,

MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA MULTISSENSORIAL NA CENA", para o VI Seminário Internacional Corpo e Processos de Criação nas Artes da Cena – Corpo e Memória – Atravessamentos da/na Cena. A produção amplia as discussões desenvolvidas pela pesquisa ao relacionar corpo, memória, sertão e experiência multissensorial no campo das Artes da Cena, estabelecendo diálogos entre as experiências desenvolvidas e os processos de criação artística. Dessa forma, os resultados alcançados não se restringem à realização das oficinas, mas abrangem também a formação de profissionais da educação, as experiências artísticas e sensoriais com as crianças e a produção e socialização de conhecimentos em eventos científicos. As ações desenvolvidas evidenciam possibilidades de articulação entre Arte Contemporânea, Multissensorialidade, corpo, inclusão e educação, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas que valorizem a experiência, a percepção e os diferentes modos de relação com a arte.

Conclusão

A partir das experiências desenvolvidas ao longo da pesquisa, compreendemos que a articulação entre Arte Contemporânea e Multissensorialidade possibilita ampliar as formas de vivenciar, perceber e produzir experiências artísticas no contexto educativo. As ações realizadas evidenciam a importância de considerar o corpo e os diferentes sentidos como elementos constitutivos dos processos de aprendizagem e de criação, compreendendo a experiência artística para além da produção de um produto final. As experiências multissensoriais realizadas no ENNEEI/CNEEI, com profissionais da área da educação, possibilitaram momentos de formação e reflexão sobre as possibilidades de inserção da Multissensorialidade nas práticas pedagógicas. A vivência com diferentes estímulos e proposições artísticas contribuiu para pensar outras formas de relação entre corpo, percepção, Arte Contemporânea e educação, destacando a necessidade de práticas que considerem diferentes modos de sentir, perceber e participar. Do mesmo modo, a realização da oficina "ATRAVESSAMENTOS DO SERTÃO: CORPO, MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA MULTISSENSORIAL NA CENA", com as crianças do 4º ano do Ensino Fundamental do NEI-CAp/UFRN, possibilitou experimentar uma proposta pedagógica fundamentada na exploração dos sentidos e na relação entre corpo, memória, arte e criação. A experiência evidenciou possibilidades de construção de práticas educativas que valorizam a participação das crianças, suas diferentes formas de percepção e expressão e a relação corporal com a experiência artística. As experiências desenvolvidas também contribuíram para a produção e socialização de conhecimentos, expressas na submissão dos trabalhos "ENTRE CORPOS, SENTIDOS E ENCONTROS: A MULTISSENSORIALIDADE NA INCLUSÃO ESCOLAR", no 1º Simpósio Potiguar de Educação Especial, e "ATRAVESSAMENTOS DO SERTÃO: CORPO, MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA MULTISSENSORIAL NA CENA", no VI Seminário Internacional Corpo e Processos de Criação nas Artes da Cena – Corpo e Memória – Atravessamentos da/na Cena. Essas produções ampliam as discussões da pesquisa e possibilitam compartilhar as experiências e reflexões construídas ao longo do percurso investigativo. Concluímos, portanto, que a Multissensorialidade, em diálogo com a Arte Contemporânea, apresenta possibilidades significativas para a construção

de experiências educativas inclusivas, nas quais o corpo, os sentidos e a experiência ocupam lugar central. A pesquisa reafirma a importância de pensar o ensino de Arte a partir de proposições que ampliem as formas de participação e de relação com a arte, contribuindo para práticas pedagógicas mais sensíveis às diferentes maneiras de perceber, experienciar e produzir conhecimento.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. Etnografia da prática escolar. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005. (Série Prática Pedagógica). BAKHTIN, M. A estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBIER, René. A pesquisa ação na instituição educativa. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985. BARBOSA, A. M. (Org.) Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, A. M. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. Além do corpo: uma experiência em arte/educação. São Paulo: Cortez, 2014. DEWEY, John. Experiência e educação. Tradução de Anísio Teixeira. 2ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

EFLAND, Arthur D. Imaginação na cognição: o propósito da Arte. Tradução de Leda Guimarães. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais. 3º ed., São Paulo: Cortez, 2010.

KRAMER, Sonia (org.). Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo, Ática, 1993.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In.: Revista Brasileira da Educação. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: < http://www.anped.org,br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_LARROSA_BONDIA.P DF>. Acesso: setembro, 2019.

MACHADO, R. Entrevista: Formação de Professores. In.: Inclusão: R. Educ. Esp., Brasília, v.6, n. 1, p. 4-7, jan./jun. 2011.

MERLEAU-PONTY, M. Fenomenologia da Percepção. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. Corporeidades: inspirações merleau-pontianas. Natal: IFRN, 2016.

OLIVEIRA NETO, Rivaldo Bevenuto de. Arte contemporânea, corpo e experiência multissensorial: diálogos inclusivos na formação de professores das infâncias. Orientador: Dr. Jefferson Fernandes Alves. 2024. 237f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

PIMENTA, S. G.. Para uma ressignificação da Didática: ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e síntese provisória). In: Selma Garrido Pimenta. (Org.). Didática e Formação de Professores: caminhos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6ª.ed.São Paulo: Cortez Editora, 2011, v. 1, p. 23-88.

RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2014. RANCIÈRE, Jaques. A Partilha do Sensível. São Paulo: Editora 34, 2009.
SANTAELLA, Lucia. Culturas e artes do pós-humano: Da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

CÓDIGO: HS1408

AUTOR: ALESSANDRO SANTOS DE MELO

ORIENTADOR: JOYCE MARIANA ALVES BARROS

TÍTULO: A Formação de professores em uma perspectiva inclusiva: ampliando os debates

Resumo

O estudo buscou investigar como o componente curricular Educação Física (EF) está inserido nos Colégios de Aplicação do Brasil (CAPs), considerando suas aproximações com a formação docente numa perspectiva inclusiva. Para isto, utilizamos a pesquisa documental, de abordagem qualitativa, por meio da análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) dos CAPs vinculados às universidades federais do Brasil. Os resultados evidenciaram diferentes formas de inserção da educação inclusiva nos PPPs, abrangendo documentos que apresentam diretrizes específicas para a EF, documentos que tratam a inclusão como princípio institucional e documentos com baixa explicitação de aspectos inclusivos relacionados ao componente curricular. Entretanto, esses achados precisam ser analisados por outro viés, realizando uma pesquisa de campo, por exemplo, incluindo observações das aulas de EF e entrevista com professores, gestores e profissionais do AEE, de modo a compreender como os escritos no PPP se materializam no chão da escola.

Palavras-chave: Educação Física; Educação Inclusiva; PPP; Colégios de Aplicação.

TITLE: Teacher Education from an Inclusive Perspective: Expanding the Debate

Abstract

This study aimed to investigate how the Physical Education (PE) curriculum is addressed in the Laboratory Schools (Colégios de Aplicação – CAp) in Brazil, considering its relationship with teacher education from an inclusive perspective. To this end, a qualitative documentary research design was adopted through the analysis of the Pedagogical-Political Projects (PPPs) of CAp schools affiliated with Brazilian federal universities. The findings revealed different approaches to inclusive education within the PPPs, including documents that provide specific guidelines for PE, documents that address inclusion as an institutional principle, and documents with limited explicit references to inclusive aspects related to the curriculum component. However, these findings should be further explored through field research, including classroom observations of PE lessons and interviews with teachers, school administrators, and professionals from Specialized Educational Assistance (AEE), in

order to understand how the principles outlined in the PPPs are implemented in school practice.

Keywords: Physical Education; Inclusive Education; PPP; Laboratory Schools.

Introdução

A efetivação da escola inclusiva não se estabelece de maneira isolada, mas por meio de relações estabelecidas no cotidiano escolar. O processo de implementação de escolas inclusivas não depende apenas do professor, mas das políticas públicas e do envolvimento de outros atores. Assim, Fonseca (2023) compreende esse processo como uma construção coletiva em um movimento processual, dialético, dinâmico e sem fim.

A elaboração desses princípios deve ser estruturada de modo a orientar a dinâmica escolar e as práticas pedagógicas. O Projeto Político-Pedagógico (PPP), o principal documento que define a identidade de uma escola e orienta sua organização pedagógica, se configura como o mais importante articulador entre todos os membros da comunidade escolar, valorizando os princípios da Educação Inclusiva (Souto et al. 2010).

Historicamente, a Educação Física (EF) é marcada por práticas excludentes. Essa herança ainda influencia as ações e o fazer pedagógico de professores e professoras (Fonseca, Santos e Silva, 2024). Segundo Fonseca (2014), essa concepção histórica precisa ser ressignificada, de modo a reconhecer os estudantes como agentes ativos no processo de ensino-aprendizagem, rompendo com perspectivas que limitam sua participação nas práticas corporais.

Nesse sentido, é necessário compreender como os aspectos inclusivos relacionados à EF estão presentes nos PPPs dos Colégios de Aplicação (CAp). Assim, por ser um espaço de formação de professores e de inovação pedagógica, os PPPs dos CAps tornam-se objeto de estudo dessa pesquisa.

Este plano de trabalho parte do projeto de pesquisa “A formação de professores no NEI CAp/UFRN numa perspectiva inclusiva”, tem como objetivo investigar as práticas inclusivas e necessidades formativas nos CAPs, a partir da componente curricular EF; Identificar os documentos institucionais dos CAps e apontamentos da EF sobre o tema inclusão; Construir insumos para a formação de professores (inicial e continuada) de EF; Identificar apontamentos para uma formação de professores numa perspectiva inclusiva, a partir da EF nos CAps.

Metodologia

Para atingir os objetivos, realizou-se uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa, baseada na análise de fontes primárias. Segundo Gil (2002), as pesquisas descritivas têm como principal elemento a investigação das características de determinada população ou fenômeno, bem como as relações entre variáveis.

Foram analisados os PPPs dos CAPs vinculados às universidades federais brasileiras. No Brasil, os CAPs constituem 25 instituições de educação básica. Inicialmente, realizou-se uma busca pelos PPPs nos sítios eletrônicos oficiais de cada instituição. Quando o documento não estava disponível, foram realizados contatos por e-mail com as respectivas secretarias ou setores responsáveis, solicitando acesso ao material.

Dos 25 CAPs, 18 disponibilizavam o PPP em seus sítios eletrônicos e 1 encaminhou o documento após solicitação. Por outro lado, 4 instituições não responderam à solicitação. A análise documental foi realizada a partir de 19 PPPs, que constituíram o corpus desta pesquisa.

Após a obtenção dos documentos, a pesquisa foi dividida em 3 momentos:

Leitura integral dos PPPs buscando identificar se o componente curricular EF fazia parte da matriz curricular dos CAPs;

Leitura integral dos PPPs buscando identificar elementos relacionados à Educação Inclusiva e a EF;

Divisão dos achados em 3 categorias temáticas.

Resultados e Discussões

A partir da análise documental realizada foi possível pontuar os Projetos Políticos-Pedagógicos nas seguintes categorias:

Inclusão articulada com o componente curricular Educação Física:

Os CAPs que definem e conceituam os objetivos do componente curricular Educação Física, definindo suas práticas pedagógicas alinhadas com um ensino baseado em uma perspectiva inclusiva, demonstram uma preocupação para com todos os alunos que estão à margem do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo nas aulas de Educação Física.

A conceituação da EF a partir dos marcadores sociais da diferença foi o ponto de intersecção encontrado nos PPPs analisados. Em um dos documentos analisados, correspondente à todos os níveis da Educação Básica, foi possível identificar que as práticas corporais estão intimamente ligadas à aspectos que considerem as diferenças sociais, de raça, de gênero, religiosidade, etnia, deficiência, dentre outros (COLÉGIO UNIVERSITÁRIO GERALDO REIS, 2024). O Centro de Educação Infantil Criarte (2021) também utiliza o conceito de interseccionalidade e marcadores sociais da diferença para enxergar além da deficiência.

A concepção de ensino baseada na perspectiva inclusiva possibilita uma prática pedagógica inclusiva que diversifica as práticas corporais. O aluno com deficiência não

deve ser resumido apenas a sua deficiência, tendo em vista todos os marcadores sociais da diferença que perpassam por esse indivíduo (Fonseca, 2023).

Inclusão inserida na proposta pedagógica:

O componente curricular EF não é mencionado isoladamente, pois os objetivos, a proposta pedagógica e os alcances de cada área são definidos globalmente. Sendo assim, os aspectos inclusivos relacionados à EF estão inseridos em um projeto maior de acolhimento e suporte que abrange todas as áreas da escola.

A inclusão está ligada ao comprometimento de toda equipe escolar, pais e responsáveis, sendo apresentada como responsabilidade coletiva, sem atribuir exclusivamente ao componente curricular Educação Física o papel desse processo. Corroborando com os apontamentos de Cunha et al. (2021), as escolas estabelecem os objetivos do Atendimento Educacional Especializado (AEE), fala sobre seu público-alvo, mas não direciona esses aspectos para o professor de EF subsidiar sua prática pedagógica.

Os PPPs analisados destacam a recorrência do AEE para garantir o acesso e a permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Pouca articulação dos aspectos inclusivos nas propostas pedagógicas

Alguns documentos institucionais fazem poucas menções ou nenhuma menção à aspectos relacionados à Educação Inclusiva. Essa realidade pode ser apenas documental, uma vez que essa pesquisa possui natureza documental e não contemplou observações da prática pedagógica nas instituições.

A ausência dessas especificações pode dificultar a atuação docente, além de não direcionar práticas inclusivas no principal documento normativo de uma instituição de ensino. Segundo Veiga (2003), o PPP deve orientar a prática pedagógica da escola, estabelecendo suas metas e objetivos acerca do ensino. Assim, quando a inclusão não é tratada no documento, reduz-se a possibilidade de articulações institucionais.

Conclusão

Este trabalho objetivou analisar como o componente curricular EF está inserido nos PPPs dos CAPs do Brasil, considerando sua relação com à Educação Inclusiva. Os achados nos permite dizer que a inclusão está presente nos documentos analisados, mas é caracterizada de formas distintas em cada um deles.

Os resultados indicam que alguns PPPs tratam explicitamente da EF em uma perspectiva inclusiva, direcionando quais são as contribuições do componente curricular para a efetivação de um ambiente acolhedor. Outros documentos caracterizam a inclusão como sendo um princípio institucional, definindo um comprometimento com todos os agentes que fazem parte do ambiente escolar. Além disso, uma menor parte dos PPPs apresenta pouco ou não apresenta referências ligadas à EF inclusiva.

Apesar dos resultados obtidos a partir da análise documental, esses achados não podem apresentar como essas diretrizes são totalmente desenvolvidas nas práticas pedagógicas das instituições. Porém, esse estudo amplia o debate acerca da inserção da EF em uma perspectiva inclusiva nos documentos institucionais que orientam a organização pedagógica dos CAPs.

Em uma ocasião futura, para ampliar esse debate e potencializar os achados, percebe-se a importância de conhecer a realidade com mais profundidade para atender as próximas etapas da pesquisa.

Referências

COLÉGIO UNIVERSITÁRIO GERALDO ACHILLES DOS REIS (COLUNI-UFF). Projeto Político-Pedagógico do Colégio Universitário Geraldo Achilles dos Reis (COLUNI-UFF). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2024. Disponível em: https://coluni.uff.br/projeto-politico-pedagogico/. Acesso em: 16 jul. 2026.

CUNHA, A. M. T.; BERGAMIN, A. C.; ARANTES-BRERO, D. R. B.; SILVA, R. V.; CUNHA, V. A. B. da; ZANATA, E. M. IMPORTÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR. Educação em Foco, [S. l.], v. 26, n. 1, 2021. DOI: 10.34019/2447-5246.2021.v26.19921. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19921. Acesso em: 20 jul. 2026.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Formação de professores de Educação Física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão: reflexões sobre Brasil e Portugal. 2014. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; SANTOS, Maria Luíza Mendes; SILVA, Samara Oliveira. Formação docente na e para perspectiva inclusiva: visibilizando vozes de licenciandos na Educação Física com baixa visão. Benjamin Constant, Rio de Janeiro, v. 30, n. 68, 306818, 2024. Disponível em: https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/998. Acesso em: 20 jul. 2026.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. Os preconceitos (re)produzidos pela/na escola e a Educação Física escolar: um debate urgente! Temas em Educação Física Escolar, Rio de Janeiro, v. 8, p. 1-20, 2023. Disponível em: https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/4051 . Acesso em: 15 jul. 2026.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SOUTO, Maria da Conceição Dias; LIMA, Marilena Guimarães; SILVA, Vernon Furtado da; HENRIQUE, José. Integrando a Educação Física ao Projeto Político Pedagógico: perspectiva para uma educação inclusiva. Motriz: Revista de Educação Física, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 762-775, jul./set. 2010. DOI: 10.5016/1980-6574.2010v16n3p762. Acesso em: 15 jul. 2026.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 15. ed. Campinas: Papirus, 2003.

CÓDIGO: HS1450

AUTOR: JULIA PEREIRA FURTUNATO

ORIENTADOR: DANIELLE OLIVEIRA DA NÓBREGA

TÍTULO: Representações sociais dos profissionais da educação sobre saúde mental: uma análise de sua compreensão e implicações no dia a dia escolar

Resumo

A demanda por falar sobre saúde mental tem sido crescente nos últimos anos e o cenário escolar também tem experienciado essa necessidade. O objetivo do trabalho é discutir as representações sociais dos profissionais de educação de uma escola estadual do município de Natal/RN sobre saúde mental. Como metodologia, utilizou-se entrevista semiestruturada, com 22 educadores de uma escola pública do Ensino Médio de Natal. Assim, 11 homens e 11 mulheres foram questionados quanto às suas compreensões sobre o tema. A partir da Análise do Discurso, identificamos 5 objetos de discurso nas respostas da entrevista, sendo eles: Saúde mental como condição básica para ensinar e estudar; Experiências críticas; Condições de trabalho; Conhecimentos sobre saúde mental; e Práticas de saúde. Para este artigo, analisamos e comparamos os três primeiros entre si, com isso, observamos que os participantes representam a saúde mental como um fundamento do processo de ensino e aprendizagem, vivenciando-a associada ao sofrimento psíquico e em condições de trabalho precárias. Desse modo, identificamos que os profissionais da educação objetivam a saúde mental como um pilar que está abalado, rachado e ancoram essa compreensão no modelo biomédico. Concluímos, então, que os professores representam a saúde mental como base do processo de ensino e aprendizagem, mas como uma base que está abalada, prestes a colapsar.

Palavras-chave: Representação Social. Saúde Mental. Escola

TITLE: Social representations of education professionals on mental health: an analysis of their understanding and implications in daily school life

Abstract

The demand to discuss mental health has grown significantly in recent years, a reality increasingly reflected within the school environment. This study aims to discuss the social representations of mental health among education professionals at a public state school in the municipality of Natal, Rio Grande do Norte, Brazil. Methodologically, semi-structured interviews were conducted with 22 educators (11 men and 11 women) from a public high school in Natal to

examine their understandings of the topic. Utilizing Discourse Analysis, five discourse objects were identified: Mental health as a fundamental condition for teaching and learning; Critical experiences; Working conditions; Knowledge regarding mental health; and Health practices. For the scope of this article, the first three discourse objects were analyzed and interconnected. The findings indicate that participants represent mental health as a foundational element of the teaching-learning process while experiencing it in association with psychological distress and precarious working conditions. Consequently, education professionals objectify mental health as a foundational pillar that is cracked and unstable, anchoring this understanding within the biomedical model. We conclude that teachers represent mental health as the cornerstone of the teaching-learning process, yet one that is severely compromised and on the verge of collapse.

Keywords: Social Representation. Mental Health. School

Introdução

Diante das crescentes situações relacionadas ao sofrimento psíquico nas escolas como readaptação de professores, afastamento de alunos e episódios de crise dentro do espaço escolar, percebemos que estudar sobre saúde mental se faz necessário e urgente.

Existem pesquisas que demonstram essa realidade, como é o caso do estudo com alunos de Recife/PE, realizado por Jatobá e Bastos (2007, p. 171),

As prevalências de sintomas depressivos expressivos e de ansiedade igualaram-se a 59,9% e 19,9%, respectivamente. Foram significativas as associações de sintomas depressivos de intensidade grave com o sexo feminino e a crença religiosa diferentes da corrente do cristianismo. A ideação suicida/tentativa de suicídio foi referida por 34,3% dos estudantes.

Assim, este estudo foi pensado, com o objetivo de compreender as representações sociais (RS) dos profissionais de educação sobre saúde mental. Trata-se de um recorte de uma pesquisa mais ampla, que busca analisar as representações sociais desses profissionais e a influência em suas práticas pedagógicas.

Assim, nosso fundamento teórico-metodológico foi a Teoria das Representações Sociais (TRS).Desenvolvida por Moscovici, a TRS propõe uma perspectiva psicossocial para elucidar dinâmicas coletivas, recorrendo a metodologias que evidenciam como um grupo converte um assunto estranho em algo aprendido e conhecido.

Essa construção apóia-se em dois alicerces conceituais: a objetivação e a ancoragem. Conforme apontado por Moreira et al. (2015), o movimento de objetivação busca concretizar uma ideia abstrata, frequentemente associando-a a figurações e imagens do cotidiano. Já a ancoragem consiste na fase de integração, na qual o elemento até então novo é examinado e absorvido no

repertório daquele grupo. Com isso, o tópico desconhecido ganha sentido prático e passa a ser debatido e articulado com base nos valores, símbolos e crenças já consolidados no meio social.

Portanto, compreender as representações sociais dos profissionais da educação se faz importante para pensar ações que possam dar suporte às demandas suscitadas a partir das experiências ligadas à saúde mental.

Este trabalho divide-se em quatro seções. Na primeira, a Introdução, tratamos de uma breve descrição do tema abordado na pesquisa que originou o recorte deste artigo e as discussões aqui presentes. Na segunda, a Metodologia, detalha-se quais os métodos utilizados para recolha dos dados analisados. A terceira, intitula-se Resultados e Discussão, na qual, por meio da interpretação dos dados, refletimos as representações sociais dos participantes. Por fim, a quarta é denominada como Conclusão, em que retomamos nossas intenções iniciais, tecendo sínteses sobre o tema

Metodologia

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, tendo em vista a natureza subjetiva do objeto de estudo. Conforme preconizado por Minayo (2022), a abordagem qualitativa debruça-se sobre fenômenos não mensuráveis, contemplando o universo dos significados, símbolos e abstrações. Nessa perspectiva, o tratamento dos dados empíricos será realizado mediante a TRS e interlocução com literatura correlata.

Desse modo, nossa pesquisa foi realizada com profissionais da educação do ensino médio em uma escola estadual situada no município de Natal no Rio Grande do Norte. Além de professores, entrevistamos também gestores, educadores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professores readaptados. Para obter as informações, utilizamos entrevista semi estruturada com 22 profissionais da educação dessa escola.

A entrevista possuía 10 questões, divididas entre trêsblocos: o primeiro continha questões sobre o perfil dos entrevistados; o segundo era composto por perguntas formuladas para a aplicação da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP); o terceiro apresentava questionamentos sobre a compreensão de saúde mental e práticas pedagógicas para os educadores.

Após entrevista, áudios foram transcritos e analisados por meio de Anaĺise do Discurso. Ao analisarmos as respostas, agrupamos os temas em 5 objetos do discurso. Para esse artigo, discutimos sobre os três primeiros desses objetos, relacionando-os entre si. Realizamos esse recorte devido à necessidade de enfocar mais diretamente as representações sociais sobre o tema e suas condições de produção, bem como por compreender que a saúde mental

aparece diretamente relacionada à falta de condições de trabalho adequadas, podendo acarretar experiências de crise.

Este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa, CAAE: 82108424.0.0000.0253 e todos os participantes, antes da entrevista, foram informados das condições e princípios da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A seguir, discutiremos os resultados relacionados ao presente trabalho.

Resultados e Discussões

Ao analisar as respostas das entrevistas feitas com os profissionais da educação, observou-se temas em comum que se replicaram, os quais foram divididos em 5 objetos de discurso, que nomeamos como: 1- Saúde mental como condição básica para ensinar e estudar; 2- Experiências críticas; 3- Condições de trabalho; 4- Conhecimentos sobre saúde mental; e 5- Práticas de saúde mental.

1 Saúde mental como condição básica:

Nesse contexto, a saúde mental se apresenta de maneira dialética entre professores e alunos. Os entrevistados afirmam em diversas falas que, quando não há saúde mental, não é possível lecionar, assim como não é possível para os alunos aprenderem.

A professora Claraexemplifica a saúde mental como um pilar que sustenta o processo de ensino e aprendizagem: “Influencia, acho que em todos os aspectos. Até na própria condução, no desenrolar desse cotidiano. Acho que a saúde mental ela é o pilar do cotidiano escolar”. Os professores Afonso e Alice complementam,

Quando sua cabeça está em condição de, apesar de ser tão difícil, né? dar uma aula para 40 alunos, mas você está bem ali, está feliz. Então, eu acho fundamental. Quando a minha cabeça está ruim, eu acho que todos os meus 842 alunos, de alguma forma, vão perceber, né? O desempenho, a eficácia do meu desempenho, particularmente, eu sinto que depende muito da minha saúde mental (Afonso).

Se o professor não está bem, provavelmente ele não vai conseguir passar do jeito que ele quer para o aluno. E por mais que ele esteja bem, se o aluno também não está bem, o aluno é aquele negócio. A gente, quando não está bem e vai trabalhar, a gente não produz 100%, você imagina adolescente, que é mais complicado ainda (Alice).

O estudo de revisão bibliográfica de Oliveira et al. (2026) sobre os impactos da saúde mental no rendimento escolar demonstrou que os principais fatores

que afetam o desempenho são ansiedade, depressão, estresse, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e transtornos do neurodesenvolvimento. No entanto, ressaltam que esses casos considerados graves não são os únicos a afetarem o desempenho escolar, dificuldades emocionais, sentimentos persistentes de solidão e tristeza também impactam na evasão escolar.

Para os participantes, não são somente os diagnósticos de um estudante afetam o seu desenvolvimento escolar, mas sofrimentos psíquicos em diferentes níveis de intensidade. Se considerarmos que o sofrimento psíquico ocorre justamente na subjetividade dos sujeitos, é possível compreender o peso que a influência da saúde mental tem no subjetivo e na aprendizagem. Em outras palavras, se a minha subjetividade está adoecida, “eu não consigo aprender nada”.

No entanto, mesmo evidenciando a saúde mental como ponto central, outros aspectos que influenciam no processo de ensino e aprendizagem surgiram nas falas, como é o caso dos professores César e Afonso,

[...] É... Não são todos. Mas tipo assim. Não tem o que comer, né? Isso em casa. E muitos chegam assim naquela parte em si. Que eu acho que é a parte de consciência, a parte em si também do acompanhamento dos pais em casa. Os alunos são muito ligado hoje em jogos de celulares, e eu observo assim, muitas vezes alguns alunos eles dormem durante a aula. Ou seja, então você passa um determinado assunto, você pede uma prova, uma é... uma atividade, e o aluno ele não faz nada, ele tira zero (César).

[...] Eu particularmente, sim, sim. Bastante. Eu particularmente acredito que você só aprende o que você gosta, assim. Ninguém... Quem aprende sem gostar de estar aprendendo, ela... Essa aprendizagem é muito... É... É muito utilitária só, né? [...] Eu particularmente acho que você só consegue aprender legal mesmo quando você gosta. E você, pra gostar, você tem que estar com a cabeça muito boa (Afonso).

Embora muitos autores já tenham publicado diversas teorias sobre o processo de aprendizagem, existe um ponto quase que pacífico: a aprendizagem é multifatorial. Nesse sentido, Henry Wallon (1986 apud Ferreira; Régnier, 2010) destaca um deles como sendo a afetividade e o meio social. Para ele, o indivíduo só aprende efetivamente quando o social o afeta (sobretudo, positivamente), quando existe conexão entre educando e educador.

Em seus estudos sobre a dimensão subjetiva da aprendizagem, Mitjáns Martínez e González Rey (2017, p. 142) apontam como a subjetividade dos atores (educadores e educandos), é fundamental para a aprendizagem: “O caráter subjetivo da aprendizagem impede, então, conceber que ações intencionais e unidirecionais do professor possam provocar de forma direta os resultados desejados”.

Além disso, os autores também ressaltam os diversos fatores que influenciam a subjetividade:

O processo de desenvolvimento da subjetividade é complexo não apenas porque o indivíduo está simultaneamente imerso em diferentes e, muitas vezes, contraditórios sistemas de atividades-comunicação (família, escola, amigos etc.), mas porque, uma vez que a subjetividade se constitui e se desenvolve, esta participa da configuração subjetiva dessas influências, tornando-se elemento ativo da sua própria constituição e desenvolvimento (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017, p.142).

Ou seja, definir a saúde mental como o fator preponderante para o aluno aprender e o professor conseguir ensinar pode ser reducionista, haja vista os diversos elementos que influenciam o ensino e a aprendizagem. Isto porque a saúde mental é um aspecto relevante da vida humana e, por conseguinte, desse processo. No entanto, o sujeito deve ser visto em sua integralidade, o que significa que é preciso observar não somente aspectos subjetivos, como também a dimensão objetiva que perpassa a saúde mental e o ensinar e aprender.

2 Experiências de saúde mental ligadas à crise:

Neste objeto de discurso, os participantes relacionam experiências vividas ou presenciadas sobre saúde mental. Seguem exemplos disso:

De ver alunos, de perceber alunos com problemas de, enfim, alunos que se cortam, que faltam muito por conta dessas situações. Acabam, né? Deixando de vivenciar os ciclos de aprendizagem durante o ano (Alfredo).

Eu já vi fatos relacionados aos alunos e relacionados a professores. Alunos, eu já vi diversas vezes alunos mutilados, usando o casaco, no clima desses que a gente está vivendo agora, para esconder a mutilação. Alunos que têm crise de pânico no expediente escolar. Já vi professor que surtou. Uma professora que, eu fazia parte do conselho escolar. Nós tivemos que pedir a remoção dessa professora que era jovem, mas que entrava na sala de aula em qualquer horário, independente de qualquer que fosse o professor. Os alunos todos ficavam em pânico, os professores ficavam em pânico. E ela andava nos corredores carregando bolsas. Ninguém sabe o que tinha nessas bolsas. Raptava os gatos que eram dos vizinhos da escola. Enfim, surtou de verdade. Teve que ser afastada. Esse fato foi há três anos. Bem jovem (Alberto).

Observou-se que os educadores referem-se à saúde mental a partir do sofrimento, ou seja, para compreender o que é saúde mental, evocam situações de crise para definir e exemplificar. A compreensão do tema se dá pela crise, a partir dela os professores entendem a importância da saúde mental como base para o processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, a saúde mental só é concebida como importante quando o pilar está rachado, a ponto de ceder ou quando a estrutura desaba.

Conforme Prado e Felippe (2023), a definição de sofrimento psíquico é polissêmica. Sua pesquisa demonstra as diversas maneiras de analisar seu significado, seja pela etimologia das palavras, seja por uma visão mais biológica ou até social.

Dessa forma, em nossa pesquisa, as compreensões dos profissionais sobre saúde mental e crise são apresentadas a partir de experiências que eles consideram romper com o comportamento típico, podendo ser por parte dos alunos ou de colegas também professores.

Esse entendimento dos educadores se aproxima do que foi constatado por Sousa, Maciel e Medeiros (2018), em um estudo sobre as representações sociais do sofrimento psíquico, considerando os paradigmas biomédico e psicossocial. Os dados foram coletados com estudantes do ensino médio, universitários (dos cursos de psicologia, enfermagem e medicina) e profissionais que atuavam no Centro de Atendimento Psicossocial (CAPS).

A parcela dos estudantes tanto do ensino básico quanto os de nível superior demonstra uma visão sobre pessoas em sofrimento psíquico bem similar. Ambos as definiram a partir da lógica biomédica que entende como necessário o isolamento para o tratamento do indivíduo, a priorização do conhecimento médico com ênfase na medicação. Já na amostra dos profissionais que atuam no CAPS, as definições se aproximaram do entendimento psicossocial que prioriza a ressocialização, o trabalho com as famílias, comunidade e o sujeito, distanciando-se da hospitalização. Portanto, os entrevistados com menos conhecimento técnico sobre saúde mental, aproximaram-se do entendimento biomédico.

3 Condições de trabalho na escola

Embora não tenham sido questionados diretamente sobre as condições de trabalho, esse tema emergiu em quase todas as entrevistas. As condições de trabalho apareceram quando os participantes falam sobre a relação com a família dos estudantes e a sobrecarga docente:

Eu acho que primeiro passa pelo professor. E passando pelo professor, a quantidade de alunos em sala de aula. Isso aí não tem pra onde correr. Eu, como professora de [...], já dei aula, já estive em sala de aula com a quantidade de alunos que você quiser. Inclusive com 89 alunos numa sala [...] Não tinha condições (Alice).

Brasil et al. (2016) demonstram em sua pesquisa, as causas do sofrimento psíquico apresentados por professoras do ensino fundamental em Fortaleza, Ceará, sendo elas: sobrecarga de trabalho, o ambiente inadequado, a agressividade das crianças, o individualismo de colegas, a falta de estrutura da escola e as pressões institucionais.

Uma outra nuance com relação às condições de trabalho está na fala de Afonso, que tratou sobre como percebe o clima do ambiente escolar:

Eu acho que a escola é um ambiente muito hostil, muitas vezes, muito opressor. E aí, se a saúde mental da escola como um todo, se não está legal, o clima não está legal (Afonso).

Nesse sentido, podemos perceber que a realidade das condições de trabalho dos docentes são fatores preponderantes para o sofrimento psíquico desses profissionais. No estudo de Parreira e Pereira (2025), intitulado “Aspectos políticos que incidem sobre o trabalho de professores do ensino fundamental”, um dos elementos citados foi a sobrecarga dos docentes relacionada à lógica neoliberal de produção, em que as condições de trabalho ficam piores em decorrência de uma suposta “otimização” dos recursos. Essa situação acarreta uma cadeia adoecedora, pois gera salas de aula lotadas, professores com salário insuficiente sendo forçados a assumirem mais turmas e falta de tempo para planejamento, entre outras coisas.

Refletindo sobre as representações sociais

No nosso estudo, buscamos analisar qual a representação social de saúde mental para profissionais do ensino médio de uma escola em Natal/RN, em outras palavras, analisamos como esses profissionais transformam um tema não familiar no contexto escolar (saúde mental) em algo familiar (aproximando aos conceitos que já tinham em seu repertório).

Retomando os conceitos de objetivação e ancoragem, podemos visualizar como as representações sociais sobre saúde mental vêm sendo reconstituídas. Como vimos, Moreira et al. (2015) explicam que, na objetivação, o intuito é tornar um conceito abstrato em algo concreto, imagético. Já a ancoragem, a temática desconhecida pode ser associada, discutida e compreendida por meio dos conhecimentos, códigos e ideologias do grupo previamente construídos.

Pensando especificamente na objetivação e em seu processo de transformar o tema desconhecido em imagens, apareceram exemplos como a fala da professora Clara, que definiu a saúde mental como basilar. Assim, ao relacionar a saúde mental na escola a um pilar, a professora nos mostra como as implicações da saúde mental afetam o cotidiano escolar, assinalando a ideia do bem-estar para a realização do seu trabalho. Essa imagem se relaciona com falas trazidas anteriormente, que afirmam que, quando o professor não está bem, não é possível dar aula, da mesma forma que, quando o aluno não está bem, não é possível aprender.

Nesse sentido, podemos inferir que a saúde mental enquanto uma condição básica está objetivada nessa imagem de pilar, de base e, ao mesmo tempo, ancorada na ideia do bem-estar.

Em contrapartida, Afonso exemplificou com outra imagem: “Aquele negócio, né? O copo que está totalmente cheio, qualquer gotinha vai transbordar, né? Então, deve ter acontecido alguma coisa”. Ele traz a imagem do copo cheio, que transborda, representando aquilo que ultrapassa um limite crítico.

Como no processo de ancoragem, o indivíduo busca aproximar o assunto novo e desconhecido ao seu arcabouço prévio de conhecimentos, ele esbarra em suas vivências e conhecimentos construídos com o grupo. Desse modo, é importante relembrar que a representação social é analisada e estudada a partir de um grupo, no nosso caso, os profissionais da educação. Esse grupo tem uma

mesma representação social sobre determinado assunto porque pode possuir vivências parecidas, estar inserido em um mesmo contexto (a escola), possuir formação acadêmica, entre outros aspectos.

Dentro do contexto escolar, os participantes trouxeram relatos semelhantes quando indagados sobre saúde mental, descreveram episódios de descontrole, de crises, como é o caso do professor Alberto, já citado anteriormente. Além da experiência de Alberto, Suzana relatou:

Eu já presenciei já tive que acolher é… inclusive já foi até para o atendimento. Samu como foi aluno que passou mal que na verdade era uma crise ansiedade, essa pessoa especificamente que teve essa crise de ansiedade ela tem problema no coração, então misturou tudo sabe a questão da ansiedade com o problema do coração, começa a sensação de aperto no peito e acabou que a SAMU achou melhor acompanhar ela por isso, mesmo sabendo que era uma crise de ansiedade, eles identificaram (Suzana).

Esses foram alguns dos diversos relatos apresentados pelos participantes acerca das vivências na escola sobre saúde mental. Ao ouvi-los, percebemos similaridade entre as falas, a maioria relatou episódios de crise, da perda de controle, além disso, notamos que esses exemplos possuem um mesmo fio condutor: a visão de que estar bem é justamente manter-se no controle, a ausência de patologias e não demonstrar vulnerabilidades emocionais.

Esse fio condutor do bem estar se aproxima da compreensão de saúde mental do modelo biomédico, descrito no artigo de Sousa, Maciel e Medeiros (2018), em que, no modelo biomédico, os profissionais da saúde enxergam os pacientes a partir dos sintomas, da expressão do sofrimento psíquico daquelas pessoas, usando quase que exclusivamente só essas questões para pautar a suas práticas de atendimento, desconsiderando os fatores sociais que incidem sobre as pessoas que necessitam do cuidado.

Além da visão mais focada nos sintomas, a perspectiva biomédica, por vezes, compreende apenas os profissionais da saúde como adequados para lidar com as questões que envolvem a saúde mental, justamente por focar o olhar no tratamento específico da sintomatologia. Nesse sentido, a percepção dos participantes se mostra a partir desse discurso e dessa compreensão biomédica, como podemos observar nas falas abaixo:

[...] Eu acho que a gente tem hoje uma prática melhor, vamos dizer assim, do professor que procura uma terapia, do professor que procura um acompanhamento, a gente já tem um número melhor disso, mas eu acho que a gente ainda está um pouco distante desse acompanhamento (Clara).

Eu comecei a fazer terapia há pouco tempo, e eu acho que está ajudando um pouquinho, sabe? Porque a gente precisa... É, eu acho que o professor tem muito desse momento de terapia coletiva com as colegas de trabalho, né? Onde a gente diz, fulaninho é trabalhoso, a gente precisa isso, a escola tá cobrando muito isso da gente. Quando a gente busca uma, um acompanhamento fora do ambiente de trabalho, nos ajuda a entender o que eu tô vivendo, que eu preciso

dar uma brecada. Então, eu acho que hoje, uma das maneiras de dar uma, sabe? Uma, entender um pouco o contexto que a gente vive é uma busca por terapia (Rosa).

O professor Gabriel trouxe outros elementos, mas ainda relacionando os mesmos pontos:

[...] Teve um ano que eu acho que estava com burnout, e eu percebi que eu tinha parado de ouvir música. Então, quando eu voltei a mim, não procurei terapia na época. Uma coisa meio que quando entrou nas férias, minhas amigas sempre diziam que quando a gente está dizendo acha, que já está. Então, eu lembro que nas férias eu voltei a ouvir música. Foi quando eu percebi que eu não estava parando pra fazer pequenas coisas para mim.

Com efeito, enaltecemos a relevância da psicoterapia e do autocuidado como estratégias de saúde mental. Todavia, ponderamos essas estratégias não devem ser tomadas como a única via de promoção da saúde, com os docentes indo buscar individualmente ajuda, recorrendo ao profissional especializado (terapia com psicólogo) ou ações individuais de autocuidado (ouvir música, como é o caso do professor Gabriel).

Inclusive, em alguns momentos, os educadores conseguem trazer outros componentes que influenciam a saúde mental, como é o caso da professora Rosa, quando afirma a importância da interação e da partilha de suas realidades com outros colegas.

A fim de melhor organizarmos as ideias sobre a RS dos profissionais em relação a saúde mental, podemos recapitular:

- A objetivação (associação do tema a uma imagem) é o pilar, a base que sustenta a prática dos professores;
- A ancoragem (junção, assentamento do conceito - saúde mental - aos conceitos prévios) é a compreensão de saúde mental a partir da crise e do modelo biomédico.

Em outras palavras, os participantes representam a saúde mental na escola como um “pilar rachado”, como algo central e basilar, mas que só é percebido com tal importância quando algo de errado acontece, quando ele está correndo risco de desabar. É como se a saúde mental fosse uma “equilibrista de circo”, está constantemente evitando a iminente queda, mas quando acontece, encerra o espetáculo e impossibilita qualquer prática.

Conclusão

No presente artigo, buscamos compreender qual a representação social dos profissionais da educação sobre saúde mental. À medida que fomos analisando

os dados, percebemos que as falas se aproximavam em alguns temas, como é o caso da saúde mental sendo colocada como condição básica para o processo de ensino e aprendizagem, a compreensão por meio da crise e as condições de trabalho.

A partir dessa análise, é possível compreender porque os profissionais da educação colocam a saúde mental como sustentáculo fundamental do processo de ensino e aprendizagem, já que, por não se sentirem seguros e com conhecimento suficiente para lidar com situações críticas envolvendo a saúde mental, as práticas “desandam” ocasionando atitudes improvisadas. A ausência de condições de trabalho apareceu como fator preponderante para o acontecimento das situações definidas como crises.

Dessa forma, esse estudo contribui para a melhor compreensão do tema saúde mental, além de poder servir como embasamento para pensar práticas pedagógicas e possíveis políticas públicas para a comunidade escolar.

Referências

BRASIL, Christina Cesar Praça et al. O contexto da docência e sua influência no sofrimento psíquico de professoras do Ensino Fundamental. Revista Brasileira em Promoção da Saúde, Fortaleza, v. 29, n. 2, p. 180-188, abr./jun. 2016.

JATOBÁ, J. D. V. N.; BASTOS, O. Depressão e ansiedade em adolescentes de escolas públicas e privadas. Jornal Brasileiro de Psiquiatria, Rio de Janeiro, v. 56, n. 3, p. 171-179, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Francisco Braz Milanez et al. Fatores relacionados à saúde mental de escolares e seu impacto no rendimento escolar: uma revisão integrativa. Periódicos Brasil: Pesquisa Científica, Macapá, v. 5, n. 3, p. 854-873, 2026. DOI:https://doi.org/10.36557/2674-9432.2026v5n3p854-873. Disponível em:https://periodicosbrasil.emnuvens.com.br/revista/article/view/978. Acesso em: 16 jun. 2026.

PARREIRA, V. A. D.; PEREIRA, M. de S. Aspectos políticos que incidem sobre o trabalho de professores do Ensino Fundamental. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 29, p. e265448, 2025.

PRADO, Eliane Antunes Marinho do; FELIPPE, Jonis Manhães Sales. Sofrimento psíquico, educação escolar e juventude: reflexões sobre o contexto atual. Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, v. 16, n. 35, p. e18240, 2023.

SOUSA, P. F.; MACIEL, S. C.; MEDEIROS, K. T. Paradigma biomédico X psicossocial: onde são ancoradas as representações sociais acerca do sofrimento psíquico?. Trends in Psychology, Ribeirão Preto, v. 26, n. 2, p. 883-895, abr. 2018.

CÓDIGO: HS1458

AUTOR: DAYANE CRISTINY DE SOUZA PEREIRA

ORIENTADOR: RITA DIANA DE FREITAS

TÍTULO: A Mobilização Interinstitucional em prol da Campanha dos Detentos da Casa de Detenção de Natal (1948 A 1950)

Resumo

O presente artigo demonstra os resultados preliminares de uma investigação vinculada ao campo da História da Educação Profissional, com foco na articulação interinstitucional desenvolvida em prol da Campanha dos Detentos na Casa de Detenção de Natal (CDN), entre os anos de 1948 e 1950. A pesquisa analisa de que maneira a Escola Industrial de Natal (EIN), sob a direção-intelectual de Jeremias Pinheiro da Câmara Filho, articulou-se com a Igreja Católica, por meio da Assistência Social Penitenciária (ASP) liderada por Dom Eugênio de Araújo Sales, para promover melhorias estruturais e a implantação de oficinas de ensino profissional voltadas aos detentos. No plano teórico, o estudo mobiliza os conceitos de memória coletiva de Maurice Halbwachs, dialogando também com a historiografia recente sobre a EIN e a imprensa católica. Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se na perspectiva da história documental e no paradigma indiciário de Carlo Ginzburg, utilizando como fontes primárias o periódico A Ordem, acessado na Hemeroteca Digital Brasileira. A análise demonstra que a campanha ultrapassou o âmbito assistencial carcerário e o espaço escolar, mobilizando amplamente a sociedade potiguar, através de eventos beneficentes, donativos e ampla cobertura da imprensa, para viabilizar materialmente a proposta educativa e regeneradora idealizada para a população carcerária de Natal.

Palavras-chave: Educação Profissional.Campanha dos Detentos.Escola Industrial de Natal

TITLE: Interinstitutional Mobilization for the Campanha dos Detentos at the Casa de Detenção de Natal (1948–1950)

Abstract

This article presents preliminary findings from an ongoing study within the field of the History of Professional Education, focusing on the interinstitutional network established

to support the Campanha dos Detentos at the Casa de Detenção de Natal (CDN) between 1948 and 1950. It examines how the Escola Industrial de Natal (EIN), under the intellectual leadership of Jeremias Pinheiro da Câmara Filho, partnered with the Catholic Church—specifically through the Penitentiary Social Assistance (Assistência Social Penitenciária – ASP) led by Dom Eugênio de Araújo Sales—to secure structural improvements and implement vocational training workshops for inmates. Theoretically, the study draws upon Maurice Halbwachs's framework of collective memory while engaging with recent historiography concerning the EIN and the Catholic press. Methodologically, it is anchored in documentary history and Carlo Ginzburg's evidential paradigm, utilizing the periodical A Ordem, accessed via the Brazilian Digital Library (Hemeroteca Digital Brasileira), as a primary source. The analysis reveals that the campaign extended far beyond the confines of prison welfare and school grounds; by rallying local society through charity events, donations, and extensive media coverage, the initiative successfully secured the material means necessary to enact its educational and reformative vision for Natal's prison population.

Keywords: Professional Education.Campanha dos Detentos.Escola Industrial d Natal

Introdução

O presente artigo apresenta resultados preliminares de uma investigação ainda em curso, vinculada ao projeto interdisciplinar, de Iniciação Científica (IC), intitulado Escola Industrial de Natal: Cultura Escolar e Sujeitos Educativos (1938-1954), desde 2024, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Rita Diana de Freitas, docente do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
A pesquisa insere-se no campo da História da Educação Profissional, mobilizando a esfera de uma ação educativa desenvolvida na Casa de Detenção de Natal (CDN), instituição prisional, na capital potiguar do estado do Rio Grande do Norte (RN). Neste recorte, buscamos analisar a mobilização social que ocorreu para a promoção da Campanha dos Detentos, desenvolvida na CDN, a partir da articulação com a instituição educativa, Escola Industrial de Natal (EIN) e a Igreja Católica, por meio da Assistência Social Penitenciária (ASP).
Durante o final da década de 1940 e início de 1950, a assistência à população carcerária em Natal encontrava-se fortemente vinculada à atuação da Igreja Católica. Na capital potiguar, essa atuação se dava por meio da Assistência Social Penitenciária a qual desempenhava as iniciativas de caráter assistencial, religioso e educacional junto à CDN. Entre os principais agentes mobilizadores da ASP, encontrava-se Dom Eugênio de Araújo Sales, então assistente eclesiástico da entidade e figura de destaque nas ações assistencialistas desenvolvidas pela Igreja Católica no RN.
Nesse mesmo contexto se insere a participação da Escola Industrial de Natal, à época dirigida pelo gestor-intelectual Jeremias Pinheiro da Câmara Filho. Sua aproximação com a Igreja Católica antecede a Campanha dos Detentos e se manifestava também no âmbito das práticas desenvolvidas na Casa de Detenção de Natal. Conforme assinala Pereira (2023), a proximidade ideológica do diretor com a Igreja Católica influenciou sua atuação administrativa à frente da EIN, marcada por um viés disciplinador e cívico. Exemplo disso foi sua iniciativa, em 1944, de solicitar ao Bispo Diocesano a nomeação de um assistente eclesiástico para a escola, com o objetivo de restabelecer as aulas de religião sob o argumento de difundir a doutrina cristã.

As relações entre essas instituições - Escola Industrial de Natal, Casa de Detenção de Natal e a Igreja Católica - se intensificaram durante a Congregação Anual de Professores da Escola Industrial de Natal, ocasião em que, por intermédio do diretor da EIN, foi formalizada a proposta da Campanha dos Detentos. A iniciativa previa a participação do corpo docente da instituição e tinha como objetivos contribuir para a melhoria das condições da Casa de Detenção de Natal e implantar oficinas de trabalho destinadas aos detentos.

A concretização das ações propostas, a partir da Campanha, contudo, dependia da disponibilidade de recursos financeiros e materiais que não estavam imediatamente disponíveis na Casa de Detenção de Natal. Diante das dificuldades estruturais da CDN, a Campanha dos Detentos passou a mobilizar diferentes setores da sociedade potiguar em torno da arrecadação de donativos. Dessa forma, foram promovidos eventos beneficentes e contribuições financeiras de empresários, políticos e outros segmentos da sociedade, com o objetivo de reunir os recursos necessários à aquisição das máquinas, ferramentas e demais equipamentos destinados à implantação das oficinas.

Desse modo, a partir desse processo de mobilização da sociedade para a arrecadação de recursos que o presente estudo busca compreender como se organizou a Campanha dos Detentos e de que maneira a Escola Industrial de Natal participou das ações destinadas à obtenção de donativos para os detentos da Casa de Detenção de Natal, a partir de 1948. Para tanto, procuramos identificar os sujeitos envolvidos, as estratégias empregadas para a arrecadação e as relações estabelecidas entre as instituições e os diferentes segmentos da sociedade potiguar no desenvolvimento da campanha

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida a partir da perspectiva da pesquisa histórica documental. A documentação permite reconstituir aspectos da Campanha dos Detentos a partir dos registros deixados por aqueles que participaram, divulgaram ou acompanharam seu desenvolvimento.

Dado o exposto, empreendemos uma análise da Campanha dos Detentos a partir das contribuições de Maurice Halbwachs (2006) acerca do conceito de memória coletiva, pois, esse compreende a memória como uma construção social continuamente reelaborada. Diante da ausência de registros sistematizados sobre a organização e o desenvolvimento da Campanha, este trabalho é tecido a partir dos vestígios documentais, a saber, a imprensa periódica, que constituem importantes possibilidades de acesso às representações e experiências produzidas em torno da iniciativa.

A reconstituição e historicização da memória da mobilização para arrecadação de recursos constitui, portanto, uma dimensão fundamental para compreender o desenvolvimento da Campanha dos Detentos, uma vez que a efetivação das oficinas dependia diretamente da capacidade de reunir os meios materiais necessários à sua instalação.

Para a reconstituição de evidências da Campanha, recorremos ao paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989), entendendo que os documentos podem conter pistas capazes de revelar aspectos de uma realidade histórica que não se apresenta de forma imediata.

Nesse processo, a imprensa desempenhou um papel fundamental para a divulgação das ações e no acompanhamento da arrecadação. Por isso, utilizamos a compreensão proposta por Campos (2012) e Pereira (2023) para o uso dos impressos como fontes para a pesquisa

histórica, permitindo considerar os periódicos não apenas como registros dos acontecimentos, mas como produções históricas situadas, atravessadas pelas posições dos sujeitos e instituições responsáveis por sua elaboração e circulação..

Como fontes primárias, utilizamos as notícias veiculadas pelos periódicos A Ordem e o Diário de Natal, ambos disponíveis no acervo da Hemeroteca Digital Brasileira. Esse conjunto documental permitiu acompanhar diferentes momentos da aproximação entre a Escola Industrial, a ASP e a Casa de Detenção de Natal, particularmente aqueles relacionados à proposição e à organização da Campanha dos Detentos.

O periódico A Ordem, vinculado à Arquidiocese de Natal, publicava recorrentes notícias sobre os eventos promovidos, as doações recebidas e a aplicação dos recursos destinados à Campanha dos Detentos. As matérias veiculadas permitiram acompanhar a mobilização realizada em torno da iniciativa e revelam, ainda, a construção de uma representação positiva da campanha perante a sociedade, apresentada como uma ação de caráter assistencial e humanitário.

Por sua vez, o periódico O Diário de Natal contribuiu para ampliar a documentação relativa à Casa de Detenção de Natal e atua, em alguns casos, como um contraponto das notícias veiculadas pela A Ordem, dando uma atenção maior às iniciativas desenvolvidas em favor dos detentos. Logo, consideramos que a escolha e o uso dos dois periódicos como fundamentais, por possibilitar uma maior gama de informações a respeito das ações de organização da campanha e as relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos, que nem sempre aparecem de forma sistematizada nos documentos.

Ressalta-se que os trechos transcritos das notícias, utilizados ao longo da pesquisa, preservam a grafia original de seus respectivos períodos, mantendo-se, inclusive, eventuais formas ortográficas em desuso na atualidade. Tal procedimento busca assegurar a fidelidade às fontes consultadas e preservar as características linguísticas e históricas dos documentos analisados.

Assim, a investigação procura identificar, nos registros jornalísticos e institucionais, indícios relativos à participação dos sujeitos, aos espaços de mobilização, à organização da campanha e às iniciativas destinadas à arrecadação de donativos. Outrossim, o trabalho não analisa o papel mais amplo da Assistência Social Penitenciária, mas demarca a atuação institucional da Escola Industrial para compreender a organização da campanha.

Resultados e Discussões

A realização da Campanha dos Detentos não ocorreu de forma isolada, mas resultou de iniciativas que já vinham sendo desenvolvidas pela Igreja Católica local. Os primeiros vestígios de assistência aos detentos na capital potiguar remontam a 1947 por meio da institucionalização da Assistência Social Penitenciária, que desenvolvia dentro da Casa de Detenção de Natal (CDN) ações eclesiásticas através do capelão da CDN Dom Eugênio de Araújo Sales, intelectual católico que destacou-se como uma das principais lideranças do Movimento de Natal, articulando iniciativas de caráter pastoral e de assistência social voltadas à promoção humana no campo e na cidade.

Sob esse contexto, a influência exercida pela Igreja Católica nos diferentes âmbitos da sociedade norte-rio-grandense contribuiu para estreitar relações anteriormente estabelecidas entre a instituição religiosa e a Escola Industrial de Natal. Essa aproximação, mediada pela ação de seu diretor-intelectual, Jeremias Pinheiro da Câmara Filho, assumiu uma nova dimensão com a articulação de esforços em torno da realização

da Campanha dos Detentos (CD). Conforme analisa Pereira (2023), sob a direção de Jeremias Pinheiro Filho, a EIN vinha sendo constituída como um espaço voltado não apenas à formação profissionalizante, mas também àquilo que pode ser interpretado como uma espécie de higienização do corpo e da mente.

A Campanha dos Detentos (CD), formalizada em 1948, pode ser analisada por meio da articulação entre ambas as instituições, Escola Industrial de Natal e a ASP. Nesse sentido, a CD tinha como principal iniciativa a melhoria das condições da Casa de Detenção de Natal e a implantação de oficinas de ensino profissional para os detentos. Dessa forma, essa convergência de esforços institucionais aproxima-se do que Paiva (1992) denomina de apostolado de ação, movimento por meio do qual a Igreja Católica ampliou sua intervenção para além do âmbito estritamente religioso, atuando nas esferas social, econômica, educacional e assistencial, com o propósito de intervir na sociedade e contribuir para seu reordenamento.

Preliminarmente, um indício dessa relação pré-estabelecida entre o diretor da EIN, Casa de Detenção e a ASP, pode ser identificado ainda em 1948, quando o jornal A Ordem noticiou a participação da Escola Industrial nas atividades relacionadas à Páscoa dos reclusos. Segundo o periódico, "[...] a Escola Industrial por intermedio de seu corpo docente tendo a frente o seu Diretor Dr. Jeremias Pinheiro (filho), vai emprestar magnifica colaboração para o exito da Pascoa dos reclusos" (A Ordem, 1948, n. 03701, p. 6). O registro evidencia a presença institucional da EIN em uma ação direcionada à população carcerária e, simultaneamente, destaca o envolvimento de seu corpo docente, possibilitando observar que já havia interesse da instituição escolar nas ações voltadas aos detentos da CDN.

Sob esse cenário, surge efetivamente a oportunidade do desenvolvimento da Campanha dos Detentos, por meio de sua propositura durante a Congregação dos Professores da EIN em 1948. Conforme registrado pelo periódico A Ordem (n. 01464, 1948, p. 12), a Escola Industrial pretendia, sobretudo, promover a instalação de oficinas de Marcenaria, Artes do Couro e Alfaiataria. A formação que seria ofertada aos detentos atribuiria qualificação de trabalho e conhecimentos técnicos necessários para que pudessem melhorar suas condições de vida e se habituar àquilo que a própria fonte denomina de atividade regeneradora.

[...] É com a maior satisfação que venho comunicar a V. S. haver a Escola Industrial de Natal, pela sua Diretoria e pelo seu corpo docente, resolvido, em reunião da Congregação dos Professores, realizada no dia 16 de fevereiro corrente, promover uma campanha de objetivos filantrópicos, visando, em primeiro plano, concorrer para a melhoria da assistência que tão abnegadamente vem essa sociedade dispensando aos presidiários desta capital. [...] **Assim é que se propõe a Escola Industrial promover a mais ampla campanha possível,** no sentido de equipar com máquinas e ferramentas, oficinas de Marcenaria, de Artes do Couro, de Alfaiataria, e, possivelmente, de Mecanica e Serralheria, **na Casa de Detenção, proporcionando em seguida os ensinamentos técnicos indispensáveis para que os detentos possam ali, encontrando os meios de trabalho, alcançar uma oportunidade de melhorar as suas próprias condições de vida e se habituarem à atividade regeneradora** (A Ordem, 1948, n. 01464, p.12, grifos nossos).

Não se tratava, como evidenciado no recorte da notícia, portanto, apenas de fornecer equipamentos ou oferecer uma ocupação aos detentos, mas de associar o aprendizado de um ofício a um processo de transformação dos indivíduos. Assim, a expressão atividade regeneradora, empregada pelo próprio periódico ao apresentar os objetivos da campanha,

evidencia o sentido atribuído ao trabalho no interior dessa iniciativa: por meio da atividade laboral e da formação profissional, pretendia-se modificar as condições de vida dos presos e orientá-los para uma conduta considerada socialmente adequada.

Nesse processo, a participação de Jeremias Pinheiro Filho assume particular relevância, sobretudo porque a proposta foi apresentada no interior da própria Congregação dos Professores e previa o envolvimento do corpo docente da Escola Industrial. Tal circunstância permite formular a hipótese de que a Campanha dos Detentos não foi concebida como uma ação estritamente pessoal de seu diretor, mas como uma iniciativa que buscava mobilizar institucionalmente a EIN. A presença dos professores, profissionais vinculados ao ensino industrial, conferia à campanha, os meios humanos necessários para que a instalação das oficinas fosse acompanhada da formação técnica prevista em sua proposta.

Essa articulação também permite compreender a aproximação entre diferentes sujeitos e instituições em torno da população carcerária. De um lado, a Assistência Social Penitenciária e a Igreja Católica já desenvolviam ações de assistência junto à Casa de Detenção de Natal; de outro, a Escola Industrial incorporava à campanha sua experiência no ensino profissional. A iniciativa constituía, assim, um ponto de convergência entre assistência, educação e trabalho, reunindo diferentes agentes em torno de um projeto que pretendia intervir nas condições materiais e na formação dos detentos.

A viabilidade e concretização desse projeto, contudo, dependia efetivamente de condições materiais que a Casa de Detenção de Natal não dispunha naquele momento. A instalação das oficinas exigia a aquisição de máquinas, ferramentas e demais equipamentos, além da organização dos meios necessários para o ensino dos ofícios. Desse modo, a própria formulação da Campanha dos Detentos colocava como questão central a obtenção dos recursos indispensáveis à sua execução. É nesse ponto que a campanha ultrapassa a relação entre a Escola Industrial, Assistência Social Penitenciária (ASP), representante da Igreja Católica, e a Casa de Detenção, passando a mobilizar outros segmentos da sociedade potiguar, dando início às ações de arrecadação de donativos que permitiriam transformar a proposta apresentada em 1948 em uma iniciativa materialmente executável.

A divulgação das condições vivenciadas pelos presos e das ações desenvolvidas pela ASP contribuíram para ampliar os canais de aproximação entre a Casa de Detenção de Natal e diferentes setores da sociedade. As iniciativas promovidas pela entidade evidenciaram que a assistência aos detentos envolvia demandas que ultrapassam o atendimento religioso, alcançando também dimensões materiais e sociais que dependiam da mobilização de apoios externos.

Em notícia a respeito das ações desempenhadas pela ASP, evidencia-se algumas das contribuições decorrentes a partir da mobilização social para a arrecadação de donativos para a Campanha, diz:

[...] A Escola Industrial, pelo seu diretor dr. Jeremias Pinheiro e corpo docente, vieram de encontro aos propositos da A. S. P., **iniciando de pleno acordo com esta um empolgante movimento financeiro, que esta sendo coroado de pleno exito, de modo que dentro de breve,** a Assistencia Social Penitenciaria **graças a essa valiosa campanha estara aparelhada para oferecer trabalho aos detentos,** contando sempre com a assistencia tecnica dos professores da Escola Industrial que ministrarao os ensinamentos necessarios (A Ordem, 1948, n. 03726, p.12, grifos nossos).

A notícia evidência como a Campanha dos Detentos pode ser entendida como resultado de um processo no qual a percepção das condições existentes na Casa de Detenção se

articulou à capacidade de mobilização da Escola Industrial. A visita por parte dos docentes da EIN permitiu aproximar os organizadores da campanha da realidade dos presos e fortalecer o compromisso institucional com a iniciativa.

Além disso, há destaque para "[...] um empolgante movimento financeiro, que esta sendo coroado de pleno exito" (A Ordem, 1948, n. 03726, p.12), evidenciando a dimensão mais diretamente relacionada à mobilização para a arrecadação de donativos. Nesse processo, a Escola Industrial de Natal aparece como um espaço capaz de reunir sujeitos em torno da iniciativa, especialmente por meio da participação de sua direção e de seu corpo docente.

Essa capacidade de articulação da EIN é também evidenciada por Pereira, Freitas e Pereira (2026), ao analisarem a organização da Campanha dos Detentos. As autoras destacam que o diretor Jeremias Pinheiro mobilizou seu prestígio e sua capacidade de articulação cívica para envolver o corpo docente da Escola Industrial e os meios de comunicação, entre eles A Ordem e O Diário de Natal, na divulgação da iniciativa e na busca por doações e apoios. A atuação da EIN, nesse sentido, ultrapassava a participação direta de seus professores, uma vez que contribuía para estabelecer conexões entre diferentes sujeitos e segmentos da sociedade natalense. A instituição assumia, assim, uma posição de articulação no interior da campanha, favorecendo a ampliação do apoio social necessário à obtenção dos recursos destinados à sua execução.

Vemos, portanto, que a arrecadação somente pode ser compreendida em sua amplitude quando relacionada à finalidade atribuída aos donativos, uma vez que as fontes permitem acompanhar o percurso entre a mobilização promovida pela Escola Industrial, a reunião dos recursos obtidos e sua posterior destinação à Casa de Detenção de Natal. Nesse processo, a Campanha dos Detentos também mobilizou a sociedade por meio da realização de eventos públicos destinados à arrecadação de recursos. Dentre essas iniciativas, destaca-se o concerto da violoncelista Nany Bezerra, realizado no Teatro Carlos Gomes em benefício da campanha promovida pela Escola Industrial de Natal. Conforme noticiado pelo periódico:

> Realizou-se ontem, ás 20 horas, no Teatro Carlos Gomes, o concerto da violoncelista Nany Bezerra em beneficio da Campanha a favor dos detentos, promovida pela Escola Industrial de Natal. Raras vezes o Teatro Carlos Gomes apresentou em festas desse genero assistencia tão brilhante e numerosa. Achavam-se presentes o representante do sr. Governador do Estado, o prefeito da cidade, altas autoridades militares e civis (A Ordem, 1948, n. 01560, p.6).

O registro permite observar que a arrecadação de recursos era acompanhada de uma estratégia de mobilização pública que envolvia espaços de destaque da cidade e diferentes segmentos da sociedade. A realização do concerto em um dos principais espaços culturais de Natal, associada à presença de autoridades políticas, militares e civis, confere à iniciativa uma dimensão que ultrapassava o âmbito interno da Escola Industrial e da Casa de Detenção. A campanha passava, assim, a ocupar espaços públicos de sociabilidade e a mobilizar sujeitos vinculados a diferentes esferas da sociedade potiguar.

A maneira como o periódico descreve o evento também merece atenção. Ao destacar a presença de uma assistência tão brilhante e numerosa, A Ordem não apenas registra a realização do concerto, mas evidencia a expressiva adesão do público à iniciativa. A escolha desses termos contribui para construir uma imagem de prestígio e legitimidade em torno da campanha, apresentando-a como uma ação capaz de reunir parcela significativa da sociedade em benefício dos detentos. Nesse sentido, a divulgação do evento também atuava como mecanismo de reconhecimento público da iniciativa e de

estímulo à continuidade da mobilização.

Embora a fonte não permita afirmar como as figuras presentes realizaram as doações ou tenha participado diretamente da organização do concerto, sua presença indica que a campanha alcançava setores institucionais de destaque e adquiria visibilidade para além dos grupos diretamente envolvidos em sua execução. A arrecadação de recursos, desse modo, articulava-se à construção de um espaço público de apoio à iniciativa, no qual a assistência aos detentos era apresentada como uma responsabilidade que deveria ser compartilhada.

A ampliação da participação social na Campanha dos Detentos pode ser percebida também na forma como os resultados da arrecadação passaram a ser divulgados pelo periódico A Ordem. Em matéria publicada em 1948, o jornal afirmava que a campanha vinha logrando interesse da sociedade da capital potiguar, e associava essa ampliação ao êxito alcançado pelo concerto realizado no Teatro Carlos Gomes. Conforme registrado pelo periódico:

Adstrata, a principio, aos que lhe tomaram a iniciativa, e aos dirigentes da Assistencia Social Penitenciária, a Campanha a Favor dos Detentos, que vem sendo levada a efeito pela Escola Industrial, visando equipar e organizar oficinas na Casa de Detenção, já hoje interessa praticamente a toda a cidade. Disto é uma prova o grande êxito alcançado pela elegante festa de arte do dia 15, que reuniu no Carlos Gomes uma seleta e numerosa assistencia. [...] Hoje, quando a Campanha já totalizou, com importancia superior a Cr$ 26.000,00, mais de um terço do capital julgado necessário para as tarefas que tem em vista realizar, é oportuno lembrar as inestimaveis contribuições recebidas da Empreza São Luiz e da Empreza Rex, que de maneira tão elevada vieram em seu auxilio. O concerto de Nany Bezerra, graças ao esforço dos promotores da Campanha e ao apoio da sociedade natalense [...] (A Ordem, n. 01568A , 1948, p.6).

A notícia permite depreender que a arrecadação era acompanhada de forma sistemática pelo periódico, que, além de divulgar os eventos realizados, tornava públicos os valores obtidos e sua proporção em relação ao montante estimado para a execução da campanha. Desse modo, o registro permite acompanhar tanto a ampliação do apoio à iniciativa quanto o estágio alcançado pela arrecadação. Ao informar que os recursos reunidos já correspondiam a mais de um terço do capital considerado necessário, A Ordem conferia visibilidade ao avanço da mobilização e relacionava os valores arrecadados às finalidades previstas para a Campanha dos Detentos.

Nesse sentido, a atuação do periódico extrapolava a divulgação dos eventos, uma vez que a publicação dos valores arrecadados, dos colaboradores e das finalidades atribuídas aos recursos contribuía para conferir visibilidade ao processo de arrecadação e fortalecer sua legitimidade perante a sociedade.

Conforme analisa Pereira (2023), a imprensa católica potiguar desse período não se caracterizava pela neutralidade diante dos fatos narrados, atuando como importante instrumento de formação de opiniões vinculado aos interesses da Igreja. Inserido no que a autora identifica como uma imprensa de opinião do pós-guerra, o jornal participava da produção e circulação de representações e valores compartilhados pela comunidade católica.

Sob essa perspectiva, o acompanhamento público da arrecadação nas páginas de A Ordem não deve ser compreendido como um registro administrativo neutro. Ao selecionar os acontecimentos divulgados, destacar os resultados obtidos e valorizar a participação dos colaboradores, o periódico atribuía sentidos à campanha e contribuía para construir uma representação favorável de suas ações. A divulgação dos valores

arrecadados apresentava, simultaneamente, os avanços alcançados e a necessidade de continuidade da mobilização, aproximando a contribuição financeira de uma forma de participação social em favor dos detentos.

A menção nominal às empresas que haviam contribuído reforçava essa dimensão pública da arrecadação. Ao destacar as contribuições recebidas e relacioná-las ao apoio da sociedade natalense, a matéria construía uma narrativa de participação coletiva em torno da iniciativa. A identificação dos colaboradores tornava visível sua adesão à campanha e podia, nesse contexto, funcionar como mecanismo de incentivo à continuidade das contribuições.

Desse modo, as notícias publicadas por A Ordem constituem importantes vestígios para acompanhar a dinâmica da arrecadação ao longo da Campanha dos Detentos. A recorrência desses registros permite observar que a imprensa participava ativamente da circulação de informações sobre os eventos, os valores reunidos e os colaboradores da Campanha dos Detentos. A arrecadação, portanto, não se restringia à realização de eventos e à obtenção de donativos, mas envolvia também a construção de uma esfera pública de apoio à iniciativa, na qual o periódico contribuía para conferir visibilidade, legitimidade e continuidade à mobilização em favor da população carcerária.

Conclusão

A análise desenvolvida permite compreender a Campanha dos Detentos como uma iniciativa que se constituiu a partir da articulação entre diferentes instituições e sujeitos em torno da população carcerária da Casa de Detenção de Natal. A aproximação entre a Assistência Social Penitenciária, a Escola Industrial de Natal e a Igreja Católica possibilitou a formulação de uma proposta que ultrapassava a assistência imediata aos detentos, ao estabelecer como objetivo a instalação de oficinas de ensino profissional e a disponibilização dos meios materiais necessários à sua realização. Nesse processo, a participação da EIN assumiu papel significativo, tanto pela atuação de sua direção e de seu corpo docente quanto pela capacidade de mobilização de diferentes setores da sociedade em torno da campanha.

As fontes analisadas evidenciam, contudo, que a concretização da proposta dependia da constituição de uma rede de colaboração capaz de reunir os recursos financeiros e materiais necessários. A realização de concertos e outros eventos beneficentes, bem como as contribuições de empresas, empresários, políticos e demais segmentos da sociedade, demonstram que a arrecadação se constituiu como uma dimensão fundamental da própria campanha.

Nesse movimento, a imprensa desempenhou função relevante. As notícias publicadas por A Ordem permitiram acompanhar diferentes momentos da arrecadação, tornando públicos os valores obtidos, as contribuições recebidas e os resultados alcançados. A recorrência desses registros demonstra que o periódico participava da circulação de informações sobre a campanha e contribuía para conferir visibilidade e legitimidade às ações desenvolvidas.

A análise dos vestígios permite, assim, perceber que a Campanha não se restringiu a uma relação entre a CDN e as instituições diretamente envolvidas em sua organização. Sua realização dependeu da capacidade de estabelecer vínculos com diferentes segmentos da sociedade potiguar e de transformar essas relações em apoio material à proposta. A arrecadação aparece, nesse sentido, como elemento constitutivo da Campanha,

articulando os objetivos inicialmente formulados pela EIN à mobilização pública necessária para viabilizá-los.

Os resultados aqui apresentados permanecem, contudo, como parte de uma investigação em desenvolvimento. As fontes localizadas permitem reconstruir aspectos da organização da campanha e de sua mobilização financeira, mas ainda permanecem lacunas quanto à totalidade dos valores arrecadados, à participação individual dos diferentes colaboradores, à destinação detalhada de determinados recursos e ao acompanhamento posterior das oficinas instaladas na Casa de Detenção de Natal. O aprofundamento dessas questões poderá ampliar a compreensão sobre as formas de articulação entre educação profissional, assistência, imprensa e sociedade na constituição de iniciativas voltadas à população carcerária no RN.

Referências

A ORDEM. A Escola Industrial visita a Casa de Detenção. A Ordem, Natal, ano 1948, n. 03642, p. 6, 1948. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=764051&Pesq=%22assistencia%20social%20penitenciaria%22&id=3034801086629&pagfis=16318. Acesso em: 28 ago. 2026

A ORDEM. A pascoa dos presidiarios. A Ordem, Natal, ano 1948, n. 03701, p. 6, 1948. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=764051&Pesq=%22assistencia%20social%20penitenciaria%22&id=3034801086629&pagfis=16624. Acesso em: 28 ago. 2026.

A ORDEM. A Sociedade “Assistencia Social Penitenciaria” recebe donativos. A Ordem, Natal, ano 1948, n. 03726, p. 12, 1948. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=764051&Pesq=%22assistencia%20social%20penitenciaria%22&id=3034801086629&pagfis=16828. Acesso em: 28 ago. 2026.

A ORDEM. Em beneficio dos prêsos da Casa de Detenção. A Ordem, Natal, ano 1948, n. 01464, p. 12, 1948. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028711_01&Pesq=%22campanha%20dos%20detentos%22&id=3972503477747&pagfis=27378. Acesso em: 28 ago. 2026.

A ORDEM. Exito da Campanha em beneficio dos detentos. A Ordem, Natal, ano 1948, n. 01568A, p. 6, 1948. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028711_01&Pesq=%22campanha%20dos%20detentos%22&id=3972503477747&pagfis=28050. Acesso em: 28 ago. 2026.

A ORDEM. Exito no concerto de N. Bezerra. A Ordem, Natal, ano 1948, n. 01560, p. 6, 1948. Disponível em:

https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028711_01&Pesq=%22campanha%20dos%20detentos%22&id=3972503477747&pagfis=27996. Acesso em: 28 ago. 2026.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

PEREIRA, Dayane Cristine de Souza; FREITAS, Rita Diana de; PEREIRA, Débora Cristina de Souza. Entre o ensino profissional e o sistema carcerário potiguar: o surgimento da Campanha dos Detentos. Educamazônia, Manaus, v. 20, n. 2, 2026. Disponível em: https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/educamazonia/article/view/19075. Acesso em: 19 ago. 2026.

PEREIRA, Débora Cristina de Souza. A Escola Industrial de Natal na imprensa católica norte-rio-grandense (1939 a 1950). 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

PEREIRA, Débora Cristina de Souza; MEDEIROS NETA, Olivia Morais de; FREITAS, Rita Diana de. Memória, Educação e Política: a Escola Industrial de Natal a partir do impresso religioso A Ordem (1939 a 1950). Disponível em: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2831. Acesso em: 11 ago. 2025.

CÓDIGO: HS1468

AUTOR: EVELYN FREITAS DA SILVA

ORIENTADOR: MARISTELA DE OLIVEIRA MOSCA

TÍTULO: CRIANÇAS GRANDES AINDA QUEREM ESTRELAS: AS RODAS DE MÚSICA COM O 5° ANO

Resumo

Este estudo apresenta reflexões a partir das experiências nas rodas de música do Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI-CAp/UFRN), acompanhando a turma do quinto ano matutino, no ano letivo de 2026, no âmbito do grupo de pesquisa Repertórios Curriculares: processos formativos com crianças e professoras nas/com/pelas artes, que se insere no objetivo de desenvolvimento sustentável (ODS): Educação de Qualidade. O trabalho investiga como o crescimento das crianças pode ser percebido nos cotidianos escolares, especialmente a partir das experiências vivenciadas nas rodas de música. O percurso metodológico fundamenta-se na cartografia, compreendida como acompanhamento de processos (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015), tendo como principal material os registros produzidos em diário de campo. As observações evidenciaram transformações nas formas de participação, expressão, autonomia e relação das crianças com os colegas, professores e experiências musicais. A análise desloca, assim, a compreensão do crescimento como simples afastamento da infância, evidenciando-o como um processo marcado por transformações e continuidades. A experiência também provocou uma reflexão sobre o olhar de quem acompanha: a familiaridade com o cotidiano pode tornar mudanças graduais pouco perceptíveis, sendo necessário, por vezes, interromper o habitual para perceber aquilo que já se transformou.

Palavras-chave: Currículos. Rodas de música. Infâncias.

TITLE: BIG KIDS STILL WANT STARS: MUSIC CLASS WITH THE 5TH GRADE

Abstract

This study presents reflections based on experiences in music class at the Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAp/UFRN) — a laboratory school affiliated with the Federal University of Rio Grande do Norte. It follows a fifth-grade morning class during the 2026 academic year as part of the research group "Curricular Repertoires: formative processes with children and teachers in/with/through the arts," an initiative aligned with the Sustainable Development Goal (SDG) of Quality Education. The study investigates how children's growth manifests in daily school life, particularly through experiences in music circles. The methodological approach is grounded in

cartography—understood as the tracking of processes (Passos, Kastrup, & Escóssia, 2015)—relying primarily on field journal entries. Observations revealed transformations in the children's modes of participation, expression, and autonomy, as well as in their relationships with peers, teachers, and musical experiences. The analysis thus shifts the understanding of growth away from a simple departure from childhood, framing it instead as a process defined by both transformations and continuities. The experience also prompted reflection on the observer's perspective: familiarity with daily routines can render gradual changes barely perceptible, making it necessary at times to interrupt the habitual in order to recognize what has already changed.

Keywords: Curriculum. Music class. Childhoods.

Introdução

Acompanhar uma criança ao longo de sua trajetória escolar permite testemunhar inúmeras transformações. Entretanto, o crescimento nem sempre é percebido por aqueles que convivem cotidianamente com elas. As mudanças acontecem de maneira gradual, incorporadas à rotina, às relações e às experiências escolares, de modo que aquilo que se transforma diante dos nossos olhos pode tornar-se familiar e, por isso, pouco perceptível. É a partir dessa inquietação que este texto se constitui: como perceber a (trans)formação de crianças que já acompanhamos em outros momentos de sua escolarização?

O trabalho parte da experiência de acompanhamento de uma turma do 5º ano do Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAp/UFRN)), no contexto de uma pesquisa de Iniciação Científica. A aproximação com essa turma não se iniciou em 2026. Anteriormente, durante a realização do estágio obrigatório, no ano de 2023, a pesquisadora já havia acompanhado as mesmas crianças, quando ainda estavam no 2º ano. O retorno à turma, portanto, possibilitou observar não apenas um grupo de crianças em determinado momento de sua escolarização, mas sujeitos com os quais já existia uma trajetória compartilhada. Essa continuidade tornou-se particularmente significativa quando, no início do semestre, a professora apresentou à turma um vídeo produzido em 2021, no qual as crianças apareciam ainda pequenas e utilizando máscaras durante o período da pandemia. Ao se reconhecerem no vídeo, elas riram, apontaram umas para as outras e, ao final, muitas choraram. O acontecimento produziu uma interrupção na rotina e tornou visível uma transformação que havia ocorrido progressivamente: aquelas crianças, antes pequenas, agora estavam no 5º ano.

A experiência provocou também uma reflexão sobre o próprio lugar de quem acompanha. Se o crescimento acontece continuamente, por que, muitas vezes, só conseguimos percebê-lo quando somos confrontados com uma imagem, uma lembrança ou uma situação que estabelece uma comparação entre diferentes momentos? Nesse sentido, o relato não busca determinar quando ou como uma criança “deixa de ser criança”, mas acompanhar as diferentes formas pelas quais o crescimento se manifesta no cotidiano escolar. Assim, compreendemos as infâncias como múltiplas, multifacetadas e em construção.

As rodas de música são um espaço privilegiado para essa observação. Ao longo dos encontros, as crianças demonstraram interesse em apresentar suas habilidades instrumentais, participaram da organização de uma lista de apresentações, conheceram instrumentos diversos, relacionaram música, tecnologia e cultura e colaboraram com a escolha dos conteúdos estudados. Ao mesmo tempo, as experiências musicais fizeram

emergir lembranças de períodos anteriores de sua escolarização. Diante de um mini metalofone, por exemplo, uma criança recordou que utilizava aquele instrumento quando estava na Educação Infantil, associando sua presença a uma lembrança que a professora nomeou como “memória afetiva”.

Crescer não corresponde simplesmente ao abandono de características atribuídas à infância. As crianças observadas demonstram novas formas de participação, expressão e autonomia, mas continuam estabelecendo vínculos afetivos com objetos, músicas, pessoas e experiências de sua trajetória escolar. A pergunta que orienta este relato, portanto, desloca-se de “quando deixam de ser crianças?” para outra questão: o que significa crescer sem deixar de ser criança?

Assim, o objetivo deste trabalho propõe analisar, a partir dos registros de acompanhamento da turma do 5º ano, como situações vivenciadas no cotidiano das rodas de música possibilitam perceber transformações nos modos de participação, expressão e relação das crianças, considerando também as permanências, memórias e ressignificações que atravessam esse processo de crescimento.

Metodologia

Este trabalho insere-se no campo da pesquisa qualitativa e adota a inspiração cartográfica como método de investigação (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015). Compreendida não como um procedimento destinado a representar uma realidade previamente estabelecida, mas como um modo de acompanhar processos que se constituem no próprio percurso da investigação.

A escolha da cartografia relaciona-se diretamente à natureza da experiência acompanhada. Não se buscou aplicar um instrumento fechado para medir o crescimento das crianças ou estabelecer previamente quais comportamentos seriam considerados indicadores de desenvolvimento. O interesse esteve voltado para aquilo que emergia nos cotidianos e que, no decorrer do acompanhamento investigativos, as miudezas chamavam atenção nos atos de pesquisar. Desse modo, acontecimentos aparentemente ordinários — uma fala, uma lembrança, uma reação coletiva, uma escolha ou uma despedida — foram registrados e posteriormente retomados como elementos de análise.

O material principal utilizado para a produção deste relato foi o diário de campo composto por registros escritos realizados durante o acompanhamento da turma. As anotações consultadas compreendem acontecimentos registrados entre março e julho de 2026. Nelas foram registrados episódios relacionados às rodas de música, às interações entre as crianças, às falas produzidas durante as atividades, às reações diante dos instrumentos e às situações que mobilizaram a pesquisadora.

O procedimento consistiu em retornar às anotações e identificar acontecimentos nos quais a questão do crescimento e (trans)formações se tornavam perceptíveis, especialmente quando havia alguma relação entre passado e presente ou quando determinadas situações evidenciavam mudanças na maneira de participar e se relacionar com o Laboratório de Música e Movimento.

Nesse percurso, a pesquisadora também considera sua própria implicação na experiência. O acompanhamento não acontece a partir de uma posição externa, uma vez que já havia existido contato anterior com a turma durante o estágio obrigatório. Essa condição interfere no modo como os acontecimentos são percebidos e constitui parte do próprio campo de pesquisa. A familiaridade com as crianças, ao mesmo tempo em que possibilita reconhecer continuidades, pode tornar menos perceptíveis as pequenas transformações ocorridas ao longo do tempo. O retorno aos registros e a atenção aos

acontecimentos cotidianos funcionaram, nesse sentido, como possibilidade de estranhamento daquilo que havia se tornado habitual.

As situações analisadas foram selecionadas por sua capacidade de produzir deslocamentos no olhar da pesquisadora, e não por representarem estatisticamente a turma. Trata-se, portanto, de um relato situado, construído a partir de acontecimentos específicos e das reflexões produzidas a partir deles. O objetivo não é generalizar as experiências observadas para todas as crianças ou turmas de 5º ano, mas discutir aquilo que o acompanhamento desta experiência particular tornou perceptível.

Resultados e Discussões

O primeiro acontecimento que reorganizou o olhar da pesquisadora sobre a turma ocorreu em 06 de março de 2026, quando a professora apresentou às crianças um vídeo produzido em 2021, onde a turma, ainda na Educação Infantil cantavam uma música de Dorival Caymmi. O vídeo foi gravado durante a pandemia, quando as crianças ainda utilizavam máscaras. Antes da exibição, a turma estava agitada. Durante o vídeo, entretanto, as crianças passaram a rir e apontar para si mesmas, reconhecendo nas imagens aquelas que haviam sido. Ao final, a reação coletiva foi marcada pelo choro. O vídeo produziu uma experiência de comparação que a rotina escolar, por si só, não havia produzido com a mesma intensidade. As crianças puderam visualizar uma versão anterior de si mesmas e, simultaneamente, perceber a distância entre aquele momento e o presente. Para a pesquisadora, a situação produziu um movimento semelhante. Esse acontecimento permite pensar que acompanhar não significa necessariamente perceber. A convivência cotidiana estabelece familiaridade: reconhecemos os rostos, as vozes, os modos de falar e os comportamentos das crianças. Porém, justamente porque as transformações acontecem pouco a pouco, elas podem não produzir um momento específico em que alguém diga: “agora você cresceu”. Assistir ao vídeo interrompeu essa continuidade e criou uma espécie de encontro entre diferentes tempos da mesma turma.

> Enquanto preservação de experiências vividas, a memória tem a ver com a capacidade de,
> no presente, dar novos sentidos a acontecimentos e vivências do passado (ressignificá-los) e, nesse encadeamento, que se manifesta tanto no referente à memória pessoal como no que respeita à memória coletiva, possibilitar uma perspectiva e uma antecipação do futuro. (Augusto, 2011, p.43)

Essa relação entre tempos também aparece nas rodas de música, quando se trata dos instrumentos musicais, deslocando a compreensão da música como uma prática restrita ao desenvolvimento de habilidades técnicas. Na experiência observada, os instrumentos podem funcionar como objetos que carregam marcas de diferentes momentos da trajetória escolar. Um instrumento conhecido anteriormente reaparece em outro contexto e, com ele, reaparecem lembranças. A experiência musical, nesse sentido, não ocorre apenas no presente da aula, mas articula experiências já vividas.
A relação com a música também revelou transformações nas formas de participação das crianças, no início do semestre, manifestaram interesse em apresentar suas habilidades com instrumentos e, para organizar essa participação, foi elaborada uma lista que seria seguida ao longo das aulas. Em determinado encontro, uma criança tocou violino e despertou o interesse dos colegas, que quiseram saber como o instrumento funcionava.

Em uma aula, a turma participou da discussão sobre o tema de pesquisa "países e suas tecnologias". Quando questionadas sobre a relação entre esse tema e a música, as crianças produziram respostas que articulavam diferentes conhecimentos. Uma delas afirmou que "música também é tecnologia, por causa dos instrumentos que são coisas tecnológicas", enquanto outra relacionou os países às suas culturas musicais. Em seguida, a turma participou da escolha dos países que seriam estudados nas rodas de música, selecionando Japão, Índia, Cazaquistão e Alemanha.

Outra situação aparentemente simples também chamou a atenção. Quando uma criança apareceu usando maquiagem e disse que estava se sentindo "muito linda". Diante da cena, o caderno de registros de pesquisa ficou com uma nota de pesquisa, sobre: "o quanto eles estão crescendo e deixando de ser crianças".

A própria anotação, quando retomada posteriormente, pode ser problematizada. A maquiagem, a percepção sobre a própria aparência ou o modo como a criança deseja se apresentar não precisam ser interpretados como sinais de abandono da infância. Pelo contrário, podem ser compreendidos como parte de um processo em que novos modos de expressão passam a coexistir com experiências anteriores. A criança cresce, modifica seus interesses e experimenta outras formas de se perceber, mas isso não significa que uma condição anterior seja simplesmente abandonada. Aliás, as crianças do 5° ano, frequentemente pedem pelo momento de relaxamento com o projetor de estrelas. Se o vídeo de 2021 havia mostrado às crianças que elas já não eram aquelas crianças pequenas, o refletor de estrelas mostra que o crescimento não eliminou determinados desejos e formas de encantamento. A criança grande, cheia de autonomia, também pode querer uma experiência associada ao conforto, ao encantamento e à imaginação.

O resultado mais significativo do acompanhamento, portanto, não está em identificar uma linha de passagem entre "ser criança" e "deixar de ser criança", mas em perceber que o crescimento é constituído por continuidades e transformações. As crianças estão diferentes, mas não completamente separadas daquilo que foram. O passado retorna por meio dos instrumentos; as experiências permanecem nas músicas; os vínculos aparecem nas relações; o encantamento permanece nas estrelas.

Essa compreensão também modifica o lugar do adulto que medeia as atividades pedagógicas. O crescimento das crianças não é apenas algo que se observa nelas. Ele também produz deslocamentos naquele que observa.

Conclusão

O acompanhamento da turma do 5º ano possibilitou perceber que o crescimento e (trans)formações das crianças não se apresentam como uma transformação linear ou como uma passagem simples entre diferentes etapas da infância. Ele aparece no modo como participam das atividades, expressam seus interesses, estabelecem relações entre diferentes conhecimentos, demonstram habilidades, lidam com situações cotidianas e constroem vínculos com os colegas e professores.

Ao mesmo tempo, os registros mostraram que crescer não significa necessariamente abandonar experiências associadas à infância. A criança que demonstra novos interesses e formas de expressão continua estabelecendo relações afetivas com instrumentos utilizados anteriormente, envolvendo-se intensamente com canções e desejando experiências como o refletor de estrelas. Nesse sentido, o acompanhamento deslocou a questão inicial: mais do que identificar quando as crianças deixam de ser crianças,

tornou-se necessário observar como diferentes modos de ser criança coexistem durante seu crescimento.

A experiência também evidenciou a importância de olhar novamente para aquilo que se tornou familiar. Da mesma forma, pequenas falas e acontecimentos registrados nas rodas de música permitiram perceber mudanças que poderiam passar despercebidas no cotidiano.

Assim, o relato aponta para a importância de práticas de acompanhamento atentas às pequenas situações que constituem a vida escolar - as miudezas. Mais do que registrar que as crianças cresceram, esta experiência permitiu perceber que acompanhar também exige aprender a olhar de novo. As crianças mudam, mas algumas experiências permanecem; e é justamente nessa tensão entre aquilo que se transforma e aquilo que permanece que o crescimento se torna perceptível.

Referências

AUGUSTO, Maria Helena Oliva. TEMPO, MEMÓRIA E IDENTIDADE: Algumas considerações. **Política & Trabalho: Revista de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 34, n. 34, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/12183. Acesso em: 31 ago. 2026.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

CÓDIGO: HS1517

AUTOR: KATILANE LOPES DE MOURA

ORIENTADOR: ALINY DAYANY PEREIRA DE MEDEIROS PRANTO

TÍTULO: Professores de História e suas narrativas: a continuidade de escritas videográficas em história pública

Resumo

O presente trabalho analisa as trajetórias de professores durante a Ditadura Militar no Brasil, a partir da década de 1960. Com base em memórias, o objetivo é ampliar as fontes da história da educação por meio de uma revisão bibliográfica e audiovisual. A metodologia combina os campos da História Oral e da História Pública. No plano conceitual, a pesquisa ancora-se nas discussões de Portelli (2021) e Frisch (2016) a respeito da força das narrativas e da autoridade compartilhada. Esses referenciais dialogam com Meihy e Seawright (2020) sobre a ética e a subjetividade na escuta sensível, e com os debates sobre saberes docentes e trajetórias de vida mobilizados por Tardif (2014), Amato, Dellamore e Hermeto (2022) e Pranto (2022). O relatório descreve as atividades de revisão de literatura, organização e preenchimento de fichas de leitura do acervo do projeto "Caminhos do Ensino de História no Rio Grande do Norte". Também foi realizada a decupagem e análise audiovisual das entrevistas orais da Professora Dione Pessoa Ferreira e do Professor Benjamin Capistrano para a posterior roteirização e elaboração de um curta-metragem documental. A abordagem foca na performance narrativa dos docentes, demonstrando como as palavras, os silêncios e os gestos revelam suas emoções e táticas de resistência à repressão institucional.

Palavras-chave: História Oral. História Pública. Narrativas Docentes. Ditadura Milita

TITLE: History Teachers and Their Narratives: The Continuity of Videographic Writing in Public History

Abstract

This study analyzes the trajectories of teachers during Brazil's military dictatorship, beginning in the 1960s. Drawing on memories, the aim is to expand the range of sources for the history of education through a bibliographic and audiovisual review. The methodology combines the fields of Oral History and Public History. Conceptually, the research is grounded in the discussions of Portelli (2021) and Frisch (2016) regarding the power of narratives and shared authority. These frameworks engage with the work of Meihy and Seawright (2020) on ethics and subjectivity in "sensitive listening," as well as debates on teaching knowledge and life trajectories addressed by Tardif (2014), Amato, Dellamore, and Hermeto (2022), and Pranto (2022). The report details activities involving literature review and the organization and cataloging of materials from the "Paths of History Teaching in Rio Grande do Norte" project archive. It also covers the audiovisual breakdown and analysis of oral history interviews with Professor Dione Pessoa Ferreira and Professor Benjamin Capistrano, conducted to prepare for the scripting and production of a short documentary film. The approach focuses on the teachers' narrative performance, demonstrating how their words, silences, and gestures reveal their emotions and tactics of resistance against institutional repression.

Keywords: Oral History. Public History. Teacher Narratives. Military Dictatorshi

Introdução

A pesquisa analisa, a partir da História Oral e da revisão dos arquivos audiovisuais, como a Ditadura Militar impactou a vida pessoal e profissional dos professores entrevistados. Para além de compreender as repressões sofridas no ambiente de ensino, investiga as estratégias de sobrevivência pedagógica mobilizadas por esses sujeitos. O estudo integra o projeto de pesquisa Caminhos do Ensino de História no Rio Grande do Norte: O Saber e o Fazer Docente na Educação Básica (1970 – 2000), sob orientação da Profª. Drª. Aliny Dayany Pereira de Medeiros Pranto (UFRN). Para tanto, fez-se necessária a decupagem e análise audiovisual das entrevistas orais da Professora Dione Pessoa Ferreira e do Professor Benjamin Capistrano. Em sequência, realizou-se a roteirização e a elaboração de um curta-metragem documental. A abordagem minuciosa foca na performance narrativa dos professores entrevistados, demonstrando como as palavras e os gestos revelam suas emoções e táticas de resistência à repressão institucional.

O estudo traz à luz a importância de valorizar as narrativas por meio da História Oral. Isso exige uma escuta sensível e um olhar atento às expressões faciais ou gestos do entrevistado. Essa postura tem o intuito de ampliar a voz daqueles que foram silenciados, tanto no ambiente acadêmico quanto fora dele.

Durante os meses de vigência da bolsa de pesquisa, as leituras bibliográficas focaram em como as narrativas contribuem para construir a história da educação. Portelli (2016, p. 44, apud Amato, Dellamore e Hermeto 2022, p. 24) indica: “se uma pessoa não sai de uma entrevista modificada, ela está perdendo tempo”. A partir dessa perspectiva fica claro que a memória é viva e dinâmica. No momento em que é compartilhada, ela ganha fôlego próprio e ressoa diretamente na subjetividade de quem a escuta.

No Rio Grande do Norte, o controle autoritário sobre o ambiente educacional manifestou-se de forma precoce e violenta já em abril de 1964. Naquele momento, ocorreu o fechamento forçado dos acampamentos escolares e o indiciamento dos coordenadores da campanha de alfabetização popular "De pé no chão também se aprende a ler". Essa ação foi classificada como "subversiva" pelo militarismo estatal (Pranto, 2022, p. 7). O Relatório Veras (1964) serviu de apoio para a repressão tanto dos sindicatos, como os movimentos estudantis e docentes do estado.

De acordo com Pranto (2022, p. 7), a tentativa de moldar o comportamento dos estudantes atingiu o auge em meados de setembro de 1969, quando baixou-se o Decreto-Lei 869. Na prática, a medida tornou compulsório o ensino de EMC (Educação Moral e Cívica) e OSPB (Organização Social e Política Brasileira), convertendo as salas de aula em espaços de alinhamento doutrinário do regime militar.A ferramenta de doutrinação utilizada foi a pedagogia tecnicista. Fora do currículo, a vigilância era direta: a Assessoria de Segurança e Informações (ASI/UFRN) monitorava as salas de aula da universidade por meio de infiltrados e do fichamento de professores considerados suspeitos (Pranto, 2022, p. 7, 9).

Segundo Nóvoa (2012, p. 17, apud Pranto, 2022, p. 3), as trajetórias pessoal e profissional não se separam; elas caminham juntas. A história de vida de cada sujeito molda sua atuação no campo educacional, e isso não foi diferente na Ditadura Militar. Essa realidade vai ao encontro da perspectiva de Tardif (2014, p. 286, 302-303), ao reconhecer que os professores não executam apenas tarefas, eles são práticos reflexivos que pensam criticamente sobre o fazer docente. Os docentes são capazes de lidar com situações ineterminadas, adaptando-se à realidade em que vivem. O autor afirma que, diferente dos países industrializados, o professor no contexto sul-americano atua como um ator social engajado. Ele se torna portador de valores emancipadores contra as diversas lógicas de poder que moldam a estrutura social. O estudioso, cita como exemplo Paulo Freire, que tem suas práticas pedagógicas em favor dos oprimidos.

Metodologia

A metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa assenta-se na articulação entre a História Oral de Vida e a História Pública. O trabalho prático do bolsista envolveu a participação ativa em grupos de leitura teórica, a colaboração na organização física e digital do acervo do projeto e o preenchimento de fichas de leitura (com destaque para as obras de Tardif e Amato, Dellamore e Hermeto).

O cerne metodológico da etapa final consistiu na análise de imagem e som das entrevistas gravadas em vídeo da Professora Dione Pessoa Ferreira e do Professor Benjamin Capistrano. O intuito era realizar a decupagem e à produção de um curta-metragem documental. A passagem das fontes orais brutas para o formato cinematográfico orientou-se pelo princípio da autoridade compartilhada de Frisch (2016). Esse princípio visa assegurar que os professores entrevistados participem da validação e edição de suas memórias, sem que a universidade detenha o monopólio da narrativa. De acordo com Frisch (2016), o fazer historiográfico e o trabalho de campo em história oral não são vias de mão única. Como defende Frisch (2016, p. 62), “o

processo de interpretação e de construção de significados é, por definição, compartilhado". Em relação ao senhor Benjamin Capistrano, já falecido, essa validação foi realizada pelo seu filho.

Para além da transcrição literal e da "transcriação" (Meihy; Holanda, 2017, p. 133 apud Pranto, 2022, p. 4), a preparação do curta-metragem exigiu a aplicação do conceito de performance narrativa proposto por Hermeto (2022, p. 37). Sob esse prisma, a análise audiovisual fundamenta-se na premissa de que a entrevista ultrapassa a palavra falada e os elementos linguísticos. Ela realiza-se na junção indissociável com os aspectos paralinguísticos, como gestos corporais, expressões faciais, pausas, modulações de voz, silêncios e choro. Desse modo, a performance narrativa funciona como o espaço onde o sujeito corporaliza sua subjetividade, atualizando as pressões e as dores do passado no drama relacional do tempo presente (Pollock, 2008, p.127 apudAmato; Dellamore; Hermeto, 2022, p. 37).

Resultados e Discussões

As Táticas Docentes de Burla e Resistência ao Controle Estatal

O exame das entrevistas audiovisuais revela o desenvolvimento das táticas de burla e mentira, identificadas por Certeau (2014, p. 46, apud Pranto, 2022, p. 4) como maneiras de “aproveitar a ocasião”. De acordo com Pranto (2022, p. 15) os professores utilizaram a arte do fraco que joga e aproveita as ocasiões dentro do espaço controlado pelo forte. A partir desse referencial teórico, identificam-se no Rio Grande do Norte três tipologias de burla para desviar as estratégias de vigilância institucional.

A primeira tipologia refere-se à professora Dione Ferreira, que se formou e lecionou no auge da repressão. Com base no registro audiovisual e no referencial de Pranto (2022, p. 15), as falas da professora Dione evidenciam a comicidade e a mentira nos interrogatórios ao ser convocada ao Quartel-General. O motivo da convocação foi a capa de uma apostila considerada subversiva pelos militares. “Fui tentar explicar, dizer que não era chorando, era suando para ver se amenizava o negócio, fui dar uma explicação que depois da revolução, o Brasil desenvolveu-se muito… fui mentir” (Ferreira, 2021 apud Pranto, 2022, p. 15). Em outra fala, ao ser questionada pelo policial sobre o tema Adolf Hitler, ela se ampara não apenas na comicidade, mas também na ironia: “Não gosto de Hitler! Sou muito expansiva assim, então, eu disse: gosto do meu marido!” (Ferreira, 2021 apud Pranto, 2022, p. 15). Como aborda Pranto (2022, p. 15), a tática de utilizar o sarcasmo ao responder à pergunta do militar evidencia que a professora usou desse recurso para contornar a provocação criada por ele.

Na segunda tipologia, Pranto (2022, p. 16) traz a subversão do currículo na fala do professor João Maria Valença de Andrade. No entanto, para fins deste estudo, recai o foco sobre o professor Benjamin Capistrano, que fez parte da decupagem que realizei no audiovisual. O docente informa que sendo professor de História do Brasil precisava ensinar a disciplina de Educação Moral e Cívica. Como o docente fazia parte do Partido Comunista, em vez de lecionar a disciplina, falava de outros assuntos que não

condiziam com o que era proposto pelo programa da Ditadura Militar. “Me botaram pra ensinar Moral e Cívica. Como eu era Comunista eu fazia o seguinte: eu falava sobre um assunto, escolhia um assunto, o amor. O que é o amor? Vamos discutir hoje sobre o que é o amor, Né?” (Capistrano, 2022). Nesse momento da entrevista o professor Benjamin rir bastante e olha para o seu filho, também aos risos, e continua sua narrativa. “Essas coisas assim, sabe? Namoro, amizade. Eu nunca dei aula, assim, de cívica mesmo, assim, porque eu… né?” (Capistrano, 2022).

Na terceira tipologia, Pranto (2022, p. 17-18) discorre sobre uma terceira tática, a plantação de dúvida. A autora traz como exemplo a professora Miriam Soares Silva, que praticava uma resistência sutil e silenciosa, sem o risco de ser demitida nesse ambiente opressor. Na aula, a docente apresentava o conteúdo que o currículo exigia e ao final expressava a possibilidade do aluno buscar compreender outros pontos de vista.

Para Pranto (2022, p. 16) no momento de transição do autoritarismo para o Estado democrático de direito, os professores de História não foram sujeitos passivos. Eles criaram formas de continuar na carreira docente ao driblar o sofrimento e o controle rígido no cotidiano da escola. Essas táticas de burla e superação do trauma ditatorial refletem-se na forma como as memórias são verbalizadas no tempo presente. De acordo com Amato, Dellamore e Hermeto (2022, p. 94), quando o sujeito recorre à anedota e leva o espectador ao riso, ele adota um gênero narrativo tragicômico. Tanto a professora Dione Ferreira e quanto o professor Benjamin Capistrano utilizam-se desse gênero para expor suas memórias da ditadura. Ela quando acrescenta o riso, os gestos expansivos com as mãos e o seu bom humor para criar alívios cômicos. Enquanto ele mesclava os risos com pequenas pausas de reflexão.

Táticas de resistência e performance: as maneiras de narrar dos professores no audiovisual

A transposição das narrativas para o suporte audiovisual de um curta-metragem revelou que o trabalho do pesquisador não deve se limitar a decifrar a mensagem puramente verbal. Amato, Dellamore e Hermeto (2022, p. 37) postulam que a "performance narrativa" é o espaço de realização plena da metodologia da história oral. Para fundamentar essa proposta, os autores apoiam-se na definição de Portelli (2016, p. 18, apud Amato; Dellamore; Hermeto, 2022, p. 37), que define a história oral como a história dos eventos, a história da memória e a história da interpretação desses eventos através da lembrança.

A decupagem do vídeo foca na narração da Professora Dione e do Professor Benjamin e em suas táticas contra a repressão. O processo de selecionar recortes específicos de suas falas foi uma decisão difícil, já que a identidade do sujeito é construída pela totalidade de suas experiências de vida. Ao deixar várias narrativas sem fazer parte da produção final, em alguns momentos, me senti como se estivesse negando algo de suas histórias. Em razão do tempo limitado do curta-metragem, muitas informações acabam ficando de fora da montagem final.

O papel do pesquisador vai além de apenas ouvir os entrevistados, ele precisa atentar-se a cada expressão e movimento do narrador.

Para capturar o máximo de detalhes, sejam eles verbais, gestuais ou corporais dos entrevistados, os registros em vídeo foram assistidos repetidas vezes. Nesse processo, observa-se uma distinção entre os contextos de gravação da Professora Dione Pessoa Ferreira e do Professor Benjamin Capistrano. A entrevista dela, realizada de forma remota em razão do período da pandemia da Covid-19, teve sua imagem e fala mediadas por uma câmera. A docente permaneceu no enquadramento da tela, o que evidencia as limitações da ausência da troca de olhares e do acolhimento presencial que permeiam as interações sociais. Afinal, como bem define Portelli (2021, p. 10), as "fontes orais são geradas em uma troca dialógica, a entrevista: literalmente, uma troca de olhares. Nessa troca, perguntas e respostas não vão necessariamente em uma única direção".

O depoimento do Professor Benjamin Capistrano foi o oposto disso, ocorreu de forma presencial em sua residência. Ele aparece sentado a uma mesa redonda, tendo ao fundo uma estante de livros e, ao seu lado, seu filho. Durante o relato, o professor recorre frequentemente ao olhar do filho, não em busca de autorização para falar. A busca parece reconhecer, naquele gesto silencioso, o quanto suas decisões históricas afetaram os filhos e toda a sua família. Durante o processo de decupagem, em determinados momentos, o filho do docente foi recortado do plano visual. O intuito era centralizar o enquadramento no protagonista da narrativa, permitindo uma observação mais detalhada de suas expressões. Diante da densidade dos registros audiovisuais, foi impossível conter as emoções com ambos os relatos.

Apesar de assistir aos vídeos repetidas vezes e de saber de antemão qual seria a próxima fala ou cena, a emoção transbordava a cada nova escuta e olhar atento. Aqui, fica evidente o papel do pesquisador responsável e ético com o processo de investigação em História Oral. Essa entrega subjetiva e afetiva afasta qualquer ilusão de pensar que o pesquisador ou o entrevistador precisa ser neutro. Como defendem Meihy e Seawright (2020, p. 182), que “a existência implica envolvimento com os existentes e suas narrativas de modo a prescindir de neutralidade”. Longe de ser uma falha de método, a emoção de quem pesquisa é o que dá sentido ético ao trabalho Na História Oral, esse envolvimento humano não só é inevitável, como é o que define o próprio campo.

Assistir à entrevista da Professora Dione Ferreira e vê-la falar do que passou nesse contexto de repressão foi um misto de sensações. Nota-se na docente uma história dividida por uma tríade de papéis: a profissional, a mãe e a esposa. De acordo com sua narrativa, a primeira vê a docência como vocação e amor, enquanto a segunda e a terceira precisaram abrir mão do que amam pela família.

É como se ela voltasse no tempo quando ao narrar o dia que precisou abrir mão da posse na UFRN, depois de ter passado no concurso. Ela desistiu a pedido do esposo para cuidar de um filho que não estava bem de saúde (Ferreira, 2021). Suas expressões mudaram, ao verbalizar algo que já estava guardado há muito tempo. Percebe-se a dúvida da decisão tomada, quando ela falou que se não tivesse desistido tudo ia se ajeitar (Ferreira, 2021).

Por outro lado, a performance do Professor Benjamin Capistrano direciona a câmera para o trauma e para a sensibilidade da dor que viveu durante a Ditadura Militar. Suas falas encontram equilíbrio ao somar-se à teoria narrativa de Benjamin (2012, apud Pranto, 2022, p. 3): o depoimento do docente surge da dor que experienciou e da

preservação da memória diante do esquecimento institucionalizado. Isso torna reais as marcas que a repressão da Ditadura imprimiu no seu corpo e na sua subjetividade (Amato; Dellamore; Hermeto, 2022, p. 9). Na tela, sua narrativa não tem linearidade. Ela é constantemente marcada por elementos paralinguísticos fundamentais que articulam as expressões verbais e não verbais da performance (Amato; Dellamore; Hermeto, 2022, p. 37). Esse cenário revela o testemunho como uma gestalt, uma totalidade organizada de emoções que se realiza plenamente por meio do gesto, do olhar, do silêncio e das lágrimas (Amato; Dellamore; Hermeto, 2022, p. 10).

Os silêncios do Professor Benjamin Capistrano, captados pelo enquadramento da câmera na decupagem, não são vazios de conteúdo, e sim momentos de transição subjetiva. O trauma da ditadura reaparece, nas pausas entre uma frase e outra e na busca pelas palavras certas. Ao discutir os limites éticos e expressivos da entrevista, Meihy e Seawright (2020, p. 172) afirmam que "não são poucos os casos em que o silêncio, a lágrima, a interdição se impõem" cabe o entrevistador compreender esse momento. O silêncio, a escuta, o choro ou a pausa na narrativa quando a emoção transborda são marcas físicas do próprio trauma. Diante disso, cabe ao pesquisador manter uma postura de respeito e de escuta atenta.

Sob essa perspectiva, o silêncio constitui-se como um elemento paralinguístico importante da performance narrativa, no qual atua como linguagem e articulação da memória (Amato; Dellamore; Hermeto, 2022, p. 37). Esse momento ganha espaço na "entre-vista" (Portelli, 2016, apud Pranto, 2022, p. 3) como um tempo de transição em que o silêncio e as lembranças incômodas (Amato; Dellamore; Hermeto, 2022, p. 16) revelam dores do reviver.

A imagem de Benjamin Capistrano, seja no choro ou no silêncio, comunica a violência da ditadura militar com maior profundidade do que a transcrição textual. É na cena da "entre-vista" (Portelli, 2016, apud Pranto, 2022, p. 3) que se materializam as dores e as marcas que a repressão ditatorial gravou no corpo e na subjetividade do sujeito. A imagem concretiza a dor do docente que foi podado em seu papel autônomo de ator social engajado e portador de valores emancipadores frente às lógicas de poder (Tardif, 2014, p. 303).

Conclusão

Ao catalogar o acervo, revisar a teoria e editar o material audiovisual sobre os professores Dione Pessoa Ferreira e Benjamin Capistrano, ficou evidente que a identidade docente nas escolas potiguares se forjou na tensão permanente entre opressão e resistência. As estratégias reguladoras do Estado e dos órgãos de vigilância, tentaram moldar um fazer docente técnico e dócil. No entanto, as táticas de burla criadas por esses sujeitos revelaram que o cotidiano escolar permanece como um espaço autônomo. Ele se mantém como um local de liberdade e de produção de saberes práticos e emancipatórios.

A análise da performance paralinguística no curta-metragem, centrada no silêncio denso do Professor Benjamin Capistrano e no tom tragicômico da Professora Dione Pessoa

Ferreira, mostra que a História Oral vai além do mero registro de palavras: trata-se de uma narrativa viva, tecida pela união entre o que é dito e o modo como se diz.

O audiovisual cumpre sua função na História Oral ao apreender a dimensão sensível da experiência humana: o gesto, a hesitação e a lágrima. Juntos, esses elementos formam uma gestalt, uma totalidade viva de afetos que traz as marcas do passado para o centro da cena no presente. Afinal, recontar a própria história costuma ser um processo doloroso. É quando o sujeito se confronta com a própria trajetória e repensa as escolhas de outrora a partir da maturidade do presente. Esse entrelaçamento de afetos, memórias e estratégias de resistência mostra que o eu pessoal e o eu profissional não se dividem na construção da identidade.

Referências

CAPISTRANO, Benjamin. Narrativa docente. Natal (Rio Grande do Norte), 18 ago. 2022.

FERREIRA, Dione Pessoa. Narrativa docente. Natal (Rio Grande do Norte), 13 abr. 2021.

FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única, ou, De A Shared Authority à cozinha digital, e vice-versa. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo; SANTHIAGO, Ricardo (org.). História pública no Brasil: sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

HERMETO, Miriam; AMATO, Gabriel; DELLAMORE, Carolina (org.). E 68, HEIN?: performance narrativa em história oral. Ebook - Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2022.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; SEAWRIGHT, Leandro. Memórias e Narrativas. São Paulo: Contexto, 2020.

PEREIRA DE MEDEIROS PRANTO, Aliny Dayany. Professoras(es) de História: modos de ser e usos de táticas (1970-2000). Revista Educação em Questão, [S. l.], v. 60, n. 65, 2022. DOI: 10.21680/1981-1802.2022v60n65ID30414. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/30414. Acesso em: 12 ago. 2026.

PORTELLI, Alessandro. História oral como de escuta. São Paulo: Letra e Voz, 2021.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CÓDIGO: HS1559

AUTOR: EDUARDA OLIVEIRA DE SOUZA

COAUTOR: BEATRIZ APARECIDA DE SOUZA

ORIENTADOR: ANDRE FERRER PINTO MARTINS

TÍTULO: A conduta ética na pesquisa com invertebrados: uma análise das práticas metodológicas em ambientes laboratoriais a partir da epistemologia de Ludwik Fleck

Resumo

Os animais invertebrados são amplamente utilizados na pesquisa biológica e biomédica podendo envolver uma variedade de técnicas que podem ser consideradas invasivas e prejudiciais. Nas últimas décadas, houve o crescimento da preocupação sobre o bem-estar de invertebrados em estudos acadêmicos e a epistemologia de Ludwik Fleck (1896-1961), centrada na sociologia do conhecimento, pode ser utilizada para compreender como os coletivos dentro da ciência estruturam práticas científicas e moldam a percepção dos pesquisadores que atuam na academia. A conduta dos pesquisadores em relação aos invertebrados foi avaliada a partir das seções metodológicas de dissertações e teses focadas em ambientes laboratoriais produzidas entre 2020 e 2025 nos programas de pós-graduação em Psicobiologia, Bioquímica e Biologia Molecular, Ciências Biológicas, Neurociências, Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA), Biologia Parasitária e Biotecnologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Os dados obtidos evidenciaram a presença do EP vivisseccionista-humanitário e duas nuances incluídas nele (consolidada e emergente), voltadas à consideração ou desconsideração da senciência dos animais invertebrados.

Palavras-chave: Animais invertebrados. Bem-estar animal. Ética animal. Ludwick Fleck.

TITLE: Ethical conduct in invertebrate research: an analysis of methodological practices in laboratory settings based on the epistemology of Ludwik Fleck

Abstract

Invertebrate animals are widely used in biological and biomedical research, often involving techniques that may be considered invasive and harmful. In recent decades, concerns regarding invertebrate welfare in academic studies have grown and Ludwik Fleck's (1896–1961) epistemology—centered on the sociology of knowledge—can be used to understand how scientific collectives structure scientific practices and shape the

perceptions of researchers in academia. Researcher conduct regarding invertebrates was evaluated based on the methodology sections of dissertations and theses focused on laboratory settings, produced between 2020 and 2025 within the graduate programs in Psychobiology, Biochemistry and Molecular Biology, Biological Sciences, Neuroscience, Development and Environment (PRODEMA), Parasitic Biology, and Biotechnology at the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN). The data revealed the presence of the vivisectionist-humanitarian thought-style and two nuances within it (consolidated and emerging), which focus on whether or not the sentience of invertebrate animals is taken into account.

Keywords: Invertebrate animals. Animal welfare. Animal ethics. Ludwik Fleck.

Introdução

Os animais invertebrados são amplamente utilizados na pesquisa biológica e biomédica, viabilizando a produção de conhecimentos em áreas que vão desde biodiversidade, conservação, comportamento e monitoramento ambiental até o uso como modelos laboratoriais para os sistemas biológicos de outros animais, especialmente humanos (Carere et al., 2011; Harvey-Clark, 2011). Essas pesquisas envolvem uma variedade de técnicas, muitas das quais podem ser consideradas invasivas e prejudiciais, como captura, coleta de amostras biológicas, manuseio, marcação, aplicação de substâncias, regulação gênica, dissecção e eutanásia (Soulsbury et al., 2020; Koperski, 2023). Apesar do uso generalizado de invertebrados em pesquisas e dos avanços nas evidências que demonstram a senciência em grupos como moluscos e artrópodes (Klein; Barron, 2016; Mather, 2019), esses animais permanecem amplamente ignorados em regulamentações de proteção e bem-estar animal.

Nas últimas décadas, no entanto, a preocupação com a ética na pesquisa científica tem se expandido para além dos vertebrados, levando a um crescimento das investigações sobre o bem-estar de invertebrados em estudos acadêmicos (Browning; Veit, 2020; Crespi-Abril; Rubilar, 2024). Esse movimento reflete uma maior conscientização sobre a necessidade de estabelecer diretrizes que minimizem impactos negativos e garantam padrões éticos mais consistentes. No Brasil, porém, esses organismos seguem excluídos da legislação de proteção animal voltada para pesquisas científicas (Lei 11.794, de 08 de outubro de 2008), o que resulta na ausência de normativas claras para o seu manejo (Oliveira; Goldim, 2014; Fischer; Santos, 2017). Diante desse cenário, torna-se essencial analisar como os pesquisadores conduzem estudos envolvendo invertebrados, especialmente no que diz respeito às práticas metodológicas e éticas adotadas.

A epistemologia de Ludwik Fleck (1896-1961), centrada na sociologia do conhecimento, resgatada nas últimas décadas tanto no Brasil como no exterior (Lorenzetti et al., 2018; Souza; Martins, 2021), têm apontado o valor e as potencialidades da obra desse autor para a caracterização das ciências da natureza (Martins, 2021). As categorias de estilo de pensamento e coletivo de pensamento, definidas por Fleck em seu livro Gênese e Desenvolvimento de um Fato Científico (Fleck, 2010), são especialmente úteis para compreender como os coletivos dentro da ciência estruturam práticas científicas e moldam a percepção dos pesquisadores que atuam na academia. O estilo de pensamento (EP) pode ser compreendido como "O estilo de pensamento não é apenas esse ou aquele matiz dos conceitos e essa ou aquela totalidade da maneira de combiná-los. Ele é a

coerção definida de pensamento e mais: a totalidade das disposições mentais, a disposição para uma e não para outra maneira de perceber e agir. Evidencia-se a dependência do fato científico em relação ao estilo de pensamento." (Fleck, 2010, p.110).

Ou seja, é a maneira seletiva e direcionada de pensamentos e realização de práticas de um indivíduo, que é influenciada pelo contexto social, histórico e educacional do sujeito. Os indivíduos que compartilham o mesmo estilo de pensamento compõem os mesmos coletivos de pensamento (CP), que são definidos por Fleck como: "Se definirmos o 'coletivo de pensamento' como a comunidade das pessoas que trocam pensamentos ou que se encontram numa situação de influência recíproca de pensamentos, temos, em cada uma dessas pessoas, um portador de desenvolvimento histórico de uma área de pensamento, de um determinado estado do saber e da cultura, ou seja, de um estilo específico de pensamento (Fleck, 2010, p.82).

Neste contexto, o presente estudo busca analisar a conduta dos pesquisadores em relação aos invertebrados a partir das descrições metodológicas presentes em dissertações e teses da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) de nove programas de pós-graduação, publicadas entre 2020 e 2025.

Metodologia

A conduta dos pesquisadores em relação aos invertebrados será avaliada a partir da análise das seções metodológicas de dissertações e teses. Foram analisados trabalhos produzidos entre 2020 e 2025 por alunos dos programas de pós-graduação em Psicobiologia, Bioquímica e Biologia Molecular, Ciências Biológicas, Neurociências, Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA), Biologia Parasitária e Biotecnologia, disponíveis no Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Inicialmente, realizamos a leitura dos títulos e resumos das teses e dissertações que incluíram como descritores os nomes científicos dos principais filos de invertebrados, definidos aqui como aqueles que abrangem mais de 2.000 espécies: Porifera, Cnidaria, Platyhelminthes, Nematoda, Rotifera, Annelida, Mollusca, Echinodermata, Bryozoa e Arthropoda (com as subdivisões Insecta, Myriapoda, Arachnida e Crustacea). Todas as pesquisas que englobam os descritores selecionados foram incluídas na planilha de Excel com o intuito de contabilizar a quantidade de pesquisas feitas sobre invertebrados pelos programas de pós-graduação selecionados.

Como critério de inclusão para a análise da metodologia, foram consideradas apenas pesquisas empíricas que envolvam a manipulação direta de invertebrados, focando exclusivamente em moluscos cefalópodes, crustáceos decápodes e insetos, devido ao maior número de discussões sobre a possibilidade de senciência nesses grupos taxonômicos de invertebrados (Valente, 2024). Foram excluídos estudos baseados exclusivamente em observações de campo, que usam dados previamente coletados ou de natureza teórica.

Os dados coletados foram organizados em seis categorias, conforme listadas na Resolução Normativa CONCEA nº 25, de 29.09.2015, que estabelece diretrizes para garantir o bem-estar animal na pesquisa com vertebrados (CONCEA, 2015). As categorias foram adaptadas de acordo com o protocolo desenvolvido por Fischer e Santos (2017) e compreendem:

1. Tipo de estudo (biologia, comportamento e experimentação);

2. Obtenção do animal:
a. coleta (se cita ou não a forma de coleta dos animais);
b. captura (se cita ou não e se descreve);

3. Experimento:
a. manutenção (laboratório, natureza);
b. descrição do experimento (detalhado; pouco detalhado);

4. Ambiente:
a. temperatura;
b. umidade relativa;
c. fotoperíodo;
d. tamanho do recipiente;
e. alimentação;

5. Finalização e destinação dos animais:
a. destinação (o que foi feito com o animal ou sua carcaça).

Resultados e Discussões

Resultados gerais

Entre os anos de 2020 e 2025, foram produzidas 70 teses e dissertações relacionadas aos animais invertebrados pelos programas de pós-graduação analisados e, após a aplicação dos critérios de inclusão, 30 trabalhos foram avaliados, sendo 20 dissertações (66,7%) e 10 teses (33,3%). A maioria das pesquisas foram publicadas pelo programa de Pós-

Graduação em Biologia Parasitária (n = 8; 26,7%), seguidos por Psicobiologia (n = 5; 16,7%), Bioquímica e Biologia Molecular (n = 5; 16,7%), Ecologia (n = 4; 13,3%), Sistemática e Evolução (n = 2; 6,7%), Desenvolvimento e Meio Ambiente - PRODEMA (n = 2; 6,7%), Neurociências (n = 2; 6,7%), Biotecnologia (n = 1; 3,3%) e Ciências Biológicas (n = 1; 3,3%) (Fig. 1).

A principal categoria de estudos produzidos foi estudos fisiológicos (n = 9; 30%), acompanhados por estudos toxicológicos (n = 8; 26,7%) e estudos ecológicos (n = 7; 23,3%). Ademais, em menor quantidade, houve a presença de estudos filogenéticos (n = 2; 6,7%), estudos morfológicos (n = 1; 3,3%), estudos de distribuição (n = 1; 3,3%), estudos taxonômicos (n = 1; 3,3%) e estudos ecogeográficos (n = 1; 3,3%) (Fig. 2).

Em relação aos dados referentes à classificação taxonômica dos animais estudados pelas pesquisas científicas, decidimos separá-los por classe, sendo representados/divididos em três classes: Insecta (n = 21; 70%), Malacostraca (n = 7; 23,3%) e Cephalopoda (n = 2; 6,7%) (Fig. 3).

Resultado da análise das metodologias

Na análise do método de coleta, em torno de 11 pesquisas (36,7%) não mencionaram a maneira em que os animais foram obtidos. Os principais métodos de coleta utilizados foram ovitrampas (n = 4; 13,3%) e pinças entomológicas (n = 4; 13,3%). Em menor escala, diferentes tipos de armadilhas foram empregadas, como: armadilhas suspensas (n = 2; 6,7%), armadilhas de garrafa pet (n = 1; 3,3%), armadilhas adesivas (n = 1; 3,3%), armadilhas entomológicas (n = 1; 3,3%) e armadilhas de isca (n = 1; 3,3%). Métodos como busca ativa (n = 1; 3,3%), coleta manual (n = 1; 3,3%) e redes de arremesso (n = 1; 3,3%) também foram utilizados. Apenas 1 trabalho fez o uso de diversos métodos simultaneamente, utilizando ovitrampas, concha entomológica, pipeta plástica e/ou bomba de sucção manual e armadilha de Shannon (Fig. 4).

Dentre todas as teses e dissertações analisadas, cerca de 29 estudos (96,7%) não mencionam a ocorrência de capturas acidentais e apenas 1 trabalho (3,3%) a menciona, especificando que os animais capturados acidentalmente são descartados da contagem final de espécies e removidos com pinças entomológicas.

Grande parte dos estudos (n = 18; 60%) fizeram o uso de métodos letais, embora apenas 6 estudos (20%) tenham justificado a escolha do método de eutanásia e 12 (40%) optam por não justificar. 3 estudos (10%) não fazem menção a qualquer método de eutanásia e 9 estudos (30%) não efetuaram pesquisas que a eutanásia foi necessária.

O principal método selecionado foi o álcool 70% (n = 4; 13,3%). Além do álcool 70%, extrato de fragmentos de plantas (n = 3; 10%), congelamento (n = 2; 6,7%) e esterilizante White (n = 2; 6,7%) também foram métodos aplicados. Embora em menor quantidade, outros métodos como: acetato de etila (n = 1; 3,3%), maceração (n = 1; 3,3%), etanol (n = 1; 3,3%), fluralaner (n = 1; 3,3%) e infecção por Staphylococcus aureus (UFPEDA 1058) (n = 1; 3,3%) foram utilizados.

Adicionalmente, também houve o uso de múltiplos métodos, como inseticida e congelamento (n = 1; 3,3%) e água quente e maceração (n = 1; 3,3%) (Fig. 5). Nove trabalhos (30%) informaram que a prática não se aplica às pesquisas que realizaram e três (10%) não citam a aplicação de métodos letais. Após o processo de coleta e análise, observa-se que grande parte dos pesquisadores (n = 24; 80%) não relataram o destino final dos espécimes após os experimentos e somente 20% (n = 6) expõem esse dado (Fig. 6). Os principais destinos para os exemplares são: coleções biológicas, reintrodução à natureza e o descarte.

Ética e bem-estar animal

No que diz respeito à descrição do ambiente em que as espécies foram mantidas durante os experimentos laboratoriais (temperatura, fotoperíodo, densidade por recipiente, alimentação, umidade relativa, tamanho do recipiente, luminosidade), a maior parte dos estudos (n = 18; 60%) relatam as condições ambientais e em torno de 12 estudos (40%) negligenciaram essa etapa (Fig. 7).

Ainda que ocorra o detalhamento sobre o ambiente, é possível identificar a ausência de dados referentes a possíveis precauções relacionadas ao estresse, sofrimento, conforto ou bem-estar dos invertebrados, visto que 22 estudos (73.3%) não mencionaram informações sobre e apenas 8 estudos (26,7%) relataram os cuidados realizados durante os experimentos (Fig. 8).

Discussão

A capacidade de experienciar sentimentos negativos é uma das principais evidências utilizada nas discussões sobre a senciência dos animais invertebrados (Marino, 2010; Broom, 2020). Dentro da pesquisa com animais podemos considerar a existência de um estilo de pensamento vivisseccionista-humanitário marcado pela preocupação com o uso ético dos animais na pesquisa, e ideias como o conceito dos 3Rs, pela ciência de animais de laboratório e por práticas que envolvem o manejo humanitário de animais, a redução do número de indivíduos usados na pesquisa, o refinamento dos procedimentos experimentais e a criação de Comitês de Ética no Uso de Animais (Tréz, 2012). Esse é

certamente o caso para animais vertebrados que tem a sua senciência amplamente reconhecida. Atualmente não há consenso quanto a senciência em animais invertebrados, fazendo com que a preocupação ética geralmente não seja estendida também a esses animais.

Souza e Martins (2026) identificaram duas nuances no EP vivisseccionista-humanitário com relação aos invertebrados, uma nuance consolidada, marcada pelo ceticismo sobre a possibilidade de animais invertebrados serem seres sencientes e pela necessidade de evidências científicas sólidas e replicáveis para fundamentar mudanças na pesquisa com esses animais, e uma nuance emergente que enfatiza a prudência ética diante das lacunas no conhecimento científico, observada em pesquisas que buscam reconhecer e implementar práticas e diretrizes que, embora não sejam voltadas para os animais invertebrados, funcionam como guias para garantir o bem-estar e manuseio adequado.

Essas nuances (consolidada e emergente) podem ser observadas nas teses e dissertações analisadas. Há por parte das pesquisas omissão de informações como obtenção dos animais, tratamento, destinação final, justificativa da escolha do método letal, e cuidados com as espécies. A ausência desses elementos pode ser relacionada à nuance consolidada do EP, pois indica que aspectos associados ao bem-estar dos invertebrados ainda não são incorporados ou explicitados nas metodologias. Por outro lado, algumas pesquisas apresentaram elementos que se aproximam da nuance emergente, como a descrição das condições de manutenção dos animais, da adoção de cuidados durante os experimentos e a preocupação com a destinação dos espécimes após sua utilização. A explicitação desses aspectos nas teses e dissertações indicam uma preocupação com os invertebrados que vão além do seu mero uso como objetos experimentais.

Os resultados obtidos demonstram que a nuance consolidada desconsidera as evidências de senciência durante práticas metodológicas em ambientes laboratoriais. Entretanto, nota-se que a presença de pesquisas que prezam pelo bem-estar dos invertebrados podem atuar na fomentação de discussões atreladas ao manejo humanitário dos animais no ambiente acadêmico, a partir do viés da nuance emergente do EP vivisseccionista-humanitário, fortalecendo o debate sobre a necessidade da criação de legislação e diretrizes que visem proteger os animais invertebrados.

Conclusão

O estudo teve como objetivo analisar as descrições das práticas metodológicas em ambientes laboratoriais realizadas por pesquisadores em teses e dissertações de sete programas de pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

entre 2020 e 2025. Foram avaliadas 30 pesquisas, sendo 20 dissertações e 10 teses que utilizaram animais das classes Insecta, Malacostraca e Cephalopoda.

Os dados evidenciaram número reduzido de menções sobre capturas acidentais, possíveis precauções com o bem-estar dos animais e o destino final dos exemplares capturados, demonstrando a negligência e desvalorização do bem-estar das espécies ao decidir não relatar o tratamento dos animais invertebrados durante a execução de experimentos.

A pesquisa é uma continuação de um estudo anterior que buscava analisar o tratamento de animais invertebrados em trabalhos dos programas de pós-graduação em Ecologia e em Sistemática e Evolução. A interpretação dos estudos científicos através da epistemologia de Ludwik Fleck possibilitou o entendimento da estruturação e consolidação dos processos metodológicos dentro do ambiente acadêmico da UFRN, podendo ser compreendidas através de diferentes nuances do mesmo estilo de pensamento.

Referências

BROWNING, Heather; VEIT, Walter. Improving invertebrate welfare. **Animal sentience**, v. 5, n. 29, 2020.

CARERE, Claudio; WOOD, James B.; MATHER, Jennifer. Species differences in captivity: where are the invertebrates?. **Trends in Ecology and Evolution**, v. 26, n. 5, p. 211, 2011.

CONCEA. Normativas do CONCEA para produção, manutenção ou utilização de animais em atividades de ensino ou pesquisa científica. Lei, decreto, portarias, resoluções normativas e orientações técnicas. 2015.

CRESPI-ABRIL, Augusto-C.; RUBILAR, Tamara. Ethics and Welfare in invertebrates: a stepping-stone to research and animal production. **Revista de Biología Tropical**, v. 72, 2024.

FISCHER, Marta Luciane; ZACARKIN SANTOS, Juliana. Bem-estar em invertebrados: um parâmetro ético de responsabilidade científica e social da pesquisa?. **Revista latinoamericana de bioética**, v. 18, n. 1, p. 18-35, 2018.

FLECK, Ludwik. Gênese e desenvolvimento de um fato científico. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

HARVEY-CLARK, Chris. IACUC challenges in invertebrate research. **Ilar Journal**, v. 52, n. 2, p. 213-220, 2011.

KLEIN, Colin; BARRON, Andrew B. Insects have the capacity for subjective experience. **Animal Sentience**, v. 1, n. 9, p. 1, 2016.

KOPERSKI, Paweł. It is not only data—freshwater invertebrates misused in biological monitoring. **Animals**, v. 13, n. 16, p. 2570, 2023.

LORENZETTI, Leonir; MUENCHEN, Cristiane; SLONGO, Iône Ines Pinsson. A crescente presença da epistemologia de Ludwik Fleck na pesquisa em educação em ciências no Brasil. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 11, n. 1, 30 abr. 2018.

MARTINS, André Ferrer Pinto. A Obra Aberta de Ludwik Fleck. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 1197–1226, 23 nov. 2020.

MATHER, Jennifer. What is in an octopus's mind?. **Animal Sentience**, v. 4, n. 26, p. 1, 2019.

OLIVEIRA, Elna Mugrabi; GOLDIM, José Roberto. Legislação de proteção animal para fins científicos e a não inclusão dos invertebrados-análise bioética. **Revista Bioética**, v. 22, n. 1, p. 45-56, 2014.

SOULSBURY, Carl D. et al. The welfare and ethics of research involving wild animals: A primer. **Methods in Ecology and Evolution**, v. 11, n. 10, p. 1164-1181, 2020.

SOUZA, Beatriz Aparecida de; MARTINS, André Ferrer Pinto. Um panorama da epistemologia de Ludwik Fleck em periódicos brasileiros da área de pesquisa em ensino de ciências. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 4, n. 6, p. 84–105, 7 out. 2021.

SOUZA, Beatriz Aparecida de; MARTINS, André Ferrer Pinto. A ética na pesquisa com invertebrados: uma revisão de literatura à luz da sociologia do conhecimento de Ludwik Fleck. **Revista de Bioética y Derecho**, p. 202-224, 2026.

TRÉZ, Thales de Astrogildo e. **O uso de animais no ensino e na pesquisa acadêmica: estilos de pensamento no fazer e ensinar ciência**. 2012. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

VALENTE, Cecília de Souza. Rethinking Sentience: Invertebrates as Worthy of Moral Consideration. **Journal of Agricultural and Environmental Ethics**, v. 38, n. 1, p. 3, mar. 2025.

Anexos



Figura 1 - Programas de pós-graduação analisados



Figura 2 - Classificação do tipo de estudo



Figura 3 - Separação do grupo taxonômico (classe) dos animais estudados



Figura 4 - Métodos de coleta utilizados



Figura 5 - Métodos letais utilizados

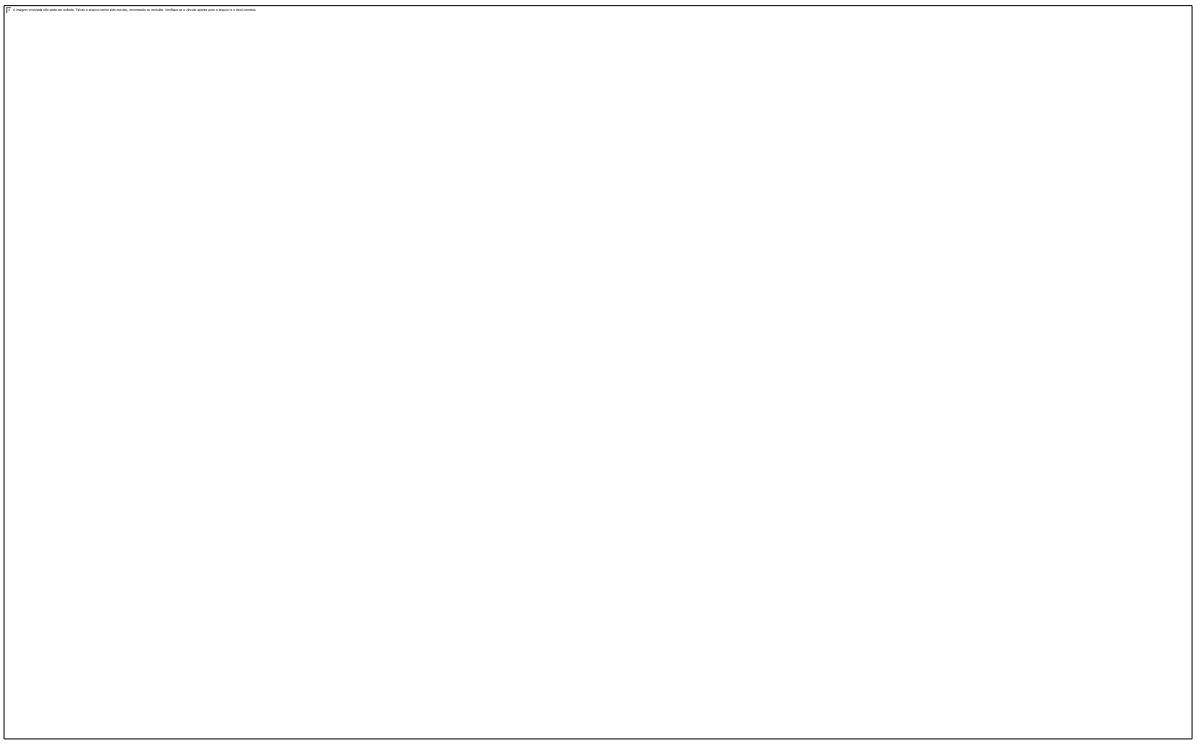


Figura 6 - Destinação final dos animais após a coleta e analise



Figura 7 - Descrição do ambiente em que os animais foram mantidos



Figura 8 - Menção as precauções relacionadas ao estresse, sofrimento, conforto ou bem-estar dos invertebrados

CÓDIGO: HS1582

AUTOR: SILVIA VITÓRIA DE FREITAS RODRIGUES

ORIENTADOR: MARIA INES SUCUPIRA STAMATTO

TÍTULO: CIDADANIA MNÊMICA NO IFESP: UMA CONTRIBUIÇÃO AO DEBATE SOBRE PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA INSTITUCIONAL E DO PATRIMÔNIO DOCUMENTAL ESCOLAR NO RIO GRANDE DO NORTE

Resumo

Neste artigo, investigamos a trajetória documental do Instituto de Formação de Educadores do Rio Grande do Norte (IFESP), problematizando o hiato existente entre a inegável relevância histórica da instituição e a precariedade de suas políticas de salvaguarda. A nossa análise centrou-se, inicialmente, no fenômeno do nomadismo institucional descrito por Aquino, que se tratou do período de cinco décadas em que a então Escola Normal de Natal funcionou sem sede própria, discutindo como essa transitoriedade espacial contribuiu para a invisibilidade material e a dispersão de registros pedagógicos. Em um segundo momento, refletimos sobre a criação tardia do Núcleo de Documentação e Memória (NDMERN), em 2019, interpretando o hiato de vinte e cinco anos para sua institucionalização como um sintoma de descaso com o direito à memória. Fundamentados na tríade conceitual de Jacques Le Goff, Paul Ricœur e Pierre Nora, defendemos que a organização e a digitalização do acervo transcenderam a função técnica, constituindo-se como um ato político de cidadania mnêmica e um direito fundamental à história para a comunidade educacional potiguar.

Palavras-chave: IFESP. Patrimônio Documental. Escola-Nômade. Cidadania Mnêmica.

TITLE: MNEMIC CITIZENSHIP AT IFESP: A CONTRIBUTION TO THE DEBATE ON THE PRESERVATION OF INSTITUTIONAL MEMORY AND SCHOOL DOCUMENTARY HERITAGE IN RIO GRANDE DO NORTE

Abstract

In this article, we investigate the documentary trajectory of the Institute of Teacher Education of Rio Grande do Norte (IFESP), problematizing the gap between the institution's undeniable historical relevance and the fragility of its preservation policies. Our analysis initially focused on the phenomenon of institutional nomadism described by Aquino, which refers to the five-decade period in which the former Normal School of Natal operated without its own building, discussing how this spatial transience contributed to material invisibility and the dispersion of pedagogical records. Secondly, we reflect on the late creation of the Documentation and Memory Center (NDMERN) in 2019, interpreting the twenty-five-year gap for its institutionalization as a symptom of neglect towards the right to memory. Grounded in the conceptual triad of Jacques Le Goff, Paul Ricœur, and Pierre Nora, we argue that the organization and digitization of the collection transcended technical functions, constituting a political act of mnemic citizenship and a fundamental right to history for the educational community of Rio Grande do Norte.

Keywords: IFESP. Documentary Heritage. School-Nomad. Mnemic Citizenship.

Introdução

O Instituto de Formação de Educadores do Rio Grande do Norte (IFESP), herdeiro direto da tradição centenária da Escola Normal de Natal fundada em 1908, ocupou uma posição de centralidade incontestável na história da educação potiguar. Como palco de diversas reformas pedagógicas que moldaram o magistério no estado, a instituição possuiu uma trajetória marcada por transformações estruturais profundas.

No entanto, ao examinarmos esse espaço sob a ótica da preservação documental, deparamo-nos com uma discrepância flagrante: a monumentalidade de sua importância histórica colidiu de frente com a fragilidade de suas políticas de memória. De forma contraditória, a memória institucional residiu em um arquivo escolar que enfrentou décadas de negligência governamental e esquecimento recorrente.

A nossa investigação desse cenário exigiu compreender o fenômeno do nomadismo institucional (Aquino, 2007). Sem uma sede própria por mais de cinco décadas, a Escola Normal funcionou em prédios alheios na condição de hóspede indesejada (Aquino, 2007), o que subordinou a inovação pedagógica às limitações físicas e resultou na dispersão e extravio sistemático de registros. Este apagamento constituiu uma lacuna profunda na construção da identidade normalista, revelando o descaso do Estado em preservar a memória de uma instituição essencialmente feminina e pública. O objetivo central deste trabalho é refletir sobre a trajetória documental do IFESP, problematizando como a negligência sobre o patrimônio escolar enunciou formas de gestão do passado.

Ao garantirmos o direito fundamental à história, buscamos perceber os registros administrativos como fonte viva de pesquisa. Dessa maneira, defendemos que a salvaguarda e digitalização do acervo transcenderam o aspecto técnico, configurando-se como o que propomos denominar neste estudo de cidadania mnêmica. Trata-se de uma categoria conceitual e política que formulamos para designar o direito fundamental dos sujeitos escolares à história e à apropriação social de seu próprio patrimônio

documental, convertendo o arquivo em um espaço democrático de reparação contra o apagamento institucional.

Nota de publicação: Este trabalho foi originalmente apresentado e publicado nos Anais do XII Encontro Estadual de História da ANPUH-RN, realizado em julho de 2026 em Caicó-RN.

Metodologia

O presente trabalho caracterizou-se como uma pesquisa histórico-documental, de natureza qualitativa, dedicada à análise do acervo custodiado pelo Núcleo de Documentação e Memória (NDMERN) do IFESP. O corpus documental analisado abrangeu fontes primárias compostas tanto por registros administrativos (termos de posse, folhas de frequência e correspondências oficiais) quanto pedagógicos (como o Livro de Exames de 1908 e cadernos de registros de aula).

Metodologicamente, a investigação operou por meio de uma análise crítico-historiográfica fundamentada na triangulação entre Jacques Le Goff, Paul Ricœur e Pierre Nora, compreendendo as dimensões de presença, ausência e reparação da memória institucional. As discussões de Jacques Le Goff (1990) forneceram o instrumental para interrogar o acervo remanescente do período nômade, desvelando as fontes burocráticas oficiais como documentos-monumento intencionalmente produzidos e selecionados pelas estruturas de poder estatal.

Complementarmente, o referencial de Paul Ricœur (2007) sobre a memória impedida amparou o diagnóstico clínico das lacunas e silêncios documentais decorrentes de cinco décadas de itinerância geográfica institucional e descaso governamental. Por fim, as categorias de lugar de memória e de vontade de memória, propostas por Pierre Nora (1993), sustentaram a interpretação do papel ativo e da agência do NDMERN na atualidade.

Esse aparato metodológico permitiu interrogar o silêncio das fontes tradicionais, convertendo o arquivo administrativo em fonte viva para a investigação sobre a feminização do magistério e as práticas pedagógicas reais.

Resultados e Discussões

A compreensão da trajetória histórica da formação docente no Rio Grande do Norte exigiu uma análise rigorosa da correlação entre a identidade pedagógica da instituição e a materialidade de seus espaços. No caso do IFESP, essa relação foi marcada pelo fenômeno do nomadismo institucional (Aquino, 2007), período de cinco décadas em que a então Escola Normal de Natal funcionou sem uma sede própria.

Durante esse longo período de transitoriedade, a instituição habitou prédios alheios na condição de hóspede indesejada (Aquino, 2007), ocupando as dependências de locais como o Colégio Atheneu e o Grupo Escolar Augusto Severo. Como aponta Aquino (2007), nesses edifícios não se constatou sequer um registro ou monumento que fizesse alusão à permanência da escola, gerando uma invisibilidade material que fragmentou a identidade normalista.

Essa itinerância forçada teve consequências diretas e severas sobre a trajetória documental da instituição, gerando o silêncio dos arquivos (Nascimento; Medeiros Neta, 2018) devido ao extravio e dispersão sistemática de registros pedagógicos nas sucessivas mudanças de sede. Como não houve um lugar materializado e fixo para a custódia por décadas, fontes preciosas sobre o cotidiano das normalistas foram sacrificadas. Sob a perspectiva de Jacques Le Goff (1990), o acervo sobrevivente desse período nômade configurou-se como um documento-monumento, fruto de uma montagem operada pelas estruturas de poder para salvaguardar majoritariamente dados burocráticos de controle administrativo - como termos de posse e folhas de frequência - em detrimento das vivências e práticas reais, relegadas ao esquecimento.

A fixação na sede definitiva em Lagoa Nova em 1965 encerrou o ciclo de nomadismo. Contudo, a criação tardia do Núcleo de Documentação e Memória (NDMERN), institucionalizado apenas em 5 de dezembro de 2019, revelou um hiato de vinte e cinco anos desde a transformação da escola em Instituto de Formação de Professores, em 1994. Esse intervalo cronológico atuou como um fator de memória impedida (Dias, 2021), obstruindo o acesso da comunidade à sua história e expondo manuscritos originais à deterioração física.

Diante disso, a estruturação do NDMERN emergiu de uma autêntica vontade de memória (Nora, 1994). A urgência na organização e digitalização do acervo transcendeu a modernização técnica para configurar o exercício da cidadania mnêmica.

Definimos essa categoria como o exercício ativo e democrático do direito à história protagonizado pelos próprios sujeitos escolares. A digitalização do Livro de Exames de 1908 e dos cadernos escolares retirou esses manuscritos do isolamento, convertendo a poeira dos relatórios burocráticos de controle em fonte viva sobre a o processo formativo no magistério e as práticas docentes reais, operando como reparação histórica.

Conclusão

Ao analisarmos a trajetória do IFESP, percebemos que a gestão de seu patrimônio documental não foi um processo técnico neutro, mas um campo de intensas disputas políticas e simbólicas. O nomadismo institucional que caracterizou as primeiras cinco décadas da escola representou o sintoma de um descaso deliberado do Estado, que relegou a formação docente à invisibilidade material. Embora a fixação na sede monumental de Lagoa Nova em 1965 tenha encerrado o nomadismo, ela consolidou uma modernização conservadora sob a égide do tecnicismo e da influência da Aliança para o Progresso, que visou mitigar o passado artesanal da instituição e priorizou o

acervo administrativo - o documento-monumento (Le Goff, 1990) de controle - em detrimento das vivências plurais da cultura escolar.

Diante disso, a institucionalização do NDMERN em 2019, após o hiato de vinte e cinco anos de negligência, configurou-se como um ato urgente de reparação histórica e resistência política. Ao consolidar-se como um legítimo lugar de memória (Nora, 1993), o núcleo transcendeu a mera custódia de papéis para se converter no suporte simbólico da identidade docente potiguar.

A percepção coletiva de urgência na organização e na digitalização sistemática dessas fontes valida, portanto, a utilidade analítica da categoria de cidadania mnêmica que aqui propusemos.

Longe de esgotar-se na técnica arquivística, essa categoria conceitual demonstra que a apropriação e a digitalização do patrimônio educativo são um direito fundamental dos sujeitos escolares, capaz de democratizar o acesso à informação, apresentar novas narrativas oficiais e fundamentar de maneira ética e política as próximas gerações de educadores do Rio Grande do Norte.

Referências

Aquino, Luciene Chaves de. De Escola Normal De Natal A Instituto De Educação Presidente Kennedy (1950-1965): Configurações, Limites E Possibilidades Da Formação Docente. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2007.

Dias, Carlos Gilberto Pereira. História e Memória: a persistência das lembranças impedidas. Em Tempo de Histórias, Brasília, n. 39, p. 107-119, jul./dez. 2021. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/view/39363. Acesso em: 3 mai. 2026.

Fernandes, A. N. O.; Fernandes, S. B.; Paiva, M. M. A Lei Nº 5.692/1971 E A Formação De Professores Na Educação Profissional: Uma Revisão do Estado do Conhecimento. Revista Momento, 2024.

Gagnebin, J. M. Os impedimentos da memória. Estudos Avançados, v. 34, n. 98, p. 201–218, jan. 2020.

Le Goff, Jacques. História e Memória. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

Nascimento, M. C. L. M.; Medeiros Neta, O. M. Arquivo Escolar do Instituto de Educação Presidente Kennedy como Lugar de Memória. Revista Brasileira De História Da Educação, 2018.

Nora, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Khoury. Projeto História, São Paulo, (10), dez. 1993.

Ricoeur, Paul. A Memória, A História, O Esquecimento. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

Rodrigues, S. V. F. Cidadania mnêmica no IFESP: uma contribuição ao debate sobre preservação da memória institucional e do patrimônio documental escolar no Rio Grande do Norte. In: Encontro estadual de história da ANPUH-RN, 2026, Caicó. Anais. Caicó: CERES-UFRN, 2026. No prelo.

CÓDIGO: HS1592

AUTOR: ANA KAROLLINA VENTURA DA SILVA

ORIENTADOR: BLENDA CARINE DANTAS DE MEDEIROS

TÍTULO: Direitos Humanos com crianças: Adultocentrismo versus Protagonismo Infantil

Resumo

O debate crítico acerca do adultocentrismo tem ganhado relevância nas pesquisas sobre infância e educação, especialmente quando se problematiza a participação das crianças nos espaços sociais e educativos. Sendo a infância um construto social, várias concepções predominaram ao longo da história, influenciando as práticas educacionais e políticas públicas destinadas a esse grupo. A título de exemplo, a compreensão de infância como uma etapa de preparação para a vida adulta contribuiu para a valorização da visão adultocêntrica quanto às decisões e interpretações da realidade infantil, limitando a escuta e a participação das crianças mesmo nos espaços que lhes são constitutivos. Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo discutir os conceitos de adultocentrismo e protagonismo infantil, analisando as concepções de infância e sua relação com as práticas pedagógicas com crianças. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica, fundamentado nas contribuições da Sociologia da Infância e em estudos que discutem a participação infantil em espaços escolares. A partir desse referencial, compreende-se a criança como sujeito histórico, social e cultural, capaz de produzir significados, estabelecer interações e participar ativamente das dinâmicas sociais. Os resultados evidenciam que práticas educativas marcadas por perspectivas adultocêntricas tendem a restringir a autonomia e a participação das crianças nos processos educativos.

Palavras-chave: Adultocentrismo. Protagonismo infantil. Sociologia da infância.

TITLE: ADULTCENTRISM VERSUS CHILD PROTAGONISM: CHALLENGES FOR PEDAGOGICAL PRACTICE WITH CHILDREN

Abstract

The critical debate around adultcentrism has gained relevance in research on childhood and education, especially when questioning children's participation in social and educational spaces. Since childhood is a social construct, various conceptions have predominated throughout history, influencing educational practices and public policies aimed at this group. For example, understanding childhood as a stage of preparation for adult life contributed to valuing an adultcentric view regarding decisions and interpretations of child reality, limiting children's listening and participation even in

spaces that constitute them. In this context, this paper aims to discuss the concepts of adultcentrism and child protagonism, analyzing conceptions of childhood and their relationship with pedagogical practices with children. This is a qualitative study, developed through bibliographic research, grounded in the contributions of the Sociology of Childhood and studies that discuss child participation in school spaces. Based on this framework, the child is understood as a historical, social, and cultural subject, capable of producing meanings, establishing interactions, and actively participating in social dynamics. The results show that educational practices marked by adultcentric perspectives tend to restrict children's autonomy and participation in educational processes.

Keywords: Adultcentrism. Child protagonism. Sociology of childhood.

Introdução

A reflexão sobre as infâncias e as práticas pedagógicas tem avançado significativamente ao questionar a centralidade do adulto nas tomadas de decisão educativas. Historicamente, a infância foi compreendida sob uma ótica preparatória, na qual a criança era vista apenas como um projeto de adulto futuro. Essa concepção consolidou o adultocentrismo, postura que prioriza as normas e interpretações adultas, desconsiderando a capacidade de agência e expressão das crianças. No contexto escolar, essa visão limita a escuta e a participação infantil nos processos educativos cotidianos. Em contrapartida, os estudos contemporâneos da Sociologia da Infância compreendem a criança como sujeito histórico, social e de direitos, capaz de interagir e construir cultura. Diante disso, este trabalho tem como objetivo discutir os conceitos de adultocentrismo e protagonismo infantil, analisando as concepções de infância e seus impactos na atuação pedagógica com crianças.

Metodologia

O trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e caráter exploratório, vinculada ao projeto de pesquisa “A compreensão de crianças de 3º ano do Ensino Fundamental sobre seus direitos no espaço escolar: uma pesquisa-ação colaborativa”, desenvolvido no âmbito da Iniciação Científica. O percurso metodológico envolveu o levantamento e a leitura de produções teóricas no campo da Sociologia da Infância, com destaque para a obra de William Corsaro, bem como artigos e documentos que tratam da participação infantil na escola. Foram selecionados textos acadêmicos em bases científicas e marcos normativos da área que discutem as relações de poder geracionais entre adultos e crianças. A análise do material deu-se por meio de categorização temática, confrontando as limitações impostas pela perspectiva adultocêntrica com as possibilidades de fortalecimento da autonomia infantil no ambiente educativo.

Resultados e Discussões

A análise do referencial bibliográfico evidencia que a persistência de práticas adultocêntricas na educação restringe significativamente a autonomia e a voz das

crianças. Ao organizar tempos, espaços e atividades sob uma lógica puramente impositiva e controladora, a instituição escolar reforça a tutela sobre a infância e enfraquece as possibilidades de expressão autêntica do grupo infantil. Em contraposição, conforme aponta Corsaro (2011), as crianças produzem culturas de pares e ressignificam ativamente o mundo adulto, revelando-se como sujeitos plenos de direitos e produtores de cultura. Abordagens pedagógicas fundamentadas na escuta sensível, no diálogo e no respeito a essas culturas mostram-se fundamentais para superar a rigidez adultocêntrica. Práticas que inserem as crianças na tomada de decisões, no planejamento de vivências e nas escolhas do cotidiano fortalecem seu protagonismo e favorecem a construção de ambientes educativos mais democráticos e emancipatórios. Assim, o papel docente deixa de ser apenas diretivo e assume uma postura mediadora e atenta às linguagens infantis. Citação de Brostolin (2023): "A expressão 'dar voz' à criança, segundo Marchi (2018), já é lugar comum nas pesquisas atuais, entretanto, é necessário considerar-se a possibilidade de esvaziamento de sentido em função da mudança epistemológica e metodológica em que a criança deixa de ser objeto para ser sujeito da pesquisa." (p. 13) A autora alerta que não adianta só colocar a criança para falar se o adulto depois traduz o que ela disse com as suas próprias palavras e preconceitos. As crianças pequenas se expressam por meio de múltiplos modos (polivocidade), como o corpo, o desenho, os gestos e a brincadeira, e a escola precisa ter sensibilidade para entender essas linguagens (Brostolin, 2023). No final, a autora deixa claro que trabalhar com Educação Infantil exige mudar totalmente a nossa postura adultocêntrica. Ser professor de criança pequena não é ficar controlando o tempo todo ou só seguir um currículo engessado de cima para baixo. Escutar a criança de verdade significa aceitar que a gente não sabe tudo e aprender junto com ela, tornando a escola um espaço democrático, onde a relação entre adultos e crianças seja mais justa e simétrica. Rizzini (2024) mostra que o adultocentrismo não aparece apenas em atitudes isoladas dos adultos, mas funciona como uma lógica social que coloca crianças e adolescentes em posições de inferioridade. Ao longo do texto, a autora evidencia que os adultos continuam ocupando os espaços de decisão e legitimidade, enquanto os mais jovens são frequentemente tratados como sujeitos “incompletos”, sem maturidade suficiente para opinar ou participar ativamente da sociedade. Em nossa análise, essa discussão se aproxima muito da realidade escolar. Muitas práticas pedagógicas ainda colocam o professor como único detentor do conhecimento, enquanto o aluno ocupa um lugar passivo, apenas ouvindo e obedecendo. Em vários momentos do texto, Rizzini (2024) faz pensar sobre como o silêncio das crianças acaba sendo naturalizado dentro da escola, principalmente quando a autoridade do adulto não pode ser questionada. Isso me levou a entender que superar o adultocentrismo não significa “perder autoridade”, mas construir relações mais equilibradas, em que crianças e adolescentes sejam realmente reconhecidos como sujeitos capazes de pensar, argumentar e participar. Além disso, o artigo também critica aquilo que Rizzini (2024) apresenta como uma espécie de participação simbólica. Em muitos espaços, crianças e adolescentes são convidados a participar apenas para validar decisões já tomadas pelos adultos. Existe uma aparência de inclusão, mas sem compartilhamento real do poder ou da tomada de decisões. Ao refletir sobre essa discussão, lembrei de situações escolares em que os estudantes são chamados para “participar”, mas não possuem influência verdadeira sobre aquilo que está sendo decidido. Muitas vezes, a participação acontece apenas para cumprir uma ideia de democracia, enquanto as escolhas continuam centralizadas nos adultos. O texto me fez compreender que protagonismo não significa apenas estar presente, mas ter espaço legítimo para influenciar, questionar e construir coletivamente os processos sociais e educativos.

Conclusão

Problematizar o adultocentrismo é essencial para transformar a atuação pedagógica e garantir o reconhecimento das crianças como agentes sociais ativos e sujeitos de direitos. As práticas educativas precisam romper com concepções reducionistas que enxergam a infância como mera etapa preparatória, abrindo espaço para a valorização de suas linguagens, opiniões e manifestações culturais no presente. O fortalecimento do protagonismo infantil no ambiente escolar exige uma postura docente dialógica e atenta à escuta. Recomenda-se a continuidade de pesquisas que analisem estratégias práticas de participação infantil no cotidiano das instituições educativas. Rizzini (2024) mostra que escutar crianças não é um gesto de "bondade" do adulto, mas um reconhecimento de direitos. Ao aprofundar essa reflexão, percebi que a escuta ativa transforma a própria prática pedagógica, pois o aluno deixa de ocupar um lugar passivo e passa a ser participante do processo educativo. A leitura me fez pensar que uma escola democrática não é aquela em que apenas os adultos possuem voz, mas aquela em que crianças e adolescentes conseguem participar de forma legítima, sendo respeitados em suas opiniões e experiências.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010. CORSARO, William A. Sociologia da infância. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (org.). Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2007. SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 21, p. 51-69, 2003. SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. BROSTOLIN, Marta Regina. A criança e o direito de participação: desafios para a Educação Infantil. Revista Educação em Questão, Natal, v. 61, n. 70, p. 1-21, e-33789, out./dez. 2023. RIZZINI, Irene. Para além do adultocentrismo: atuação intergeracional em defesa dos direitos de crianças e adolescentes. Sociedad e Infancias, v. 8, n. 2, p. 239-250, 2024.

CÓDIGO: HS1622

AUTOR: WILLIAN DA SILVA AZEVEDO

ORIENTADOR: LUCIANE TERRA DOS SANTOS GARCIA

TÍTULO: TRANSPORTE ESCOLAR NO LESTE POTIGUAR: REFLEXÕES ACERCA DO DIREITO À EDUCAÇÃO E A TERCEIRIZAÇÃO

Resumo

Considerando o incremento das ações de privatização no âmbito educacional, após a reforma neoliberal da administração pública do país, este artigo objetiva mapear a terceirização do transporte escolar, na Mesorregião Leste do do estado do Rio Grande do Norte, como uma forma de privatização da educação. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que desenvolveu análise da literatura abordando a educação como um direito básico bem como os processos de privatização educacional a partir da referida reforma. A pesquisa documental abordou tanto a legislação acerca do transporte escolar quanto contratos de terceirização do transporte escolar, firmados por municípios da mesorregião Leste do estado do Rio Grande do Norte. Constata-se que ainda são incipientes os dados disponibilizados nos portais da transparência acerca da terceirização do transporte escolar, que nem sempre as empresas que prestam serviços são adequadas para tratar com público escolar, sendo sempre as mesmas a prestar serviços a determinados municípios por anos seguidos.

Palavras-chave: Transporte Escolar.Terceirização.Educação.Mesorregião Leste

TITLE: School Transportation in the Eastern Mesoregion of Rio Grande do Norte: Reflections on the Right to Education and Outsourcing

Abstract

In light of the increase in privatization initiatives within the education sector following the country's neoliberal public administration reform, this article objectively maps the outsourcing of school transportation in the Eastern Mesoregion of Rio Grande do Norte state as a form of educational privatization. This qualitative study involved a literature review addressing education as a fundamental right, as well as the processes of educational privatization stemming from the aforementioned reform. Documentary

research covered both the legislation governing school transportation and the outsourcing contracts entered into by municipalities in the Eastern Mesoregion of Rio Grande do Norte. The findings indicate that data regarding school transportation outsourcing available on transparency portals remain limited; furthermore, the service-providing companies are not always suited to interacting with the school community, and the same companies frequently provide services to specific municipalities for consecutive years.

Keywords: School transportation. Outsourcing. Education. East Mesoregion.

Introdução

Introdução

Este artigo objetiva mapear a terceirização do transporte escolar, na Mesorregião Leste do do estado do Rio Grande do Norte, como uma forma de privatização da educação. O transporte escolar constitui-se em uma política pública que possibilita o acesso à educação por parte de grupos sociais marginalizados, constituindo-se em meio de garantia do direito à educação. A ausência de condução própria, de capacidade financeira de arcar com custos de transporte privado ou mesmo de transporte público que atenda a área habitacional do estudante, entre outros motivos, podem colaborar para a abstenção escolar, que, por sua vez, constitui-se em um motivo para o fracasso escolar. Isso demonstra a importância do poder público garantir transporte escolar tendo em vista beneficiar parcela significativa de estudantes da educação básica.

Em consonância com orientações de organismos transnacionais de poder, tal como o Banco Mundial; a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), entre outros, países da América Latina, entre os quais o Brasil, têm implementado reformas estatais consonantes com a concepção do Estado mínimo neoliberal. Isso altera o papel desempenhado pelo Estado na área social, particularmente na educação, visto que uma estratégia empregada para a minimização do Estado consiste na privatização de setores que anteriormente eram considerados responsabilidade exclusiva do Estado.

Nesse contexto, a partir da reforma administrativa do Estado brasileiro implementada na década de 1990, diferentes “modalidades e formatos de privatização assumem expressivos volumes, os quais tendem a ser compreendidos como gêneroque abrange toda e qualquer forma por meio da qual se elimina ou atenua a intervenção estatal na gestão das questões sociais (SILVA, 2021, p. 60). Como parte dessas reformas, diferentes estratégias de privatização vêm sendo implementadas na educação. No que se refere ao transporte escolar, vem crescendo processos de terceirização dos serviços, que transferem ao setor privado, o serviço de transporte a alunos da educação básica.

A motivação para escrita deste trabalho está relacionada a duas questões pessoais, sendo a primeira o fato de, como estudante universitário, utilizar o transporte escolar, de modo que compreendo a importância dessa política, sem a qual muitos estudantes de baixa

renda, seja da educação básica ou do ensino superior, não teriam acesso ao ensino formal. A segunda questão se deve a minha inserção no projeto de pesquisa em rede denominada “Políticas de Avaliação Externa e Privatização Educacional no Brasil e no Peru no contexto da Nova Gestão Pública”, onde participei ativamente da coleta de dados acerca da privatização educacional, entre as categorias do estudo.

O transporte escolar constitui-se em um dos vários meios pelo qual vem se expandindo a privatização na educação e no setor público em geral, sendo assim é necessário observar como essas políticas públicas se desenvolvem, seja para cobrar direitos, ampliar acessos, exigir e fiscalizar a qualidade do serviço prestado.

O artigo produzido apresenta uma contextualização acerca da educação como um direito, como a privatização educacional, com enfoque no transporte escolar, afeta a garantia do direito à educação. Além desta introdução e das considerações finais, o texto está subdividido em 4 partes: inicialmente, explicita-se a metodologia do trabalho; na segunda parte, discute-se a educação como direito e como estes são afetados pelas reformas neoliberais da educação, que visam torná-la mercadoria; em seguida, apresenta-se a legislação acerca do transporte escolar como um direito estudantil; por fim, analisa-se como vem ocorrendo a terceirização do transporte escolar na Mesorregião Leste Potiguar, com a descrição de informações como população, valores gastos, empresas contratadas, ano do contrato e público beneficiado.

Metodologia

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho teórico, em que se utilizou como procedimentos a análise documental e bibliográfica. Na análise documental, abordou-se documentos que orientam a educação nacional, como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), Plano Nacional de Educação (2014-2024), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014). Também se analisou a legislação que orienta o transporte escolar em âmbito nacional, entre as quais destacamos as leis n° 10.880, de 9 de junho de 2004 (Brasil, 2004) e a resolução nº 03/200 do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), que orientam a implementação de programas como o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e o Programa Caminhos da Escola. Além desses documentos, também compõe o corpus da pesquisa contratos de transporte escolar firmados entre o poder público municipal e empresas de transporte escolar, coletados nos portais da transparência dos municípios da mesorregião Leste do estado do Rio Grande do Norte.

A análise bibliográfica enfatizou publicações de pesquisadores sobre as temáticas abordadas. Entre os autores escolhidos para embasar a pesquisa destacamos Silva e Santos (2023), Silva (2021); Álvarez, Ferreira e Menchise (2023), Maria Sylvia Zanella Di Pietro (2019), entre outros. Após a leitura acurada dos textos que embasaram a revisão da literatura, buscou-se discorrer sobre o transporte escolar como direito inerente aos cidadãos em período escolar, visando a garantia do acesso ao ensino. No

que se refere aos contratos de transporte escolar buscou-se informações que permitiram compreender as bases sobre as quais se assentam a prestação dos serviços nos município, percebendo padrões entre eles, a ausência de informações importantes, quantitativo estimado da frota e de alunos atendidos nos distintos municípios.

Resultados e Discussões

Desigualdade e terceirização educacional

Sendo a educação uma necessidade básica da sociedade moderna, constitui-se em direito comum a todos os cidadãos, garantido pelo Estado e pelas instituições que o compõem. Especificamente se falando do Brasil, um país de proporções continental, a oferta desse direito é marcada pelas desigualdades sociais e culturais existentes no país. Conforme asseveram Álvarez, Ferreira e Menchise (2023), o Relatório da Oxfam Brasil, de 2018, "revela o Brasil passando de 10º para o 9º país mais desigual do mundo em uma lista de 189 países. O Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, principalmente no que se refere ao acesso à educação e à saúde de qualidade".

A realidade do país é marcada por desigualdades históricas exacerbadas pelas políticas neoliberais que orientaram a reforma da administração pública. Essas desigualdades se tornam cada vez mais prementes, visto que a sociedade neoliberal promove a mercantilização da educação, visando transformá-la em um produto, por meio de diferentes processos de privatização, entre os quais a terceirização. Considera-se terceirização o movimento que o setor público delega ao setor privado uma ação que deveria ser do próprio Estado, "A terceirização é vocábulo emprestado à vida empresarial para designar os antigos contratos de obras, serviços e fornecimentos, desde longa data utilizados pela Administração Pública" (Di Pietro, 2019), mas que recentemente, após a reforma administrativa do Estado brasileiro tem sido observado em áreas como a educação.

Na perspectiva da nova gestão pública, a instituição escolar deve ser gerida como uma empresa, sob a justificativa de imprimir maior eficiência aos serviços prestados, em contraponto ao modelo burocrático como um dos modelos que historicamente orientava a burocracia estatal. Dessa forma, por meio de

> [...] um discurso supostamente modernizador e pretensiosamente sedutor, a infiltração da lógica neoliberal na máquina estatal tem produzido novos formatos para a administração pública, principalmente por meio de dois processos paralelos: delimitação da intervenção do Estado como provedor principal de políticas sociais e ampliação de mecanismos de publicização, terceirização e privatização.
>
> Silva e Santos (2023)

No contexto de publicização da educação, a responsabilidade pela educação pública continua sendo estatal, mas a iniciativa privada presta serviço no interior da esfera pública, captando recursos públicos e modificando valores, que devem estar assentes na lógica do mercado. Apesar disto, a Constituição Federal de 1988, promulgada em um

período anterior à reforma neoliberal do Estado Brasileiro, ainda garante uma série de direitos à população, visando diminuir as desigualdades educacionais existentes.

Conforme definido no Art. 211 da Constituição Federal Brasil (1988), o governo federal tem como uma de suas funções colaborar com os entes federados na garantia do direito à educação. Através de apoio organizacional e financeiro, cabe à União colaborar com os entes federados na equalização de oportunidades na área educacional. Dessa forma, o Art. 208, inciso VII, da Constituição Federal (Brasil, 1988) institui o " atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde".

Atendendo a essa prerrogativa, políticas de permanência estudantil são criadas, em âmbitos de políticas de estado ou políticas de governo, visando garantir o acesso, a permanência e o sucesso estudantil no sistema formal de ensino. Como uma forma de concretização desses direitos foram criados programas como o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e Caminhos da Escola, que fomentam o acesso à educação por meio do financiamento do transporte escolar.

Transporte escolar como direito estudantil: respaldo legal

Para além da carta magna, outros documentos normativos trazem o transporte escolar como mecanismo de acesso à educação escolar. A LDB (BRASIL, 1996) no Título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar, a exemplo da CF/88, prevê no Art. 4º, inciso "VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;" reforçando o papel do Estado na garantia da educação.

Em seguida, trata da responsabilidade dos estados na garantia do transporte escolar no Titulo IV, Da Organização da Educação Nacional. No Art. 10, inciso VII, atribui aos estados a incumbência de "assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual, permitindo aos respectivos professores, em trechos autorizados, o uso de assentos vagos nos veículos;".

Já referente aos municípios, no Art. 11 afirma que os Municípios incumbir-se-ão de: "assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal, permitindo aos respectivos professores, em trechos autorizados, o uso de assentos vagos nos veículos; ". Deixa claro, portanto, a divisão de responsabilidade que deve existir para garantia de acesso à educação por meio de transporte escolar.

Em outras duas leis, a União também garante esse apoio aos municípios para garantia do transporte escolar, sendo elas a Lei nº 10.880/04 que institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE.

> Art. 2º Fica instituído o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE, no âmbito do MEC, a ser executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com o objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, observadas as disposições desta Lei (redação dada pela Lei nº 11.947, de 2009).
>
> (BRASIL, 2004).

Já na resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação(FNDE) Nº 12/11

> Art. 2º O PNATE consiste na transferência, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios, de recursos financeiros destinados a custear a oferta de transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural, com o objetivo de garantir o acesso à educação.

(BRASIL, 2011)

O programa PNATE- Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar, posteriormente sofreu ampliação a partir da medida provisória 455/2009, tendo uma cobertura maior aos estudantes da educação básica, abarcando também os estudantes da educação infantil e do ensino médio. Funcionando através de repasses do FNDE para custeios tanto de manutenção dos transportes, como também pagamentos a empresas terceirizadas de transporte escolar. Por meio desse programa, permite-se, portanto, a terceirização da frota em atendimento às escolas do país.

Outro programa referente ao transporte escolar é o Programa Caminhos da Escola, Criado na resolução nº 3, de 28 de março de 2007, que tem como objetivo a compra de veículos novos para o transporte escolar. Para que haja uma renovação dessa frota, através do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), o governo federal financia linhas de crédito especial para os estados e municípios.

Além do modelo convencional de ônibus escolar, também existe a possibilidade de aquisição de embarcações e bicicletas, visto que o ônibus escolar não supre todas as necessidades das diferentes regiões e demandas de um país continental.

Em 2014 foi sancionada a lei N° 13.005, que trata do PNE (Plano Nacional de Educação), que na versão atualizada “PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024, 2ª edição” também cita o transporte escolar. Diversas metas e estratégias apontam a importância do transporte escolar para garantir o acesso escolar a diferentes grupos.

Sendo o PNE um plano de Estado para a educação que prevê a existência de metas a serem atingidas em um período determinado de tempo, vemos que a discussão no âmbito político também demonstra o reconhecimento da importância do transporte escolar para a garantia do direito à educação. Por meio do plano busca-se viabilizar o que estava posto em outros documentos norteadores, ampliando a indicação do uso do transporte escolar. Incluindo grupos antes não citados como pessoas com deficiência e também alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), PNE (Brasil, 2014) .

É possível através desses dados observar a diversidade de leis e programas que amparam a utilização de transporte escolar para ampliar o acesso à educação, assim como reduzir a evasões na educação pública no Brasil, em especial, na etapa de educação básica.

Transporte escolar em municípios da Mesorregião Leste Potiguar

Tendo em vista toda a importância que o transporte escolar tem, é necessário observar como o mesmo se dá nos diferentes municípios, observa-se que cada vez mais esse serviço deixa de ser efetuado pela esfera pública, considerando que há programas federais que custeiam tanto a aquisição de frota, mas também a contratação de motoristas e manutenção dos veículos. Nesta seção traremos os dados referentes aos contratos

disponibilizados nos portais da transparência dos municípios da Mesorregião Leste Potiguar. Embora essa Mesorregião seja composta de vinte e cinco municípios, apenas oito, apresentaram, em seus respectivos portais, contratos referentes ao transporte escolar. O que nos leva a fazer inferências, se os demais municípios da Mesorregião Leste não utilizam esse transporte, não terceirizam o transporte escolar ou se esses dados não foram publicizados.

O Município de Extremoz conta com um total de 61.635 habitantes, segundo o censo do instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ofertando um total de 5.400,00 vagas escolares. A parceria relativa ao transporte escolar foi firmada com a empresa GUANAIS TOUR LTDA, CNPJ 30.590.374/0001-75. Há vários contratos que compreendem os anos de 2023 a 2026, com valores entre R$ 1.699.000,00 (um milhão, seiscentos e noventa e nove mil reais) a 19.549.569,60 (dezenove milhões, quinhentos e quarenta e nove mil, quinhentos e sessenta e nove reais e sessenta centavos). Com os serviços prestados de Contratação de fornecimento de veículos convencionais, abastecidos de combustível, com um operador por veículo, para atender alunos matriculados nas escolas da rede regular municipal de ensino fundamental e educação infantil, da Prefeitura do Município de Extremoz/RN.

Goianinha conta com 26.741 habitantes segundo o IBGE, e estabeleceu parceria com a empresa D´LEON COMERCIO E SERVIÇOS EIRELI - EPP, CNPJ:24.295.246/0001-04, com dois contratos, o primeiro no ano de 2024, no valor de R$ 5.854.167,88 (cinco milhões, oitocentos e cinquenta e quatro mil, cento e sessenta e sete reais e oitenta e oito centavos) e o segundo, referente a 2025, no valor de R$ 6.508.358,56 (seis milhões, quinhentos e oito mil, trezentos e cinquenta e oito reais e cinquenta e seis centavos), para atender alunos matriculados nas escolas da rede regular municipal de ensino fundamental e educação infantil da Prefeitura do Município de Extremoz-RN.

Montanhas conta com 11.444 habitantes segundo o censo do instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a parceria se dá com a empresa L R FREIRE - ME, CNPJ:18.089.600/0001-33, com um contrato do ano 2022 a 2026, com valores que variam de R$ 303.308,00 (trezentos e trinta e três mil, trezentos e oito reais) a R$ 2.307.597,60 (dois milhões, trezentos e sete mil, quinhentos e noventa e sete reais e sessenta centavos), para prestação de serviços de Transporte Escolar na Zona Rural e Urbana, por preço unitário por km rodado.

Natal conta com 751.300 habitantes segundo o censo do instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a parceria se dá com a empresa 3A LOCAÇÕES LTDA - EPP, CNPJ: 06.291.731/0001-10, com contratos dos anos de 2022 a 2025, com valores entre R$ 4.833.000,00(quatro milhões, oitocentos e trinta e três mil reais) a 16.299.996,00 (dezesseis milhões, oitocentos e trinta e três mil reais), com descrição de locação de até 90 (noventa) ônibus com motorista, para atender aproximadamente 4.500 (quatro mil e quinhentos) alunos excedentes da rede Municipal de Ensino de Natal/RN, nos turnos matutino, vespertino e noturno,nele incluídos todos os tributos, encargos, despesas indiretas e benefícios, abastecidos de combustível com toda a manutenção corretiva e preventiva inclusa, com 60 km máximo.

Nísia Floresta conta com 34.325 habitantes segundo o censo do instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a parceria se dá com a empresa CRA SERVIÇOS E LOCAÇÕES, CNPJ: 24.650.314/0001-06, consta um contrato no valor de RS:

226.052,64(duzentos e vinte e seis mil reais e sessenta e seis centavos), com a descrição contratação de empresa especializada, na prestação de serviço de forma contínua de locação de veículos, incluindo motoristas devidamente habilitados, combustível, seguro de veículos, sem franquia de quilometragem, para transporte de estudantes, matriculados nas escolas municipais desta municipalidade.

Parnamirim conta com 252.716 habitantes segundo o censo do instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a parceria se dá com a empresa P G CONSTRUÇÕES E SERVIÇOS LTDA, CNPJ: 21.052.876/0001-5, com um contrato no ano de 2023 no valor de R$ 5.339.385,20(cinco milhões, trezentos e trinta e nove mil, trezentos e oitenta e cinco reais e vinte centavos), com a descrição formação de Registro de preços para prestação de serviço de transporte escolar, com condutor e abastecimento, por quilômetro rodado, dos alunos da rede pública municipal nos turnos matutino, vespertino e noturno, em ônibus escolares com lotação mínima entre 39 (trinta e nove lugares) a 42 (quarenta e dois) lugares.

São Gonçalo do Amarante conta com 54.143 habitantes, segundo o IBGE, tal como o município de Goianinha, firmou contrato com a empresa DLEON SERVICOS E LOCACOES LTDA, CNPJ:24.295.246/0001-04, com contrato referente ao ano de 2024 no valor de R$ 5.948.834,00 (cinco milhões, novecentos e quarenta e oito mil, oitocentos e trinta e quatro reais), a descrição de contratação de empresa especializada em transporte de alunos da rede municipal de ensino, IFRN e instituições de ensino superior na grande Natal.

São Miguel do Gostoso conta com 10.222 habitantes segundo o censo do instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a parceria se da com a empresa 13.813.267/0001- 40KS TRANSPORTES E LOCAÇÕES DE MAQUINAS LTDA, com contrato no ano de 2025 no valor de 237.720,00(duzentos e trinta e sete mil, setecentos e vinte reais), e descrição de contratação de serviço de locação de ônibus para transporte escolar , para atender a demanda da secretaria municipal de educação.

Observa-se pelos contratos um padrão de fidelidade das empresas, havendo continuidade das parceria com as prefeituras. Em todos os municípios, a empresa que firmou o contrato inicialmente, continuou prestando o serviço, não existindo substituições. Ressalta-se o fato de que, em alguns casos, não foram encontrados uma sequência de anos em atuação. Isso traz questionamentos em relação à livre concorrência e à competição por preços entre empresas.

Apenas uma empresa se mostra presente em mais de um município, sendo esta D´LEON COMERCIO E SERVIÇOS EIRELI - EPP, CNPJ:24.295.246/0001-04, nos municípios de São Gonçalo do Amarante e Goianinha. O que demonstra uma certa heterogeneidade nas diversas empresas em atuação.

Um caso que chama atenção, se refere a Parnamirim com a empresa P G CONSTRUÇÕES E SERVIÇOS LTDA, CNPJ: 21.052.876/0001-5, que conta com uma diversidade de atividades, prestando serviços de transporte escolar, construção civil, imunizadora, compra e venda de imoveis, reparação de imóveis. Cabe interrogar se uma empresa com esse perfil seria adequada para o trabalho educativa com estudantes de uma rede pública de ensino.

Outro dado que vale ressaltar é que em apenas uma exceção existe em relação ao transporte escolar para estudantes universitários, sendo este o município de São Gonçalo do Amarante, que de fato não existe a citação nos documentos infraconstitucionais sobre o uso para universitário. Porém é necessário ressaltar a importância da inclusão desse público nas políticas de transporte escolar, para o fomento da democratização do nível superior.

Cabe ainda algumas observações, a primeira se refere a navegação nos portais da transparência, os portais de cada município demonstram layout diferente, dificultando a navegação, também não existe uma padronização em relação a como os contratos são mostrados e acessados nesses portais, dificultando o trabalho de acompanhamento desses dados por parte da sociedade.

Ainda referente aos contratos, existe um grande número de municípios que não descreve o quantitativo de veículos contratados ou a quantidade de alunos que serão assistidos, impossibilitando uma comparação entre valor gasto e o serviço que está sendo entregue. Também não há clareza em relação aos ônibus adquiridos por meio do programa caminhos da escola, se estão em circulação e se existe uma contratação de motoristas para tais veículos.

Mesmo com a escassez de dados acerca da atuação do setor privado junto aos entes estatais, é “importante ressaltar que o processo de privatização não possui um formato homogêneo e monolítico, mas é marcado por um mosaico de possibilidades” (SILVA, 2021, P. 60.).

Conclusão

Considerações finais

Após a análise dos documentos registrados foi possível compreender a importância que o transporte escolar tem como política de acessibilidade e permanência escolar, em especial na educação básica, promovendo a democratização do ensino.

Assim como os processos de privatização avançam cada vez mais na educação pública, isso também é observado no transporte escolar através da terceirização de frotas e motoristas, Destaca-se as fragilidades encontradas nos mecanismos de transparência implementados pelos municípios da região estudados, dadas as dificuldades de navegação em seus portais, assim como a ausência de informações que seriam fundamentais para compreender a relação entre o serviço ofertado, a quantidade de estudantes assistidos e os valores gastos com o transporte escolar. Ressaltando a importância da transparência em relação ao gasto do dinheiro público.

Dentro das reflexões feitas a partir das ausências nos portais da transparência e dos documentos normativos, é possível notar que estes também não deixam claro sobre a responsabilidade a partir dos municípios, no que tange a obrigatoriedade da

disponibilidade de dados específicos, sendo isso também uma lacuna por parte do Estado no fomento da publicização desses dados .

Sendo assim é necessário que haja uma melhor publicização desses dados por parte dos municípios, buscando melhor informar sobre a atuação desses programas e seus impactos reais, para que seja possível mensurar todos os aspectos que compõem o transporte escolar como uma política de acesso, também não existe por parte da união e ou estados mecanismos que propiciem uma melhor comparação de resultado dessas políticas.

Por fim, nem como esta política poderia ser melhorada e ampliada para melhor atender as necessidades da sociedade da mesorregião leste do estado do Rio Grande do Norte e do Brasil como todo.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jun. 2004. Disponível em:Planapo - Lei nº 10.880. Acesso em: 29 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução/CD/FNDE nº 12, de 17 de março de 2011. Estabelece os critérios e as formas de transferência de recursos financeiros do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE). Brasília, DF: FNDE, 2011. Disponível em:Governo Federal - Resolução FNDE nº 12/2011. Acesso em: 29 ago. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 ago. 2026.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. 86 p. (Série legislação; n. 193). Disponível em:Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Acesso em: 28/08/2026

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. Parcerias na administração pública: concessão, permissão, franquia, terceirização, parceria público-privada e outras formas. São Paulo: Atlas (ou a edição específica utilizada, como a 10. ed., 2015, ou 12. ed., Rio de Janeiro: Forense, 2019).

EXTREMOZ. Prefeitura Municipal. Portal da Transparência. Extremoz, RN, [ano do documento ou publicação]. Disponível em:https://pmextremozrn.transparencia.topsolutionsrn.com.br/. Acesso em: 29 ago. 2026.

GOIANINHA. Câmara Municipal. Portal da Transparência. Goianinha, [2026].

Disponível em:https://cmgoianinharn.transparencia.topsolutionsrn.com.br/. Acesso em: 29 ago. 2026.

MENCHISE, Rose Mary; FERREIRA, Diogo Menchise; ÁLVAREZ, Antón Lois Fernandez. Neoliberalismo, políticas públicas e desigualdade: Uma análise principalmente do Brasil. Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 1-21, 2023. Disponível

em:https://www.scielo.br/j/dilemas/a/XzRkRqdpMRpMJWqcQF3d8wK/?lang=pt. Acesso em: 29 ago. 2026.

MONTANHAS (RN). Prefeitura Municipal. Portal da Transparência. Montanhas,RN. Disponível em:https://pmmontanhasrn.transparencia.topsolutionsrn.com.br/. Acesso em: 29 ago. 2026.

NATAL (Município). Natal Transparente. Natal, [2026]. Disponível em:https://www.natal.rn.gov.br/transparencia/. Acesso em: 29 ago. 2026.

CÓDIGO: HS1633

AUTOR: ZELIA CECILIA NICACIO DE LIMA

ORIENTADOR: JACYENE MELO DE OLIVEIRA ARAUJO

TÍTULO: Práticas pedagógicas inclusivas no Atendimento Educacional Hospitalar de crianças e adolescente: o uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa

Resumo

Este trabalho investiga a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas no Atendimento Educacional Hospitalar do Hospital Infantil Varela Santiago, fundamentando-se no direito da criança à educação mesmo em condições de tratamento de saúde (BRASIL, 1988). A pesquisa analisa o papel da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e da Tecnologia Assistiva (TA) como mediadores do desenvolvimento e da autonomia (GALVÃO FILHO, 2009). Trata-se de um estudo qualitativo com observação participante e diário de campo, realizado entre setembro de 2025 e agosto de 2026. Foi possível perceber que a alta rotatividade e a instabilidade clínica dos estudantes redirecionaram a atuação docente para modalidades não assistidas de CAA como o uso do olhar, gestos e expressões faciais (DELIBERATO, 2013), além de adaptações táteis em Braille e abordagens multissensoriais. Conclui-se que a inclusão hospitalar se consolida ao reconhecer o corpo e os sentidos como linguagens legítimas de expressão, garantindo a dignidade, a continuidade da aprendizagem e o protagonismo dos alunos.

Palavras-chave: Pedagogia Hospitalar; Comunicação Alternativa e Aumentativa

TITLE: Inclusive pedagogical practices in hospital-based educational services for children and adolescents: the use of Augmentative and Alternative Communication

Abstract

This study investigates the effectiveness of inclusive pedagogical practices within the Hospital Educational Services at Varela Santiago Children's Hospital, grounded in the child's right to education even while undergoing medical treatment (Brazil, 1988). The research analyzes the role of Augmentative and Alternative Communication (AAC) and Assistive Technology (AT) as mediators of development and autonomy (Galvão Filho, 2009). It is a qualitative study involving participant observation and field journals, conducted between September 2025 and August 2026. Findings revealed that high student turnover and clinical instability shifted teaching strategies toward unaided AAC

modalities such as the use of gaze, gestures, and facial expressions (Deliberato, 2013) as well as tactile adaptations (Braille) and multisensory approaches. The study concludes that hospital-based inclusion is solidified by recognizing the body and the senses as legitimate forms of expression, thereby ensuring dignity, continuity of learning, and the active agency of student-patients.

Keywords: Hospital Pedagogy; Augmentative and Alternative Communication.

Introdução

O Atendimento Educacional Hospitalar (AEH) constitui-se como uma modalidade da Educação Especial destinada a assegurar a continuidade da escolarização e do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes privados da rotina escolar convencional por motivos de tratamento de saúde (BRASIL, 2008; FONSECA, 2003). Mais do que o acompanhamento do currículo formal, a classe hospitalar configura-se como um espaço de garantia de direitos humanos e sociais fundamentais, em que o ato de aprender atua como um elo entre o sujeito, a vida cotidiana e a sua condição de cidadão pleno (CECCIM, 1999).

Nessa perspectiva, a inclusão no ambiente hospitalar assume uma dimensão ética e emancipatória. Incluir implica reconhecer que a enfermidade e a restrição ao leito não anulam a condição do sujeito leitor, brincante e produtor de sentido (MATOS; MUGIATTI, 2009). Contudo, o contexto hospitalar impõe desafios singulares à prática pedagógica, caracterizando-se pela instabilidade nos quadros clínicos, rotatividade dos educandos e a convivência com limitações físicas, motoras ou sensoriais impostas pelas patologias ou procedimentos terapêuticos.

Para superar essas barreiras e viabilizar uma inclusão efetiva e funcional, a utilização da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e da Tecnologia Assistiva (TA) torna-se indispensável (DELIBERATO, 2013; BERSCH, 2017). A CAA possibilita a construção de canais de expressão (sejam assistidos ou não assistidos) que acolhem a singularidade do aluno, assegurando a sua autonomia, a manifestação de suas necessidades e o diálogo com os educadores (VON TETZCHNER, 2009).

Diante desse cenário, esta pesquisa tem como objetivo compreender como o uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa torna as práticas pedagógicas realizadas pelas professoras mais inclusivas e eficazes no atendimento educacional hospitalar, ampliando as habilidades de comunicação oral e escrita das crianças. A reflexão aqui apresentada problematiza a mediação docente diante das especificidades do leito e demonstra como a escuta sensível, associada a estratégias multissensoriais e adaptações táteis, assegura que a inclusão se concretize para além das paredes da escola regular.

Metodologia

A pesquisa está baseada na abordagem qualitativa da pesquisa educacional, que "envolve a obtenção de dados tendencialmente descritivos, obtidos no contato direto do

pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13). A pesquisa desenvolvida deu continuidade ao plano de trabalho anterior da bolsista Maria Vitória Gomes da Costa Lima, buscando compreender como o uso da comunicação alternativa e aumentativa torna as práticas pedagógicas realizadas pelas professoras mais inclusivas e eficazes no atendimento educacional hospitalar, ampliando as habilidades de comunicação oral e escrita das crianças.

O trabalho foi desenvolvido no período de setembro de 2025 a agosto de 2026 no Hospital Infantil Varela Santiago (HIVS), dando continuidade ao trabalho anteriormente realizado pelas bolsistas Kerem Hapuque Fonseca e Maria Vitória da Costa Lima, configurando-se como parte final de todo o projeto de pesquisa, onde ocorreu o acompanhamento das práticas pedagógicas das professoras da classe hospitalar por meio de uma observação participante, que foi acompanhada pela escrita do diário de campo. Nele foram descritos todos os atendimentos, a postura profissional das professoras e suas respectivas estratégias de mediação, bem como os recursos de tecnologia assistiva e comunicação alternativa e aumentativa que foram utilizados, incluindo também as respostas expressivas e motoras dos alunos.

Destaco aqui uma importante especificidade metodológica vivenciada durante a imersão em campo: a alta rotatividade dos alunos no ambiente hospitalar. A priori, a investigação deveria ser feita no setor da neurocirurgia (ala azul), mas, devido à dinâmica de altas hospitalares, constantes transferências entre setores, bem como ao próprio quadro clínico instável da criança, ela foi realizada em outras alas.

Essa constante mudança no quadro de alunos gerou uma certa dificuldade no acompanhamento do uso e elaboração de pranchas de comunicação alternativa e aumentativa, visto que a realidade da classe mudava a cada dia e o planejamento das atividades precisava se adequar às necessidades e à faixa etária do público em questão. Esse fator não impediu que a pesquisa fosse realizada; pelo contrário, ele nos mostrou a realidade da classe hospitalar e fez com que nosso olhar investigativo contemplasse a CAA não assistida (expressões, olhar e gestos), as adaptações táteis de tecnologia assistiva e a estimulação multissensorial realizada pelas professoras diante das constantes mudanças.

Os aspectos éticos foram respeitados em conformidade com as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), garantindo o sigilo quanto à identidade dos sujeitos participantes mediante o uso de nomes fictícios na apresentação dos resultados.

Resultados e Discussões

A análise dos diários de campo evidenciou como a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) se efetiva na prática diária da classe hospitalar. Além da dinâmica leito a leito e da alta rotatividade do público atendido, outro fator determinante para a organização das práticas foi a realização da Mostra Pedagógica da instituição, cujo planejamento e atividades ao longo do ano foram voltados para a temática da cultura e

geografia do Rio Grande do Norte. Esse direcionamento curricular, somado à ausência de alunos com demandas específicas para o uso de sistemas pictográficos no período, fez com que as intervenções pedagógicas se direcionassem para o uso de estratégias não assistidas, recursos táteis adaptados e estimulações multissensoriais. Conforme destaca Deliberato (2013), a CAA abrange recursos não assistidos, nos quais o próprio corpo, os gestos, as expressões faciais e o olhar atuam como canais legítimos de interação. Von Tetzchner (2009) reforça que essas estratégias sem ajuda de equipamentos externos são cruciais para o "grupo de expressão", pois garantem que o sujeito expressa sua vontade e participe das tomadas de decisão sobre o seu próprio atendimento. Assim, o olhar e o gesto funcionaram não apenas como resposta pedagógica, mas como um instrumento de avaliação diagnóstica inicial quanto à prontidão física e emocional da criança para realizar as atividades.

Essa perspectiva ficou evidente no atendimento realizado na UTI a um aluno intubado. Embora o educando estivesse impossibilitado de emitir fala oral e apresentasse restrições no movimento ocular, ele mantinha a compreensão auditiva e o nível cognitivo preservados. A docente aplicou uma atividade de estimulação sensorial acompanhada de perguntas objetivas (como a escolha de sua cor preferida entre alternativas apresentadas). O aluno comunicava suas respostas por meio da gestualidade: utilizava o sinal de "polegar para cima" para afirmativo e o balanço do dedo indicador para negativo. Esse episódio demonstra como a CAA não assistida garante a autonomia, a tomada de decisão e a validação do interesse do aluno em participar das atividades leito a leito, funcionando também como um instrumento de avaliação diagnóstica inicial sobre a prontidão da criança para a mediação pedagógica.

Além das modalidades gestuais, a Tecnologia Assistiva desempenhou papel central no atendimento a demandas sensoriais específicas. Foi observado o acompanhamento a um aluno em tratamento oncológico que sofreu a perda total da visão em decorrência do avanço do tumor. Embora mantivesse a linguagem oral preservada, o aluno necessitava de uma nova via de acesso à escrita e ao letramento. A professora interveio utilizando um recurso adaptado com relevo tátil (peças em formato de dominó com o alfabeto no sistema Braille) para orientar a montagem e o reconhecimento do seu próprio nome. À luz dos conceitos de Bersch (2017), a Tecnologia Assistiva visa promover a funcionalidade e a inclusão do sujeito diante de limitações operacionais. No caso relatado, a apropriação do alfabeto tátil operou como uma ponte de reorganização cognitiva e simbólica. Na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, quando uma via sensorial é interrompida, a mediação cultural por meio de outros signos (neste caso, o tátil) permite que as funções mentais superiores continuem seu desenvolvimento. Ao conseguir reconhecer e compor o seu próprio nome em Braille, o aluno resgatou não apenas um conteúdo formal, mas a sua própria identidade e condição de sujeito leitor, mesmo diante da nova realidade clínica.

Por fim, vemos que a utilização das múltiplas linguagens e da estimulação motora fina revelou-se indispensável para a preparação dos canais expressivos dos educandos. Em atendimentos a pacientes em pós-operatório de tumor cerebral na Ala Azul, foram propostas atividades lúdicas de "tiro ao alvo" para avaliar e desenvolver a amplitude de movimento e a preensão dos membros superiores. Já na preparação para a Mostra Pedagógica, foi realizado o desenvolvimento de estações sensoriais e materiais didáticos adaptados, nos quais o lúdico e a sensorialidade foram mobilizados para contemplar todos os estudantes, especialmente os alunos neuropatas e aqueles com baixa visão.

Para abordar os elementos do estado do Rio Grande do Norte, foram produzidas caixas sensoriais contendo pedras simulando o sal marinho, areia, conchas, argila e estímulos olfativos para retratar diferentes regiões e paisagens. A confecção e aplicação desses recursos multissensoriais permitiram que crianças com severas restrições motoras, cognitivas ou visuais explorassem o conteúdo curricular por meio do toque, do cheiro e da manipulação direta. Como apontam Matos e Mugiatti (2009), o lúdico e a arte na pedagogia hospitalar exercem função humanizadora e terapêutica. Sob a ótica da CAA, o fortalecimento motor e a estimulação dos sentidos constituem a base necessária para despertar a intenção comunicativa; são pré-requisitos fundamentais que preparam o corpo para o ato de apontar ou manusear futuros recursos comunicativos, evidenciando que a estimulação multissensorial é a base sobre a qual a comunicação funcional se constrói no contexto hospitalar, provando que o aprendizado em saúde se consolida através de múltiplas linguagens que acolhem a diversidade de cada leito.

Conclusão

A vivência na Classe Hospitalar do Hospital Infantil Varela Santiago permitiu compreender as especificidades, os desafios e as potencialidades do Atendimento Educacional Hospitalar junto a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade em saúde. A dinâmica própria do ambiente hospitalar caracterizada pela elevada rotatividade dos pacientes, transferências de setores e variações nos quadros clínicos, aliada ao planejamento focado no projeto da Mostra Pedagógica sobre o Rio Grande do Norte, direcionou a atuação docente para práticas e estratégias pedagógicas de caráter multissensorial.

Embora a temporalidade de internação e o perfil dos alunos atendidos no período não tenham oportunizado o acompanhamento do uso de pranchas estruturadas de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), a pesquisa demonstrou que a CAA e a Tecnologia Assistiva se efetivam no hospital em suas modalidades não-assistidas e no uso de recursos táteis adaptados. Conforme defende Deliberato (2013), o corpo, o olhar e a gestualidade constituem canais legítimos de comunicação. No contexto de UTI, como observado no atendimento ao paciente intubado, o uso de gestos para responder a estímulos garantiu a manutenção da autonomia, a expressão de escolhas e a validação do interesse da criança na atividade pedagógica.

Ademais, a mediação tátil por meio do alfabeto em Braille adaptado para o aluno oncológico em processo de perda visual evidenciou como a Tecnologia Assistiva atua na preservação da identidade e na reestruturação do letramento diante de limitações sensoriais. Do mesmo modo, as atividades lúdicas e as estações sensoriais desenvolvidas para a Mostra Pedagógica envolvendo caixas com elementos da natureza (pedras, areia, conchas, argila) e estímulos olfativos demonstraram a relevância de democratizar o acesso ao currículo para todos os sujeitos, principalmente para alunos neuropatas e com baixa visão.

Conclui-se que a Comunicação Alternativa e a Tecnologia Assistiva na Classe Hospitalar vão além da aplicação de suportes pictográficos formais. Elas fundamentam-se no olhar sensível do educador em transformar o lúdico, o toque, os cheiros e a

gestualidade em instrumentos de diálogo e aprendizagem, assegurando que, mesmo diante da restrição do leito, o aluno seja integralmente reconhecido em sua condição de sujeito de direitos, de voz e de conhecimento.

Referências

BERSCH, Rita.Introdução à Tecnologia Assistiva. Porto Alegre: CVI-Compreender Centro de Innovación, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde.Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL.Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

CECCIM, Ricardo Burg. Classe hospitalar: encontros da educação e da saúde no ambiente hospitalar. Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre, v. 3, n. 10, p. 41-44, 1999.

DELIBERATO, Débora.Comunicação Alternativa na escola: habilitação e reabilitação. Marília: ABPEE, 2013.

DELIBERATO, Débora. Uso de expressões orais durante a implementação do recurso de comunicação suplementar e alternativa. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 15, n. 3, p. 369-388, set./dez. 2009.

FONSECA, Eneida Simões.Atendimento escolar hospitalar. São Paulo: Memnon, 2003.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? Em: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Org.). Conexões: educação, comunicação, tecnologia e inclusão. Porto Alegre: Redes Editora, 2009, p. 207-235.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MATOS, Maria de Lourdes; MUGIATTI, Margarida Maria.Pedagogia hospitalar: a humanização integrando educação e saúde. 3. ed. Curitiba: Champagnat, 2009.

VON TETZCHNER, Stephen.Apoio à comunicação suplementar e alternativa. São Paulo: Santos, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch.A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CÓDIGO: HS1635

AUTOR: BRUNO BARRETO LOPES

ORIENTADOR: AZEMAR DOS SANTOS SOARES JUNIOR

TÍTULO: “Um terrível flagelo dizimando a população”: os discursos médico educativos de combate a varíola entre os séculos XIX e XX no Rio Grande do Norte

Resumo

Este trabalho tem como objetivo tratar dos discursos médico-educativos sobre as doenças infecciosas, especialmente a varíola, e como eles se utilizam da noção de higiene e educação sanitária. A pesquisa se justifica pela observação de uma importante transição histórica nas práticas de saúde: enquanto no século XIX havia um padrão discursivo de uma medicina higienista amparada pela teoria miasmática e pelo controle do meio ambiente, a virada para o século XX trouxe uma mudança significativa na postura das autoridades em relação ao tratamento da doença. Para compreender a categoria de higiene e como ela circulava entre os potiguares nesse período, os escritos de Afrânio Peixoto (1935) foram fundamentais como também o uso da análise de discurso de Michel Foucault (1996) como referencial metodológico. Por fim, as considerações e desdobramentos do estudo focam em demonstrar como essas transformações reverberaram na opinião pública da época, o que será evidenciado através da análise dos discursos presentes nos jornais locais, com destaque especial para os periódicos "A República" e "O Diário do Natal". Assim, o discurso higienista no Rio Grande do Norte tornou-se o meio disciplinar para normatizar a cidade e moldar cidadãos produtivos e obedientes. O saber médico-educativo, transformado em prática discursiva de controle social, fundamentou a promoção da higiene e o combate à varíola.

Palavras-chave: Higiene; Educação Sanitária; varíola

TITLE: A terrible scourge decimating the population: the medical-educational discourses on combating smallpox between the 19th and 20th centuries in Rio Grande do Norte

Abstract

This work aims to address the medical-educational discourses on infectious diseases, especially smallpox, and how they utilize the notion of hygiene and health education. The research is justified by the observation of an important historical transition in health practices: while in the 19th century there was a discursive pattern of hygienic medicine supported by the miasma theory and environmental control, the turn of the 20th century brought a significant change in the authorities' stance regarding the treatment of the disease. To understand the category of hygiene and how it circulated among the people of Rio Grande do Norte during this period, the writings of Afrânio Peixoto (1935) were fundamental, as well as the use of Michel Foucault's (1996) discourse analysis as a methodological framework. Finally, the considerations and developments of the study focus on demonstrating how these transformations reverberated in the public opinion of the time, which will be evidenced through the analysis of discourses present in local newspapers, with special emphasis on the periodicals "A República" and "O Diário do Natal". Thus, the hygienist discourse in Rio Grande do Norte became the disciplinary means to normalize the city and shape productive and obedient citizens. The medical-educational knowledge, transformed into a discursive practice of social control, underpinned the promotion of hygiene and the fight against smallpox.

Keywords: Hygiene; Health Education; Smallpox

Introdução

Ao estudar os tratos com a varíola no Rio Grande do Norte no século XIX foi possível observar padrões discursivos de uma medicina higienista, fortemente amparada pela teoria miasmática, e com um aparelho de controle do meio ambiente. Entretanto, com a virada para o século XX encontramos uma mudança na postura das autoridades sobre a forma de tratar esse mal. Portanto, utilizamos os escritos de Afrânio Peixoto (1935) para entender a categoria de higiene, e como ela circulava entre os potiguares nesta virada de século. Por fim, traremos como isso reverberou em discursos nos jornais potiguares, especialmente “A República” e “O Diário do Natal”.

E para a pesquisa foi usado como metodologia a análise de discurso do filósofo Michel Foucault (1996) que o entende como uma prática que constrói a realidade, molda comportamentos e exerce poder. A recusa foucaultiana em buscar um 'não-dito' ou um sentido secreto por trás dos textos nos obriga a encarar os discursos como práticas descontínuas que ora se cruzam, ora se excluem. Deixamos de procurar a intenção oculta do escritor para focar no acontecimento que irrompe a norma, analisando as condições externas de possibilidade que deram lugar à série aleatória desses eventos (Foucault, 1996, p. 53).

Conforme explicado por Fernandes et. al. (2011, p. 480): “As medidas educativas aplicadas para a divulgação e a implementação das ações de prevenção de doenças, inclusive para a varíola, apresentaram forte marca coercitiva e punitiva”. E estudando especialmente a varíola, os aparelhos coercitivos podem ser explicitamente observados no trato com a vacinação. Tal medida profilática muito foi rejeitada na sociedade

brasileira, não apenas no Rio de Janeiro, onde eclodiu a Revolta da Vacina, em 1904, mas também no nordeste, como bem havia afirmado Câmara Cascudo (1980, p. 279) ainda sobre os anos 1840: “[...] os agentes vacinadores realizavam milagres de persuasão para riscar o braço dum sertanejo, horrorizado com aquela manobra de tratá-lo com pus. Vá botar sua porcaria no inferno!”.

Como já dito, no século XIX, pela herança da teoria dos miasmas, o foco do higienismo era no cuidado com o meio. Conforme os escritos de Nayana Mariano (2015, p. 67), ao analisar o higienismo na Paraíba oitocentista, muitos médicos compartilhavam do pensamento de que determinadas condições ambientais proporcionavam o desenvolvimento de doenças: “[...] para a realização de uma medicina preventiva no Brasil do século XIX, o saber médico foi em busca das causas das doenças e essa procura não foi feita no corpo enfermo, mas em tudo o que o cercava”. Ainda no século XIX, Aparecida Barreto (2010, p. 55) analisando o higienismo e educação escolar na Paraíba diz que

O paradigma da higiene, presente principalmente nas teses e periódicos médicos em circulação, aparece claramente a partir da segunda metade do século XIX entremeando reflexões em torno do adoecimento e da morte em larga escala, da insalubridade dos espaços e estruturas urbanas, da ignorância da população e da adoção de hábitos pouco condizentes com os padrões europeus de higiene e civilidade, desde a Corte imperial.

Por isso, é necessário que entendamos esse paradigma da higiene da segunda metade do século XIX, e como ele refletia sobre as doenças que afligiam a capital potiguar.

Metodologia

Consequentemente, ao nos debruçarmos sobre as fontes históricas como jornais ou relatórios, elas passam a ser problematizadas pela regra da exterioridade e pelo princípio da regularidade, pois na análise do discurso não se deve buscar o núcleo interior ou o sentido escondido, mas sim "[...] passar às suas condições externas de possibilidade, àquilo que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras" (Foucault, 1996, p. 53). Por isso, a fundamentação desse novo saber higienista, juntamente com Foucault, encontra forte ressonância na obra “Noções de Higiene” (1935) de Afrânio Peixoto, para quem "[...] a Higiene não é precisamente uma sciencia, porque é uma aplicação prática de quase todas as sciencias", constituindo um "conjunto de preceitos [...] tendentes a cuidar da saude e a poupar a vida" (Peixoto, 1935, p. 9). Dessa forma, iniciaremos com um trecho de análise médico-topográfica do ambiente presente no Relatório de Presidente de Província de 1850 é escrito que

[a epidemia de bexigas] deixou logo o bairro alto desta Cidade, depois de ter causado alguns estragos, para ir-se aninhar na campina da Ribeira, lugar pouco arejado, já por causa dos morros de areia, que a circundam, oferecendo barreira à livre circulação dos ventos, e já por causa do cocal cerrado e denso, que destrói completamente o doce e suave movimento da viração: lugar enfim onde moram a pobreza, a indigência, e a miséria, com todos os seus horrores (RPP, 1850, p. 11).

Apresentada por Ferreira et al. (2008, p. 38), as análises das geografias e topografias médicas associavam a origem e a evolução das enfermidades a aspectos ambientais e sociais do lugar. Esse tipo de análise era comumente encontrada nos relatórios, documentos de valor riquíssimo, que embora não sejam isentos de vieses, são testemunhos valiosos das percepções, estratégias e desafios enfrentados pelas autoridades na gestão da saúde pública. Nesse trecho, o Dr. Sena fez uma descrição da topografia da cidade, narrando a passagem da epidemia de varíola da parte alta da cidade para a Campina da Ribeira, o bairro mais baixo. A varíola tinha arrasado a capital e rondava pelos interiores ao redor, e, nesse trecho, o médico associou a sujeira de alguns bairros da cidade à doença.

Essa nova abordagem para o corpo, quando antes era para o indivíduo isolado, agora seria para o "corpo social", é o que Foucault vai chamar de "medicina social", que se articulou como "medicina social urbana" na França do século XVIII. Essa categorização tratou de um período de urbanização, num contexto de profunda desigualdade socioeconômica em que era preciso estabelecer a ordem pública mantendo sob controle os "focos" potencialmente perigosos do ponto de vista social e político. Nisso, Foucault defende que "[...] a coabitação em um mesmo tecido urbano de pobres e ricos foi considerada um perigo sanitário e político para a cidade, o que ocasionou a organização de bairros pobres e ricos, de habitações ricas e pobres" (Foucault, 1979, p. 89).

É segundo essa lógica de medicina urbana que escreve o médico relator de 1850 e seus sucessores, evidenciando os "focos de infecção", que eram marcados por uma forte presença de população marginalizada e desassistida. Segundo Thayse Rodrigues (2023, p. 30) a segunda metade do oitocentos foi um período quando em Natal estavam em vigor as medidas sanitaristas que alteraram o desenho físico da cidade, quando os médicos tomaram para si o papel de prescrever as propostas de transformação da cidade e o Estado, colaborando assim para a construção de equipamentos de assistência à saúde coletiva, situando-os em lugares afastados da população. Para Foucault (1979, p. 93) é essa medicina social urbana que vai trazer os conceitos de salubridade e higiene pública, vejamos o trecho:

Salubridade é a base material e social capaz de assegurar a melhor saúde possível dos indivíduos. E é correlativamente a ela que aparece a noção de higiene pública, técnica de controle e de modificação dos elementos materiais do meio que são suscetíveis de favorecer ou, ao contrário, prejudicar a saúde. Salubridade e insalubridade são o estado das coisas e do meio enquanto afetam a saúde; a higiene pública − no séc. XIX, a noção essencial da medicina social francesa − é o controle político−científico deste meio.

Resultados e Discussões

Assim, como exemplo de controle político-científico do ambiente, para o contexto do final do século XIX na capital potiguar trazemos a construção dos isolamentos para recolher os adoecidos de doenças infecto-contagiosas. A varíola açoitava a província desde o início do século, e para controlá-la era preciso tomar medidas estratégicas, já que não era fácil obter a vacina, e mais difícil ainda era convencer os potiguares de aceitar tal medida profilática, devido uma forte resistência popular, movida pela

desconfiança, pelo medo e pelo apego às artes de curar tradicionais. Logo, “[...] a solução do governo, não tendo abrigos, era fazer construir enfermarias, ranchos de palha, no Morro (Petrópolis), Nau do Refoles (Base Naval), Quintas, gamboa e Manimbu e fixar os doentes” (Cascudo, 2010, p. 380). Essa medida, fazia parte do que Afrânio Peixoto (1935, p. 9) pensa sobre os "ciclos da higiene", que descrevem a evolução histórica das mentalidades e práticas diante da doença.

O isolamento em lazaretos, tão comum na província potiguar para afastar os "bexiguentos" do convívio social urbano e segregá-los em lugares afastados, enquadra-se primeiramente no que Peixoto define como o ciclo médico, pois, em suas palavras, é “[...] Daí os hospitais e lazaretos para os tratamentos adequados e o decorrente desenvolvimento da Medicina que acompanhou essa fase da Higiene” (Peixoto, 1935, p. 9). Contudo, é principalmente no ciclo profilático que na segunda metade do século XIX se enquadra, pois a adoção da vacinação antivariólica e a interdição e controle do espaço marcam este ciclo:

III. — Ciclo profilatico: defesa do são contra a doença. A doença é perigo publico; o doente continua a merecer a caridade e, mais, deve-se-lhe assistencia, por solidariedade, como parte social, mas não deve ser nocivo á comunidade. E' nesta fase que se pronuncia a independencia da Higiene, da Medicina propriamente dita; vem daí as praticas de isolamento, quarentena, desinfeção, notificação compulsoria, vacinas, leis coercitivas. (op. cit., idem)

Aqui, o Estado desloca sua preocupação principal do corpo do doente para a proteção da coletividade sadia, operando sob uma estrutura punitiva. Na virada para o século XX, ficou evidente que essa estrutura puramente punitiva e coercitiva (isolamento forçado e vacina obrigatória) fracassou frente à resistência popular, o que gerava terror e revolta. É nesse esgotamento da coerção física que ocorre a mudança discursiva para o ciclo econômico e a emergência da Educação Sanitária. Peixoto (1935, p. 9-10) detalha a urgência dessa fase: “[...] A doença sendo mal evitavel, deve ser combatido; para o individuo, á parte o sofrimento, é onus consideravel: o doente é máquina ou instrumento de trabalho e riqueza parado, estragado ou perdido. Para a sociedade é onus consideravel”. Para atingir a "extinção da doença" exigida pelo ciclo econômico, Higiene precisou transmutar-se em pedagogia, era preciso substituir o uso estrito da polícia médica por tecnologias de convencimento e docilização.

Dessa forma, esse tipo de higienismo foi sistematizado “[...] Como ideal ou modo de pensar, o higienismo centrou-se no espaço urbano, na sua salubridade e também na constituição de uma população higiênica, pela incorporação de hábitos mais sadios e, portanto, civilizados” (Barreto, 2010, p. 40). Nesse cenário de convencimento disciplinar, a Educação Sanitária inseriu-se ativamente na pedagogia escolar para inculcar preceitos contínuos de asseio e docilizar os corpos, objetivando internalizar a norma médica tão profundamente que, no futuro adulto, não houvesse resistência às profilaxias estatais, tornando os cuidados de saúde uma obediência quase automática. A Educação Sanitária tornou-se então a principal ferramenta para "poupar a vida" do norte-rio-grandense, assegurando a aceitação voluntária da vacina e das práticas higiênicas sem o custo político e a ineficácia da repressão bruta. Para Enoque Vieira (2008, p. 120), a medicina urbana foucaultiana materializa-se exatamente nos impressos locais, visto que a imprensa, o mercado editorial e a escola atuaram como vias essenciais para " [...] tornar público os princípios da higiene, do asseio e da saúde, e,

principalmente, no sentido de construir solidamente o projeto burguês para o conjunto da sociedade".

A virada para o século XX exigiu que a higiene se tornasse um "conjunto de preceitos" voltados a "poupar a vida". A higiene, classificada por Peixoto (1935) como a "nova medicina", distinguindo-se da velha medicina curativa pelo seu caráter principalmente preventivo, ou seja, ela trata da saúde para evitar o surgimento da doença. Portanto, sendo a Educação Sanitária o caráter pedagógico da higiene, Peixoto (1935, p. 356) elucida que "[...] a pedagogia ensina como se o deve conseguir; a higiene intervem para proteger a saude contra as imperfeições, os excessos e as eventualidades perigosas". A higiene, portanto, representa a política de intervenção material e biológica do corpo aqui em forma de discurso, e é o que veremos nos jornais da primeira década do vigésimo século no estado norte-rio-grandense.

Dito isto, o jornal A República, fundado em 1º de julho de 1889 pelo médico e líder político Pedro Velho de Albuquerque Maranhão nasceu com o propósito inicial de propagar o ideário republicano, consolidando-se rapidamente como o órgão oficial do Partido Republicano e o grande porta-voz da oligarquia Maranhão, que dominou a política do Rio Grande do Norte por quase três décadas. Os enunciados profiláticos ali publicados eram frequentemente assinados por médicos e sanitaristas com cargos públicos, a exemplo do Dr. Antonio China e do inspetor Calistrato Carrilho, que reivindicavam para si o "poder de conjurar o sofrimento e a morte" através de lições de asseio (Foucault, 2008, p. 57).

A medicina urbana se materializa nas páginas do jornal na forma de vigilância sobre os bairros populares e locais de uso coletivo, frequentemente associando o perigo biológico ao desvio moral e à pobreza. Em um editorial de 11 de junho de 1901, o jornal decreta que "uma questão extremamente descurada entre nós é a hygiene, no seu sentido mais complexo e lato, e não tanto por vicio organico da politica e do mecanismo administrativo, como por culpa geral nossa, isto é, da população residente". Para justificar essa intervenção constante e a necessidade de normatizar a vida privada, o jornal construía um discurso que transferia a culpa pelas epidemias da ineficiência administrativa direta para a falta de asseio do povo. A Educação Sanitária, portanto, não operava apenas interditando o espaço, mas assumindo uma postura didática de ensinar a mecânica do contágio para que a própria população adotasse voluntariamente os novos hábitos.

É assim que podemos entender a higiene de Peixoto (1935) como o "conjunto de preceitos" práticos tendentes a "cuidar da saude e a poupar a vida". Nas páginas d'A República, um trecho para fundamentar a intervenção espacial é o ofício do médico Antonio China, publicado em 15 de junho de 1901, exigindo o arrasamento do balneário do Baldo:

Um centro de immoralidades atravessado na principal entrada desta cidade, é um foco de infecção, do qual pela lei dos líquidos em vasos communicantes, deriva para os depositos da empreza a agua infecta, em que banha-se constantemente desde o individuo portador da dermatite e da ulcera syphiltica, ate o animal gafeirento, não falando das lavagens quotidianas de roupas sujas (A República, 15 jun. 1901, p. 1)

Neste excerto, a medicina urbana atua esquadrinhando o território e condenando as práticas de sobrevivência das classes populares (como o banho e a lavagem de roupas) para extirpar do tecido urbano aquilo que era considerado um foco de insalubridade e contágio. Um exemplo preciso dessa pedagogia higienista é o trecho publicado em 8 de maio de 1902, no qual o jornal divulga instruções federais contra a peste bubônica: "A condição primaria da resistencia é o asseio. Em uma superficie perfeitamente limpa, o germen não encontra alimento e morre por inanição [...] Outra condição fundamental de resistencia urbana é a ausencia de ratos. Estes animaes infeccionam-se facilmente e transportam a molestia por toda a parte". O discurso aqui educa o leitor ao explicar o porquê do asseio (o micróbio morre de fome), ensinando a dinâmica biológica para convencer o cidadão a limpar a sua própria casa. Nesse ano de 1902 havia um pavor geral em torno da peste bubônica, nas palavras de Enoque Vieira (2008, p. 123):

Governos estadual e municipal, com o apoio do governo central, se articularam com o intuito de evitar a entrada da peste bubônica, policiais e médicos, os poucos que haviam, e ordens religiosas em conjunto com as associações de caridade, também se mobilizaram para esse fim. Papel fundamental, como vimos, no capítulo anterior, teve a imprensa ao divulgar as medidas que estavam sendo tomadas pelos poderes públicos e dando voz à população, que através da sua fala trazia à tona os problemas vivenciados na cidade no que diz respeito à questão da salubridade, da coleta do lixo e das condições materiais da cidade, tanto em respeito à habitalidade quanto em relação ás condições de higiene dos edifícios, das ruas e das praças, consideradas por muitos, espaços aptos para a propagação da peste.

É importante saber que este período é de uma extrema confusão médico-sanitarista no Brasil. Vieira (2008, p. 80) defende que esse início de século é quando novas concepções higiênicas vão surgindo e se misturam as já conhecidas: “[...] naquele momento, misturavam-se idéias, concepções e proposições no intuito de intervir na formação de uma cidade mais saudável”. É nesse período de início do século XX que entraremos na grande epidemia de variola de 1904-1905. Enquanto o A República atuou como o diário oficial, justificando as ações estatais, o uso da vacina e celebrando o fim do surto no ano seguinte, em contrapartida, no Diário do Natal, utilizou a epidemia de 1904 para escancarar a negligência do Estado frente à calamidade que atingia os mais pobres e os migrantes das secas. Além de se alinhar aos movimentos contrários à vacinação obrigatória que eclodiam na capital federal (a Revolta da Vacina), questionando ativamente o saber médico oficial.

O estatuto do Diário do Natal não é o do saber médico oficial, mas o da trincheira oposicionista que denuncia as contradições do governo, legitimando sua fala ao assumir a postura de defensor dos oprimidos e dos flagelados pela seca e pela doença. O sujeito que fala é o crítico político, liderado por jornalistas como Elias Souto.

Para Foucault (1996, p. 8-9), a produção do discurso na sociedade é "controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos". Para Enoque Vieira (2008, p. 80) esse início de século é quando novas concepções higiênicas vão surgindo e se misturam as já conhecidas: “[...] naquele momento, misturavam-se idéias, concepções e proposições no intuito de intervir na formação de uma cidade mais saudável”. A imprensa potiguar do início do período republicano, imersa em concepções higienistas ainda difusas, operava como um verdadeiro campo de disputas políticas e sanitárias. Essa dinâmica de poder e

controle da narrativa materializa-se nas páginas dos jornais quando, por exemplo, “O Diário do Natal” noticia que

Somente por um escarneo pungente pode ter o nome acima o cazarão que, nesta cidade, recebe os enfermos pobres desvalidos. Imundo, sem utensis, sem os mais insignificantes confortos para os miseros alli recolhidos, gasta-se naquelle Hospital somas avultadas e os infelizes doentes são alli vistos estendidos no ladrilho das salas, nús, como se fossem animaes dos campos. (O Diário do Natal, 3 jul. 1904)

O redator está neste trecho se referindo ao Hospital de Caridade, criado em 1856, no ano da Cólera, sendo a instituição hospitalar mais importante da cidade do Natal naquele período. Porém, na prática, o lugar funcionava muito mais como um local de assistência à pobreza do que como uma instituição médica de fato. O próprio nome da instituição trazia em sua essência o papel a que se destinava: ajudar os mais pobres e desvalidos nos momentos de desvalia e epidemias. Como consequência dessa situação insustentável, no ano seguinte (1905), o governador Tavares de Lyra declarou que o Hospital da Caridade não compensava os sacrifícios financeiros exigidos dos cofres públicos. Sob a alegação de que o edifício não preenchia os fins aos quais se destinava, o hospital foi oficialmente fechado em 1906, com a intenção inicial de o governo repassar sua administração para a iniciativa privada por meio de uma associação religiosa.

Sobre a epidemia da varíola, o entrave político por parte d’O Diário de Natal era tanto que chegariam eles a incitarem uma desconfiança em torno da vacina, em concordância com a revolta que acontecia no Rio de Janeiro. O jornal defendia que“[...] estabelecer a obrigatoriedade de um processo ja reconhecido como anti-scientifico e repelido pelo bom senso popular que vê empyricamente os incoveninanetes de se metter pus em corpo são [...] é realmente uma calamidade social” (O Diário de Natal, 17 nov. 1904). O periódico de Pedro Velho, em contrapartida, apenas trazia as informações a esmo, sem que tomassem responsabilidade alguma pelo saneamento e combate ao flagelo. Em 27 de abril de 1905, a matéria curiosamente intitulada de “Um absurdo”, reclama de um momento em que na cidade

[...] a variola se desenvolve de maneira assustadora, parece-nos isso por demais agravante, porquanto tudo aquillo estava a exalar mau cheiro incommodando assim não so aos moradores daquelles arredores, como também dos transeuntes. [...] é preciso que todos concorram para o saneamento da nossa capital (...) no sentido de evitar, o mais possivel, a propagação da terrivel epidemia, entre nós" (A República, 27 abr. 1905)

É possível afirmar categoricamente que nesse trecho a mentalidade por trás estava em concordância ainda com a antiga teoria dos miasmas. Quando a oposição passou a aproveitar o rastro da doença para denunciar a miséria, a ineficácia do socorro público e as péssimas condições dos espaços de isolamento, chegando a flertar com a revolta popular contra a vacina obrigatória. O humor da oligarquia dominante para com a imprensa local era de tal modo que na madrugada de 19 de maio de 1905, forças policiais invadiram e destruíram a tipografia do Diário do Natal e de outros jornais opositores, como relatado por Itamar Souza (2008, p. 248-251):

Apesar das ameaças, a imprensa oposicionista continuava fustigando acremente os atos do governo. Este, não suportando mais os ataques, não pôde se conter. Verdade é que,

no dia 19 de maio de 1905, os soldados do Batalhão de Segurança destruíram as tipografias desses dois jornais, fato ocorrido nas caladas da madrugada. [...] A imprensa oposicionista foi suspensa em decorrência da repressão governamental. Acabou-se, assim, a imprensa oposicionista do Rio Grande do Norte, feita por homens idealistas e corajosos.

Por fim, com a oposição calada à força, o jornal governista A República passou a ter o monopólio da fala e pôde, em novembro daquele mesmo ano, declarar o triunfo do governo e o fim da epidemia, com uma poética consternação: "[...] após uma lenta agonia, succumbiu, em seu repasto vil de podridões e lagrimas, o monstruoso flagello, que por longos meses, trouxe a nossa população em torturas e sobressaltos." (A República, 22 nov. 1905). Os jornais opositores vieram a se reestruturar meses depois, voltando a publicar em liberdade de imprensa.

Para concluir, é indispensável analisar uma coluna publicada n'O Diário do Natal no dia 11 de agosto de 1906 intitulad"Os dez mandamentos da hygiene", que foi elaborado pelo Dr. Dacernet, laureado em um concurso parisiense que buscava "resumir em dez conselhos as regras geraes prescriptas pela hygiene para viver longo", onde temos o saber médico-higienista invadindo todas as esferas da rotina diária (do sono ao trabalho braçal) e promovendo a autovigilância do corpo, da mente e da moral:

I. Hygiene geral - Levanta-te cedo, deita-te cedo e occupa o teu dia.

II. Hygiene respiratoria - A agua e o pão entreteem a vida; o ar puro e o sol são indispensaveis á saude.

III. Hygiene digestiva - A temperancia e a sobriedade são o melhor elixir da longa vida

IV. Hygiene da pelle - A limpeza preserva da ferrugem; as machinas melhor cuidadas prolongam mais tempo os seus serviços.

V. Hygiene do somno - O repouso sufficiente repara e fortifica; o muito repouso debilita e ammollece.

VI. Hygiene do vesturario - Vestir de fórma á conservar o corpo com o necessario calor e a liberdade de todos os movimentos, preservando-o das variações bruscas de temperatura.

VII. Hygiene moral - O espirito repousa e activa-se com distracções e divertimentos, mas o abuso conduz as paixões e aos vicios.

VIII. Hygiene intellectual - A alegria faz amar a vida e o amor, a vida é metade da saude. Ao contrario, a tristeza e a falta de coragem fazem approximar a velhice.

IX. Hygiene profissional - E' o cerebro que te nutre? Não deixes inactivos nem os braços nem as pernas. Ganha a tua vida manejando uma enxada.

X. Não te esqueças de ornar a tua intelligencia e de engrandecer o pensamento.

(O Diário do Natal, 11 de ago. 1906)

A higiene atua aqui na exata definição que Afrânio Peixoto cunharia posteriormente: não como uma ciência abstrata, mas como um receituário técnico e utilitário tendente a poupar a vida e garantir a produtividade. Esse disciplinamento não se restringe à limpeza física, mas engloba a gestão do tempo, a arquitetura do lar e a moralidade. A ventilação da casa e o contato com a natureza convertem-se em imperativos da "Hygiene respiratoria", baseada na premissa de que "o ar puro e o sol são indispensaveis á saude", o que nos salta aos olhos ao associar a velha teoria dos miasmas. Por fim, a Educação Sanitária atinge as condutas íntimas e profissionais do sujeito. Na "Hygiene moral", o texto adverte que "o abuso conduz as paixões e aos vicios", enquanto a "Hygiene intellectual" liga o estado de espírito à longevidade, ensinando que "a alegria faz amar a vida e o amor [...] a tristeza e a falta de coragem fazem approximar a velhice".

O projeto higienista revela nesse documento sua face mais bem-sucedida: a fabricação de um indivíduo que internaliza a vigilância. Ao decorar e seguir os dez mandamentos, o cidadão afasta de si os miasmas, os micróbios, e tudo de indesejado. O Estado republicano não precisaria mais agir exclusivamente com o envio de delegados sanitários autoritários ou batalhões de segurança, pois a imprensa já havia plantado no próprio sujeito o desejo de higienizar a si mesmo, garantindo a ordem social através da administração da própria saúde.

Conclusão

Nesse cenário, a imprensa potiguar assumiu um papel muito mais complexo do que o de mera transmissora de notícias; ela operou como o próprio campo de disputas políticas e sanitárias, confirmando a premissa de Michel Foucault de que os discursos são práticas descontínuas que ora se cruzam, ora se ignoram ou se excluem. De um lado, a folha oficial A República utilizava o saber médico-higienista para culpabilizar as classes populares pela sujeira e legitimar a intervenção do Estado na cidade. Do outro, a oposição articulada pelo Diário do Natal politizou o adoecimento, denunciando as formas de tratar da saúde e das doenças adotadas pelo governo.

Conclui-se, portanto, que o novo discurso do higienismo no Rio Grande do Norte transformou-se no mecanismo disciplinar ideal para esquadrinhar a cidade, moldar comportamentos e fabricar o cidadão dócil, produtivo e higienizado que a modernidade exigia, ao invadir os lares com preceitos diários de bem viver. O saber médico-educativo foi apropriado como uma prática discursiva para subjugar comportamentos, servindo como a ferramenta basilar para o combate à varíola e a promoção do higienismo.

Referências

BARBOSA, Francisco Carlos Jacinto. As doenças viram notícia: imprensa e epidemias na segunda metade do século XIX. In: NASCIMENTO, Dilene Raimundo do; CARVALHO, Diana Maul de. Uma história brasileira das doenças. Belo Horizonte: Fino Traço, 2004, p. 76-90.

BARRETO, Aparecida de Lourdes Paes. Higienismo e educação escolar na Paraíba Republicana: do discurso médico à prática educativa. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

DIAS, Dayane Julia Carvalho. O comportamento da mortalidade no Rio Grande do Norte entre 1801 e 1870. 124 f. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Centro de Ciências Exatas e da Terra, Programa de Pós-Graduação em Demografia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

FERNANDES, Tania Maria; CHAGAS, Daiana Crús. Vacina antivariólica: obrigatoriedade e ações educativas. In: FRANCO, Sebastião P. et al. (Orgs.). Uma História Brasileira das Doenças. Vol. 8. Belo Horizonte: Fino Traço, 2018, p. 253-278.

FERNANDES, Tania Maria Dias; CHAGAS, Daiana Crús; SOUZA, Érica Mello de. Varíola e vacina no Brasil no século XX: institucionalização da educação sanitária. Ciência & Saúde Coletiva, v. 16, p. 479-789, 2011.

FERREIRA, Chrislaine Thuany Vieira. A educação sanitária na Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba (1906-1912). Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

FOUCAULT, Michel. A Arqueologia do Saber. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 9. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.

PEIXOTO, Afrânio. Noções de Higiene. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1935

SILVEIRA, Anny Jackeline Torres. A varíola no Brasil do Século XIX. In: FRANCO, Sebastião P. et al. (Orgs.). Uma História Brasileira das Doenças. Vol. 4. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013, p. 51-67.

SOUZA, Itamar de. A República Velha no Rio Grande do Norte. Natal, RN: EDUFRN, 2008. p. 151-293.

VIEIRA, Enoque Gonçalves. A construção da natureza saudável em Natal (1900-1930). 173 f. Dissertação (Mestrado em História) – UFRN, Natal, 2008.

CÓDIGO: HS1652

AUTOR: ROBERTO DE SOUZA TEIXEIRA JUNIOR

ORIENTADOR: PATRICIA IGNACIO

TÍTULO: Trajetórias Dissidentes: Narrativas de estudantes LGBTQIAPN+ sobre o ingresso e a permanência em cursos de Ciências da Natureza e Matemática

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo investigar, a partir de narrativas, como relações de poder, gênero, sexualidade e identidade implicam nos percursos formativos de estudantes LGBTQIAPN+ de uma Instituição de Ensino Superior (IES) do Nordeste brasileiro, com foco nos cursos de Licenciatura em Matemática, Bacharelado em Física, Engenharia Química e Química do Petróleo. De natureza qualitativa, foi desenvolvida mediante questionários online e entrevistas presenciais e online pelo Google Meet. Os dados foram analisados na perspectiva da Análise Cultural, no âmbito dos Estudos Culturais em Educação, compreendendo identidades e diferenças como construções sociais e culturais imbricadas por relações de poder. Os resultados evidenciaram barreiras sociais, institucionais e simbólicas relacionadas à discriminação, silenciamento e invisibilização, além da presença de discursos heteronormativos que afetam o reconhecimento, pertencimento e permanência dos/as estudantes. Também foram identificados processos de resistência, negociação e estratégias de permanência, coexistindo com formas de "não-resistência" diante de ações discriminatórias. Conclui-se pela necessidade de ampliar as discussões sobre diversidade sexual e de gênero no ensino superior, fortalecer ações institucionais e promover políticas e práticas voltadas à construção de ambientes acadêmicos mais inclusivos, plurais e democráticos.

Palavras-chave: Narrativas LGBTQIAPN+. Ciências. Matemática. Relações de poder.

TITLE: Dissident Trajectories: Narratives of LGBTQIAPN+ Students on Admission to and Persistence in Natural Sciences and Mathematics Programs

Abstract

This research aimed to investigate, based on narratives, how relations of power, gender, sexuality, and identity affect the educational trajectories of LGBTQIAPN+ students at a Higher Education Institution (HEI) in Northeastern Brazil, focusing on the undergraduate programs in Mathematics Education, Physics, Chemical Engineering, and Petroleum Chemistry. The qualitative study was conducted through online questionnaires and in-person and online interviews via Google Meet. Data were

analyzed from the perspective of Cultural Analysis, within the field of Cultural Studies in Education, understanding identities and differences as social and cultural constructions intertwined with relations of power. The results revealed social, institutional, and symbolic barriers related to discrimination, silencing, and invisibilization, as well as the presence of heteronormative discourses that affect students' recognition, sense of belonging, and persistence. Processes of resistance, negotiation, and the development of strategies for persistence were also identified, coexisting with forms of "non-resistance" in response to discriminatory actions. The study concludes that there is a need to expand discussions on sexual and gender diversity in higher education, strengthen institutional actions, and promote policies and practices aimed at building more inclusive, plural, and democratic academic environments.

Keywords: LGBTQIAPN+ Narratives. Sciences. Mathematics. Power Relations.

Introdução

O acesso e a permanência de estudantes LGBTQIAPN+ na educação superior seguem interpelados por lógicas heteronormativas historicamente naturalizadas nos espaços formativos, sobretudo, nos campos das Ciências da Natureza e da Matemática, frequentemente compreendidos como neutros e alheios às discussões de gênero e sexualidade. Essa suposta neutralidade pode ocultar relações de poder que produzem exclusões, silenciamentos e desigualdades no cotidiano acadêmico, evidenciando que o ingresso em um curso superior não garante, por si só, condições equitativas de permanência e formação. Essas condições também são (re)construídas pelas relações de gênero, sexualidade e poder que atravessam o cotidiano institucional.

É nesse contexto que se insere esta pesquisa, de natureza qualitativa (Stake, 2011), que buscou dar visibilidade às narrativas de estudantes LGBTQIAPN+ matriculados nos cursos de Licenciatura em Matemática (2), Bacharelado em Engenharia Química (1), Bacharelado em Química do Petróleo (1) e Bacharelado em Física (1) de uma Instituição de Ensino Superior (IES) localizada no Nordeste brasileiro. Por meio de questionários e entrevistas, buscou-se investigar e analisar como as relações de poder, gênero, sexualidade e identidade atravessam e produzem implicações nos percursos formativos desses/as estudantes. Os dados foram analisados sob a perspectiva da Análise Cultural, em diálogo com conceitos dos Estudos Culturais em Educação (ECE).

As questões de gênero e sexualidade foram compreendidas a partir das contribuições de Butler (2003), para quem essas dimensões não constituem categorias naturais e fixas, mas são produzidas e reiteradas por normas, discursos e práticas sociais que regulam os modos de existência dos sujeitos. Essa compreensão foi articulada às discussões de identidade de Hall (2000) e de Silva (2000) sobre identidade e diferença, entendidas como construções sociais e culturais produzidas por meio de processos de subjetivações. Silva (2000) afirma que as identidades são também constituídas em meio a relações de poder. Definir uma identidade implica também estabelecer diferenças, classificações e fronteiras entre sujeitos reconhecidos como pertencentes e aqueles posicionados como diferentes, permitindo problematizar os processos de reconhecimento, pertencimento e marginalização vivenciados por estudantes LGBTQIAPN+ no espaço universitário.

As relações de poder assumem, portanto, papel central na pesquisa, sendo compreendidas, a partir de Foucault (1979), (2008) e (2019), como relações presentes nas diferentes dimensões da vida social, por meio das quais se busca conduzir a conduta do outro. Por serem relacionais, móveis e dinâmicas, essas relações podem ser transformadas. Nesse sentido, normas e discursos relacionados ao gênero e à sexualidade podem regular comportamentos, identidades e formas de pertencimento, mas também possibilitam processos de negociação, resistência e produção de outras formas de existência no contexto acadêmico.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, tendo como referência as contribuições de Robert E. Stake (2011), para quem a abordagem qualitativa busca compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e aos contextos nos quais estão inseridos. Nessa perspectiva, a investigação volta-se para as narrativas e experiências de estudantes LGBTQIAPN+ dos cursos de Licenciatura em Matemática (2 estudantes), Bacharelado em Engenharia Química (1 estudante), Bacharelado em Química do Petróleo (1 estudante) e Bacharelado em FÍsica (1 estudante), considerando a complexidade de seus percursos formativos e as relações sociais, culturais e de poder que os atravessam. A escolha dessa abordagem possibilitou valorizar as perspectivas dos/das participantes, buscando compreender como significam suas experiências de ingresso, permanência e pertencimento no ensino superior, especialmente no âmbito dos cursos investigados.

Para tanto, inicialmente, foi realizada uma seleção dos/as participantes, a qual ocorreu inicialmente a partir da rede de contatos do pesquisador, envolvendo estudantes LGBTQIAPN+ que eram seus/suas conhecidos/as ou que foram indicados/as por pessoas de sua rede de convivência. A partir desses primeiros contatos, outros/as estudantes foram convidados/as a participar da pesquisa, ampliando-se gradualmente o grupo de participantes por meio de indicações. A participação ocorreu de forma voluntária, considerando-se como critérios a identificação como pessoa LGBTQIAPN+, estar matriculado/a em um dos cursos investigados e possuir disponibilidade para participar das etapas de produção dos dados. Esse processo possibilitou o acesso às narrativas de estudantes com diferentes experiências e trajetórias no contexto do ensino superior.

Em seguida, como etapa inicial da produção dos dados, foram aplicados questionários online, por meio do *Google Forms*, aos/às com o propósito de caracterizar o grupo e conhecer aspectos relacionados às suas trajetórias acadêmicas e experiências no ensino superior. Vale salientar que o instrumento contemplou 12 questões, entre abertas e fechadas, referentes ao percurso formativo, ingresso na instituição, experiências de permanência, pertencimento e possíveis situações relacionadas a gênero, sexualidade, identidade e relações de poder (Stake, 2011).

A terceira etapa do percurso metodológico foi de realização de entrevistas presenciais e online (*Google Meet*) com os/as participantes, buscando aprofundar aspectos identificados nas 12 perguntas dos questionários e compreender, a partir de suas próprias narrativas, as experiências vivenciadas ao longo de suas trajetórias acadêmicas. As

entrevistas abordaram questões relacionadas ao ingresso, à permanência e ao pertencimento na instituição, bem como às experiências envolvendo gênero, sexualidade, identidade, diferença, relações de poder, possíveis situações de discriminação e possibilidades de apoio institucional (Stake, 2011). Stake (2011) diz que

> as entrevistas são usadas para vários propósitos. Para um pesquisador qualitativo, talvez os principais sejam: obter informações singulares ou interpretações sustentadas pela pessoa entrevistada; coletar uma soma numérica de informações de muitas pessoas; descobrir sobre uma coisa (objeto da pesquisa) que os pesquisadores não conseguiram observar por eles mesmos (Stake, 2011, p. 108)

Ou seja, o autor evidencia a relevância das entrevistas na pesquisa qualitativa como instrumento capaz de acessar experiências, interpretações e significados que normalmente não podem ser apreendidos apenas pela observação do pesquisador.

Por fim, os dados produzidos por meio dos questionários e das entrevistas foram organizados, categorizados e analisados à luz da Análise Cultural (Ignácio; Momo, no prelo), no âmbito dos Estudos Culturais em Educação (ECE). A análise considerou conceitos como identidade, diferença, gênero, sexualidade e relações de poder, buscando compreender como esses elementos atravessam e produzem sentidos nas trajetórias formativas dos/as estudantes LGBTQIAPN+. Nesse processo, as narrativas foram analisadas não apenas como relatos individuais, mas como produções culturais atravessadas por discursos, normas e relações de poder que participam da constituição das identidades e das experiências acadêmicas.

Resultados e Discussões

Os resultados da pesquisa foram organizados a partir de aspectos relacionados ao ingresso e à permanência dos/as estudantes LGBTQIAPN+ nos cursos investigados, bem como às ações institucionais existentes e às demandas por maior apoio à comunidade. As narrativas evidenciaram diferentes experiências no percurso acadêmico, envolvendo situações de acolhimento, pertencimento, discriminação e enfrentamento de barreiras relacionadas a gênero e sexualidade.

1) Ingresso:

Em relação ao ingresso no ensino superior, as narrativas evidenciam que a escolha e a entrada nos cursos são atravessadas por aspectos pessoais, formativos e identitários. Embora os/as participantes relatem interesses e motivações relacionadas às áreas escolhidas, também aparecem receios quanto à possibilidade de vivenciar preconceito, discriminação e situações de não pertencimento. Assim, o ingresso é compreendido não apenas como uma conquista acadêmica, mas como uma experiência também marcada pelas relações de poder, gênero e sexualidade presentes nos diversos âmbitos e relações das vidas dos indivíduos entrevistados (Foucault 1979, 2008, 2019). A seguir, é apresentada a fala de um dos participantes (Estudante A), o qual é estudante de Licenciatura em Matemática:

“A escolha pelo curso de Matemática aconteceu de forma não tão fácil. Fiz o curso de técnico em Química no IFRN, e foi nesse período que percebi que era alguém das exatas. Refleti muito. O contato com bons professores e professoras fortaleceram essa decisão de

querer ser docente, sempre os admirei muito. Embora como um homem homossexual, eu tinha um certo receio de como seria na universidade, pois desde quando me assumi, já sofri com variadas formas de violência, embora no IF eu tenha tido um acolhimento e respeito sempre... Longe de casa, longe da minha família, tinha receio de sofrer preconceito ou não ser aceito. Sozinho, em uma cidade grande. Mesmo com medo, decidi seguir meu sonho e ingressar no curso, de tentar ser um bom profissional e tal na área".

A narrativa evidencia que a escolha pela Matemática foi influenciada por experiências formativas e pela admiração por seus/suas professores/as, mas também foi marcada pelo receio de vivenciar preconceito em razão de sua sexualidade. O acolhimento anteriormente experimentado no IFRN contrasta com a insegurança diante do ingresso em um novo espaço. Assim, mesmo diante do medo e das experiências anteriores de violência, o participante encontrou no desejo de seguir a docência uma forma de afirmação e resistência.

2) Permanência

Acerca da etapa de permanência, um estudante homem transsexual (Estudante B) do curso de bacharelado em Engenharia Química relatou:

"De modo geral, a minha experiência no curso tem sido boa, mas não posso dizer que foi um mar de rosas. Sofri muito como homem trans, já passei por situações de preconceito que me fizeram questionar se eu realmente pertencia àquele espaço. Muitas vezes não respeitavam meu nome e meus pronomes, principalmente, alguns colegas e professores… e isso acabava mexendo muito comigo. De verdade. Eu sentia como se ser eu não fosse aceitável naquele ambiente. E tipo, durante boa parte do curso, eu quase não via outras pessoas como eu, o que aumentava a sensação de estar sozinho e de não ter com quem compartilhar as dores. Muitas vezes preferi relevar e seguir em frente, mas não significa que essas situações não tenham me afetado."

O discente destaca que embora a experiência no curso seja avaliada positivamente, a permanência do estudante é atravessada por situações de preconceito, desrespeito e invisibilização de sua identidade. O não reconhecimento do nome e dos pronomes, somado à pouca presença de outras pessoas LGBTQIAPN+, produziu sentimentos de solidão, inadequação e questionamento sobre seu pertencimento ao espaço acadêmico. Assim, a fala demonstra como práticas cotidianas podem afetar a vivência universitária e a própria relação do sujeito com sua identidade. Esses processos e contextos permitiram que, a partir da interpelação do sujeito, subjetivações tenham sido construídas em seus entendimentos identitários (Hall, 2000).

3) Ações institucionais e o que precisa ser feito:

Sobre apoio institucional e o que precisa ser feito um estudante (Estudante C) homossexual do curso de bacharelado em Física afirmou:

"No geral, na minha experiência, percebi mais apoio entre colegas e professoras e tal. Quando vamos pro plano institucional da universidade, quando ocorre alguma situação mais séria, percebo ainda falta de ações mais concretas, pelo menos nas que ouvi falar, enfim... embora a UF seja bastante inclusiva, tem campanhas de conscientização, apoio psicológico, uma comunidade engajada. E acredito que a UF tenha que investir mais

nisso. Tipo nessas campanhas, formação dos profissionais tanto professores e técnicos sobre o tema…"

O estudante destaca uma percepção positiva em relação ao apoio cotidiano de colegas e professoras, mas aponta limites no âmbito institucional. Embora sejam reconhecidas iniciativas de inclusão, conscientização e apoio, o participante destaca a necessidade de ações mais concretas e sistemáticas. Nesse sentido, a fala reforça a importância de ampliar campanhas e, sobretudo, promover a formação de professores/as e técnicos/as para o acolhimento e enfrentamento de questões relacionadas à diversidade de gênero e sexualidade.

Conclusão

Além das experiências relacionadas ao ingresso e à permanência, os resultados evidenciaram diferentes percepções dos/as participantes acerca do acolhimento e das condições institucionais oferecidas pela universidade. As narrativas revelaram que as relações estabelecidas com colegas e professores/as podem favorecer sentimentos de reconhecimento e pertencimento, enquanto situações de desrespeito, silenciamento e invisibilização podem produzir inseguranças e dificuldades no percurso acadêmico. Ademais, os dados também apontaram a importância do apoio de colegas e professores/as, mas evidenciaram a necessidade de fortalecer ações institucionais. Campanhas de conscientização, formação de profissionais e espaços de acolhimento podem contribuir para enfrentar situações de discriminação e promover maior inclusão.

Por fim, compreender essas "trajetórias dissidentes" permite reconhecer que a permanência de estudantes LGBTQIAPN+ não depende apenas de sua capacidade individual de enfrentar situações de preconceito, mas também das condições institucionais oferecidas para que possam existir, aprender e pertencer à universidade. As narrativas mostram que esses/as estudantes constroem formas de resistência e negociação, mas também vivenciam momentos de silenciamento, invisibilização e "não-resistência" diante de situações discriminatórias. O estudo também reforça a necessidade de ampliar as discussões sobre gênero e sexualidade no ensino superior e fortalecer políticas e práticas de enfrentamento à discriminação. Ressalta-se, ainda, a importância da realização de novas pesquisas que aprofundem essas questões, contemplem diferentes contextos e trajetórias e contribuam para dar maior visibilidade às experiências de estudantes LGBTQIAPN+ nos espaços acadêmicos.

Referências

BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FOUCAULT, Michel. A Arqueologia do Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2019.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

HALL, Stuart. Identidade cultural na pós-modernidade. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

IGNÁCIO, Patrícia; MOMO, Mariangela. Análise Cultural. In:CAMOZZATO, Viviane Castro; IGNÁCIO, Patrícia; SILVA JUNIOR, Alcidésio Oliveira. Arquivo aberto de Estudos Culturais e Educação . Campina Grande: UEPB (no prelo)

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

STAKE, Robert E. Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam. Tradução Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

CÓDIGO: HS1665

AUTOR: LUANA CLARA FERREIRA DE AQUINO PASSOS

ORIENTADOR: SANDRO DA SILVA CORDEIRO

TÍTULO: MÍDIA EDUCAÇÃO NAS PESQUISAS DA UFRN: UM MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL

Resumo

O estudo em evidência apresenta um mapeamento das produções acadêmicas do campo da mídia educação (TCC, artigos, dissertações, teses, livros) no Repositório Institucional (RI) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O levantamento é orientado pelas diretrizes da Revisão Sistemática da Literatura (RSL), com recorte de 2015 a 2026, justificado pela obrigatoriedade de depósito estabelecida pela Resolução nº 062/2015-CONSEPE (Biblioteca Digital de Monografias - BDM) e atualizado pela Instrução Normativa nº 8/2023-PROGRAD. O estudo constitui um banco de dados (quantitativo, áreas, origem, temáticas, metodologias, teorias, tendências e lacunas). A busca inicial identificou 1888 produções, afuniladas para 159 após filtros. Os resultados revelam uma transição, percebida ao longo dos anos, das mídias tradicionais para as contemporâneas, com foco em mídias móveis, redes sociais e ambientes virtuais interativos. Existe predominância de investigações empíricas no ambiente escolar, forte concentração da produção no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) entre 15 departamentos, e recorrência significativa de referenciais de educação crítica, mídia-educação e cultura digital. Conclui-se que o campo está consolidado na UFRN, mas revela assimetrias e lacunas que indicam novas investigações, o que demanda a ampliação das perspectivas teóricas, metodológicas e temáticas.

Palavras-chave: Mídia Educação. Revisão Sistemática da Literatura. Produção acadêmica.

TITLE: .

Abstract

.

Keywords: .

Introdução

A presença das mídias e tecnologias em nosso cotidiano é notória e personifica-se de diferentes maneiras e suportes, o que nos posiciona como uma sociedade multitelas. Apesar de visualizarmos inúmeros benefícios nesse acesso, é possível identificar alguns pontos de preocupação, principalmente em se tratando de crianças e adolescentes em formação. O contato frequente, desprovido de reflexão e sem a devida mediação dos adultos diante de um grande volume de informações, são desafios que precisam ser levados em consideração.

Com o intuito de superar tais desafios, é que emerge a Mídia Educação como uma área do conhecimento responsável pelo desvelamento crítico e criativo das tecnologias no espaço educativo para ler, compreender, analisar e produzir mídias, gerando maior consciência sobre o funcionamento do ecossistema tecnológico (GONET, 2004). Em outras palavras, a Mídia Educação permite uma visão ampliada sobre os artefatos midiáticos e tecnológicos, de modo a perceber de que maneira a população vem fazendo uso e dando sentido a esses recursos. E, de modo complementar, enxergando possibilidades de inserção das mídias e tecnologias no espaço educativo, a partir de propostas que suscitem a reflexão, a critica, a produção, encarados como requisitos importantes de participação cidadã na sociedade contemporânea.

Ao longo da sua existência, a UFRN vem investindo esforços em oportunizar aos estudantes o contato com discussões envolvendo as mídias e as tecnologias na educação, sobretudo nos cursos de licenciatura e nos programas de pós-graduação que foram sendo criados. É preciso destacar o pioneirismo da instituição nas proposições envolvendo a área em destaque, com a criação do mestrado acadêmico no antigo Departamento de Educação na década de 1970, tendo como uma das suas áreas de concentração a Tecnologia Educacional (Santos, 2006). Percebe-se, também, o esforço em empreender reformulações curriculares, inserindo nos cursos, sobretudo licenciaturas, disciplinas que permitem apresentar essa discussão, a exemplo dos componentes Tecnologia e Educação, Tecnologia Assistiva, Informática e Educação, dentre outras, ajudando os estudantes a serem introduzidos no tema.

Observa-se, portanto, que a UFRN tem desempenhado um papel vanguardista no campo das mídias e tecnologias aplicadas à educação ao longo das décadas, reafirmando seu compromisso institucional com estudos, pesquisas e iniciativas voltadas à inovação midiática e tecnológica, bem como aos seus desdobramentos nas práticas pedagógicas. Considerando a sua atuação histórica na formação de professores e pesquisadores nesse domínio, torna-se necessário dar visibilidade ao que tem sido produzido pela instituição, de modo a tornar público o conjunto de obras, experiências e contribuições já empreendidas.

Essa trajetória histórica e pedagógica se alinha de forma direta às diretrizes globais de desenvolvimento, especificamente à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). Esta pesquisa se insere no ODS 4 (Educação de Qualidade), ao discutir o letramento digital e a formação crítica de docentes e discentes necessários para atuar pedagogicamente na cultura digital contemporânea.

Nesse contexto, este estudo tem como objetivo realizar um mapeamento das produções acadêmicas da UFRN no campo da Mídia Educação entre 2015 e

2025. Esse recorte justifica-se pela obrigatoriedade do depósito digital de trabalhos acadêmicos na instituição, instituído pela Resolução nº 062/2015-CONSEPE — que criou a Biblioteca Digital de Monografias (BDM) — e regulamentado para autoarquivamento discente via SIGAA pela Instrução Normativa nº 8/2023-PROGRAD. O objetivo consiste em identificar as produções existentes, destacando sua origem, estruturação e focos abordados. Para tanto, utilizou-se o Repositório Institucional da universidade, ambiente digital que unificou a antiga BDM após a atualização da política de repositórios digitais pela Resolução nº 001/2021-CONSEPE, garantindo acesso público e fidedigno.

Metodologia

A investigação aqui apresentada realizou um levantamento das produções acadêmicas existentes no RI da UFRN, tendo como foco a busca de textos ligados a mídia educação. Esse mapeamento permitiu o levantamento de um "estado da arte" dos estudos ligados a temática já revelada, na intenção de perceber, quantitativa e qualitativamente, o que vem sendo construído em termos investigativos. Esse levantamento permitirá a identificação de possíveis lacunas, tendências, padrões e janelas de oportunidade para investigar temas com potencial para aprofundamento futuro.
A proposta foi sistematizada a partir das ideias presentes nos enunciados da Revisão Sistemática da Literatura (RSL), que consiste em uma abordagem metodológica, de tratamento de informações, capaz de filtrar/selecionar produções de naturezas variadas, com vistas a compreender o que já foi produzido dentro de uma determinada área do conhecimento, campo teórico e/ou temática específica. A RSL apresenta um conjunto de métodos que contribuem para a construção de dados com confiabilidade, constituindo uma investigação que segue uma sistemática específica e prima pela transparência. A RSL é uma modalidade de investigação científica que adota protocolos rígidos, transparentes e específicos com o intuito de explicitar todos os passos de busca, identificação, seleção, obtenção de dados, análise e descrição de uma pesquisa. Este procedimento ajuda o pesquisador a delinear trabalhos de relevância e, ao mesmo tempo, perceber até que ponto as produções caminharam, de modo a identificar novos focos de investigação, o que contribui para o avanço do conhecimento científico. Pode ser considerado, também, um estudo secundário, uma vez que serve para avaliar e integrar resultados obtidos por meio de estudos primários (produções escritas em geral), com o objetivo de responder a uma pergunta de pesquisa. Em nosso caso, a questão que conduziu a investigação foi: "quais as produções realizadas pela UFRN no campo da Mídia Educação e disponibilizadas em seu repositório institucional ao longo dos anos?". Segundo Okoli (2019), o que caracteriza o rigor em uma revisão de literatura é a presença de uma abordagem metodológica (prevendo passos a serem seguidos), a explicação dos procedimentos adotados no percurso da pesquisa, a abrangência para incluir materiais relevantes e a possibilidade de reprodução da sistemática por outros agentes que sigam encaminhamentos semelhantes. Conforme pontuam Kitchenham e Charters (2007), a revisão de literatura é um processo que inclui as seguintes etapas: o planejamento (organização inicial da pesquisa, prevendo a identificação da necessidade de realizá-la, assim como a elaboração da questão a ser investigada); a condução (seleção dos estudos,

análise da qualidade dos trabalhos, identificação dos dados, sumarização, síntese e interpretação dos resultados) e o relatório (compilação dos achados por meio da escrita).

Como se trata de uma pesquisa que visa mapear produções de naturezas diversas (incluindo monografias, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), dissertações, teses, artigos de periódicos e livros) dentro de um espaço virtual específico, nossa fonte de informações científicas foi o Repositório Institucional da UFRN, cujas buscas foram empreendidas entre julho e agosto de 2026. Esse levantamento de dados leva em conta o histórico regulatório do acervo digital da instituição: a base de dados de monografias e trabalhos de conclusão de curso, originalmente instituída como Biblioteca Digital de Monografias (BDM) pela Resolução nº 062/2015-CONSEPE, passou a ser integrada e unificada sob o Repositório Institucional gerido pela Biblioteca Central Zila Mamede (BCZM) por força da atualização da política de repositórios estabelecida pela Resolução nº 001/2021-CONSEPE. Essa integração consolidou em um único espaço a preservação e a disseminação de toda a produção acadêmica e científica da universidade. Atualmente, o depósito obrigatório é feito pelo próprio estudante, por meio do SIGAA, conforme a Instrução Normativa nº 8/2023-PROGRAD.

Para a filtragem das informações, utilizamos como string de busca as palavras “Mídia Educação”. Como critérios de inclusão, estabelecemos: apenas fontes disponíveis no repositório institucional da UFRN; produções que tratem sobre Mídia Educação (interfaces entre mídias/tecnologias em contextos educativos); documentos em forma de TCC, dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos de periódicos presentes no repositório; artigos de eventos científicos; livros ou capítulos; produções em língua portuguesa; e recorte temporal de 2015 a 2025 — intervalo delimitado em razão da obrigatoriedade de depósito digital instituída a partir da aprovação da Resolução nº 062/2015-CONSEPE. No que se refere aos critérios de exclusão, elencamos: itens fora do tema central ou que não apresentavam relação clara com o campo da Educação; materiais incompletos; documentos duplicados; e documentos associados/afiliados apenas à UFRN.

Ao aplicarmos string de busca e obtermos a lista de trabalhos, passamos para a seleção das produções, que consistiu na aplicação de alguns procedimentos: leitura de títulos, resumos e palavras-chave; aplicação dos critérios de inclusão/exclusão; leitura dos trabalhos selecionados na íntegra; seleção de informações a partir de categorias de convergência; análise, reflexão, inferência e registro escrito dos dados coletados.

Dentro das categorias de convergência, listamos: o ano de publicação; os departamentos, centros ou programas de pós-graduação envolvidos; o uso da mídia educação em contextos mais recorrentes; os principais referenciais teóricos e autores utilizados; e o tipo de estudo (teórico e/ou empírico). Esses elementos ajudaram a traçar um perfil dos trabalhos selecionados, construindo um entendimento sobre o que foi produzido e está à disposição no repositório, além de enxergarmos alguns elementos que qualificam os trabalhos produzidos, identificando possíveis tendências e lacunas.

Resultados e Discussões

Por meio da pesquisa realizada no RI da UFRN, foi possível perceber uma vasta quantidade de trabalhos que versam sobre a mídia educação. A primeira tentativa de obtenção de informações ocorreu com o uso das expressões “mídias e tecnologias na educação”, por entender a abrangência dos termos e a possibilidade de abarcar um número maior de trabalhos. Nesse sentido, obtivemos 1888 produções. Ao tentarmos usar as expressões “Mídia Educação” (entendida como um termo mais restritivo), tivemos uma surpresa, porque o volume de produções aumentou consideravelmente, chegando à marca de 2731 trabalhos. Com as recentes modificações no sistema operacional da plataforma, é possível visualizar alguns filtros dados pelo próprio site (autor, assunto, data) o que permite novas categorizações de acordo com informações mais específicas e assuntos recorrentes como, por exemplo, a área em que o trabalho está vinculado, o ano de publicação do material, citando alguns exemplos. Chamou-nos a atenção o item “assunto”, no qual é possível observar as filiações dos trabalhos por área do conhecimento ou temática.

Entretanto, devido à extensa quantidade de resultados, foi necessário realizar um novo refinamento adicionando outro filtro, o que permitiu a obtenção de um resultado mais aproximado do nosso intento. É importante ressaltar que a própria plataforma sugere filtros a serem selecionados, de acordo com os assuntos mais recorrentes. Partindo desse pressuposto, selecionamos os dois filtros sugeridos na aba “assunto”, os quais tinham vinculação com maior quantidade de trabalhos: primeiro “Ciências Humanas” com 273 trabalhos e posteriormente “Educação”, com um total de 158 produções.

Com relação à pesquisa com o filtro “Ciências Humanas”, foi realizada a exclusão manual de trabalhos que não se encaixavam na temática do estudo, partindo da leitura do resumo, ou da introdução quando necessário, resultando em 93 trabalhos ligados ao campo das mídias e tecnologias na educação. O mesmo procedimento foi realizado com o novo refinamento a partir do filtro “Educação”, o qual resultou em um total de 66 trabalhos ligados a esse mesmo campo de estudo. É preciso esclarecer que a troca do filtro “Educação” para “Ciências Humanas” ocorreu porque muitos trabalhos ligados à área não haviam sido contemplados quando usamos apenas o primeiro filtro. Então, avaliamos que utilizar apenas os resultados desse filtro acarretaria uma perda de informações, o que poderia comprometer a qualidade dos resultados.

A partir dos filtros considerados para a pesquisa, assim como o refinamento manual, chegamos a um montante de 159 trabalhos selecionados. Os dados podem ser conferidos no Quadro 1.

Quadro 1 - Quantidade de trabalhos encontrados e selecionados

Fonte: Elaborado pelos autores

Em relação aos locais de produção dos trabalhos, encontramos uma variedade de 15 programas, centros ou departamentos acadêmicos com trabalhos escritos que versam sobre a temática. Desse montante, o programa que se destacou pela maior quantidade de publicações no repositório foi o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN (PPGED). Os dados sobre o quantitativo de publicações no repositório sobre a temática pesquisada se encontram demonstrados no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Quantitativo de trabalhos por departamento

Fonte: Elaborado pelos autores

Essa variedade de programas, centros e departamentos, com a presença de trabalhos que tratam da mesma temática em diferentes níveis acadêmicos,

evidenciam que o quanto essa área de estudo tem se tornado uma preocupação em comum para os pesquisadores da UFRN, transformando-se em um campo de estudo consolidado e transversal, influenciando variados setores da esfera social humana. Contudo, a centralidade do PPGEd nesse locus, com a maior quantidade de trabalhos dentre os demais, apresenta que a Educação ainda se mantém como espaço principal de debate sobre o assunto.

Além disso, em relação aos anos de publicação, é possível perceber uma mudança nos tipos de mídias e tecnologias analisadas pelos autores, o que demonstra a grande mudança ocorrida durante esse período, com o desenvolvimento e evolução das tecnologias e mídias digitais, a expansão da internet, o surgimento de novos aparatos tecnológicos e as novas implicações dos mesmos no meio educacional.

Durante o ano de 2015, o foco de estudo dos trabalhos se deu sobre as mídias tradicionais, como a televisão, o rádio, os jornais e a fotografia. A internet começava a ser pensada como um possível suporte educacional, na qual as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e os ambientes virtuais de aprendizagem começavam a surgir timidamente, ainda em fase de consolidação. Em comparação com a atualidade, as redes sociais eram praticamente ausentes nos estudos do período mencionado, com menções apenas aos Blogs. Houve ainda uma análise por parte de alguns autores sobre o uso de dispositivos eletrônicos como ferramentas escolares, os quais, de modo geral, se resumiam a computadores fixos.

Já durante o período de 2015 a 2026, houve uma mudança de paradigma, no qual o enfoque dos estudos recaiu sobre as novas tecnologias e ferramentas digitais. Os dispositivos móveis, como os tablets e celulares, começavam a surgir e adentrar o contexto estudantil e acadêmico, trazendo consigo uma maior mobilidade e acesso constante às redes sociais, que tomaram um lugar de destaque. Plataformas muito mencionadas nos trabalhos, como Facebook, Instagram, YouTube e Tiktok, passaram a mediar o consumo e a produção de conteúdos educativos e midiáticos, causando impacto significativo na formação dos estudantes, de modo positivo ou não.

Foi possível notar ainda a expansão dos conteúdos multimídia, visto que, anteriormente o estudo recaía sobre as mídias tradicionais já mencionadas, e posteriormente, o conteúdo passou a incluir elementos como memes, podcasts, videocasts, jogos digitais, vídeos curtos e novos softwares, mais dinâmicos e interativos, permitindo uma participação ativa dos usuários da internet com a criação e o compartilhamento desses elementos. Estudos sobre Educação a Distância (EaD) e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) tornaram-se mais frequentes, demonstrando sua evolução e diversificação, contando com plataformas mais interativas, integração de jogos digitais, criação de aplicativos, entre outros.

No Quadro 2, evidencia-se, de modo resumido, o quanto o enfoque dos estudos mapeados foi se transformando, acompanhando o próprio desenvolvimento tecnológico e o surgimento de novas mídias ao longo dos anos analisados. Em vez de atestar um impacto direto na melhoria da aprendizagem dos discentes — o que demandaria investigações de campo específicas sobre o desempenho escolar —, os dados revelam que a produção científica passou a investigar ferramentas que oferecem possibilidades mais amplas de acesso a saberes e de interação. Esse deslocamento de interesse nas pesquisas reforça a discussão presente na literatura sobre a importância de que os educadores estejam aptos

a mediar o uso desses aparatos de modo significativo e crítico no ambiente de ensino.

Entretanto, com o surgimento e expansão das tecnologias, novos desafios passam a surgir em conjunto com as mesmas, principalmente para aqueles que não possuem familiaridade com a internet e seus elementos, inclusive os docentes, que se sentem desafiados a inseri-las em seu planejamento (Guimarães; Andrade, 2019). Sendo assim, a presença de estudos sobre a temática, como os analisados na pesquisa em questão, contribui com esta necessidade, ao avaliarem e trazerem situações de uso e de inserção das mídias e tecnologias como algo a agregar na aprendizagem dos educandos, promovendo o reconhecimento do potencial das mesmas, além também da compreensão de como seu impacto pode se tornar negativo quando usado de forma indisciplinada e sem intencionalidade pedagógica.

Quadro 3 - Resumo da trajetória do foco de estudo dos trabalhos
Fonte: Elaborado pelos autores

Durante a análise dos estudos elencados, foi possível perceber ainda uma recorrência de certos estudiosos e autores, utilizados como referencial teórico em grande parte dos trabalhos. Dentre eles, evidenciaram-se autores como Paulo Freire, Lev Vygotsky, Jean Piaget e Dermeval Saviani, utilizados como apoio teórico no que tange a referências que dialogam com as bases teóricas da educação crítica e das teorias de aprendizagem. Outros estudiosos como Laurence Bardin, Antonio Carlos Gil, Lakatos e Marconi, aparecem de forma recorrente, especialmente como embasamento teórico para pesquisa científica, com orientação para análise de dados, definição de métodos e desenvolvimento de pesquisas com caráter científico.

Já estudiosos como José Manuel Moran, Masetto e Behrens, ao lado de autores como Maria Luiza Belloni, Vani Kenski e José Armando Valente, foram mencionados com frequência como aporte teórico para o campo de estudo das metodologias, tecnologias e inovações educacionais, explorando práticas inovadoras de ensino, com a valorização do potencial das tecnologias enquanto promovedoras de uma aprendizagem significativa. Além desses, outros autores da área, que dialogam com aspectos de comunicação, mídia e cultura digital, foram muito citados, com destaque para Lucia Santaella, David Buckingham e Monica Fantin, estudiosos esses que costumam discutir sobre a influência da mídia na aprendizagem e comportamento dos educandos, e conscientização sobre a importância do letramento digital.

Conclusão

Com o advento das mídias e tecnologias digitais nas últimas décadas, é notável o quanto elas adentraram o contexto social e se tornaram essenciais no cotidiano. Partindo dessa nova realidade, surgem novas necessidades e problemáticas. Isso reflete a importância de os educadores se manterem atualizados acerca dessas temáticas, sendo capazes de conduzir o uso de tais recursos de forma crítica, promovendo um letramento midiático e tecnológico qualificado.

Dessa forma, estudos e discussões acerca do tema tornam-se essenciais para refletir sobre o impacto da mídia e da tecnologia na educação. Partindo disso, a

presente pesquisa mapeou as produções acadêmicas realizadas no Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) relacionadas ao campo da Mídia Educação.
A análise resultou em 159 trabalhos publicados entre 2015 e 2025. No ano de 2015, os estudos focaram na inserção de mídias tradicionais e TICs iniciais na sala de aula; entre 2016 e 2025, destacaram mídias digitais móveis, redes sociais, aplicativos, educação a distância e ambientes virtuais. Essa mudança reflete a adaptação das pesquisas às transformações tecnológicas, abrindo novos desafios para a cultura digital e a formação crítica docente e discente. Registra-se, também, a limitação de abrangência do repositório. O recorte temporal utilizado (2015-2026) corresponde ao que se encontra dentro do repositório. Entretanto, o número encontrado não corresponde ao que já foi produzido ao longo da sua história institucional, uma vez que somente em 2015 é que se tornou obrigatório o envio das produções digitalmente. Isso implica dizer que existem trabalhos que estão impressos e não compõem tal acervo. Portanto, os resultados não refletem um mapeamento fidedigno do histórico local da área, abrindo margem para futuras buscas diretas em outros acervos e fontes de informação que acolham trabalhos impressos.
A relevância desse debate é acentuada por marcos regulatórios recentes, como a aprovação pelo Senado Federal, em 27 de agosto de 2025, do Projeto de Lei nº 2.628/2022, que institui balizas para a proteção de menores no ciberespaço. Esse marco expõe uma lacuna temática importante nos trabalhos mapeados na UFRN: a falta de pesquisas voltadas a políticas públicas de proteção e aos direitos das crianças no ambiente digital (o chamado 'ECA digital'). Identifica-se que a produção acadêmica ainda se concentra massivamente em dinâmicas tradicionais de sala de aula e no uso instrumental de ferramentas, deixando em segundo plano investigações sobre o impacto ético de algoritmos de recomendação, o combate sistêmico às fake news e as novas configurações da infância hiperconectada.
Percebe-se que os resultados evidenciam a consolidação do campo das mídias e tecnologias na educação na UFRN, mas revelam, por outro lado, presença ainda dispersa entre diferentes cursos, programas e áreas, sugerindo lacunas na articulação institucional entre formação, pesquisa e produção acadêmica.

Referências

ANDRADE, A. A. M. Educação a Distância no Rio Grande do Norte. Em Aberto, Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun. 1996.

ANDRADE, Celana Cardoso; HOLANDA, Adriano Furtado. Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 27, p. 259-268, 2010.

BATISTA, Gisele da Silva. O uso das tecnologias: apontamentos das necessidades formativas dos professores da pré-escola. Orientadora: Dra. Maria Cristina Leandro de Paiva. 2024. 153 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) - Instituto Metrópole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

BELLONI, Maria Luiza; BÉRVORT, Evelin. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf. Acesso em: 27 ago. 2026.

CRUZ, V. V. Pioneirismo Educacional no Rio Grande do Norte: realidade ou mito? 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1990.

DE SOUSA, Angélica Silva; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. Cadernos da FUCAMP, v. 20, n. 43, 2021.

GONET, Jacques. Educação e Mídias. São Paulo: Loyola, 2004.

KITCHENHAM, Barbara; CHARTERS, Stuart. Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering. Technical Report- Keele University, Staffordshire, p. 1-57, 2007. Disponível em: https://www.elsevier.com/__data/promis_misc/525444systematicreviewsguide.pdf. Acesso em: 28 ago. 2026.

MARA, Sandra; CORDEIRO, Sandro. Mídia, infância e prática pedagógica. Natal: SEDIS-UFRN, 2019.

OKOLI, Chitu. Guia para realizar uma revisão sistemática de literatura. Tradução: David W. A. Duarte e Reinaldo Mattar. EaD em Foco, v. 9, n. 1, 2019.

PAIVA, M. M. A. Igreja e renovação: Educação e Sindicalismo no Rio Grande do Norte (1945-1964). 1992. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1992.

SANTOS, Milton José Câmara dos. O percurso formativo do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN: a trajetória dos egressos mestres e doutores no período de 1981 a 2005. Dissertação de Mestrado, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd), Natal, 2006, 168 f.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Biblioteca Central Zila Mamede. Biblioteca Setorial "Prof. Ronaldo Xavier de Arruda" - CCET. Procedimentos para inserção de trabalhos de conclusão de curso na Biblioteca Digital (BDM). Natal: UFRN, (2015).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Pró-Reitoria de Graduação. Instrução Normativa nº 08/2023-PROGRAD, de 14 de abril de 2023. Institui o procedimento de depósito de Trabalho de Conclusão de Curso de graduação no Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2023. Disponível em: https://sipac.ufrn.br/public/documentos/index.jsp. Acesso em: 28 ago. 2026.

XAVIER DE OLIVEIRA, E. R. Mídias na educação: revisão sistemática da produção do conhecimento. TICs & EaD em Foco, São Luís, v. 5, n. 2, 2019.

Anexos



quadro 1

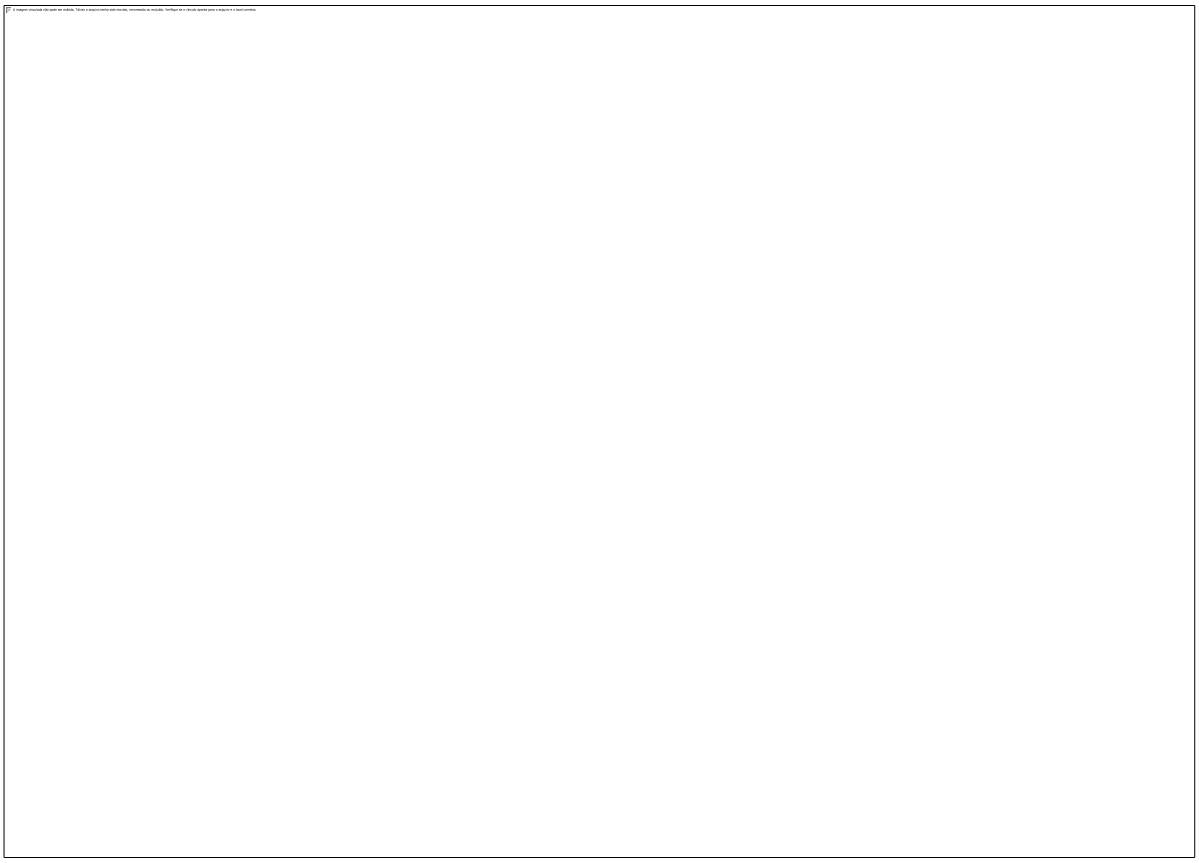


Gráfico 1



Quadro 2

CÓDIGO: HS1668

AUTOR: YASMIM GABRIELLY SILVA OLIVEIRA

ORIENTADOR: MARISTELA DE OLIVEIRA MOSCA

TÍTULO: O QUE PODE UMA ESCOLA QUE CRIA?

Resumo

Com o objetivo de refletir acerca da música e de suas possibilidades nos cotidianos das infâncias, este artigo vincula-se ao estudo sobre os Repertórios Curriculares de discentes e docentes nas/com/pelas artes, inserindo-se na promoção da Educação de Qualidade (ODS). Ancorado na abordagem Orff-Schulwerk e nas pedagogias ativas, o trabalho investiga o potencial da criação musical na escola básica. Por meio da abordagem cartográfica de investigação, acompanharam-se e experienciaram-se as práticas vivenciadas por crianças e professoras nas aulas de Música e Movimento do Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAp/UFRN), com ênfase no 5º ano do Ensino Fundamental. As narrativas, transcrições e produções autorais evidenciam uma sala de aula viva e em constante transformação.

Palavras-chave: Criação. Educação Musical. Cotidianos Escolares.

TITLE: WHAT CAN A CREATIE SCHOOL DO?

Abstract

Aiming to reflect on music and its possibilities in the everyday lives of childhoods, this article is linked to the study of students' and teachers' Curricular Repertoires in/with/through the arts, contributing to the promotion of Quality Education (SDG). Grounded in the Orff-Schulwerk approach and active pedagogies, the work investigates the potential of musical creation in basic education. Through a cartographic research approach, the practices experienced by children and teachers in the Music and Movement classes at the Early Childhood and Elementary Education Center (NEI-CAp/UFRN) were tracked and experienced, with an emphasis on the 5th grade of Elementary School. The narratives, transcriptions, and authorial productions highlight a dynamic, living classroom in constant transformation.

Keywords: Musical creation. Music education. School everyday life.

Introdução

No início do século XX, sob a influência do movimento da Escola Nova, as pedagogias musicais ativas se propuseram a transformar ensino ao defenderem que a música deve ser vivenciada no corpo e em todas as suas possibilidades antes de qualquer formalização teórica. Nesse contexto, consolidaram-se as abordagens de educadores como Zoltán Kodály, Edgar Willems, Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff e Maurice Martenot, rompendo com o ensino mecanicista e estritamente tecnicista dos conservatórios tradicionais. No Brasil, a emergência dessas propostas convergiu com as repercussões da Semana de Arte Moderna de 1922 e com as reformas educacionais do período. Assim, educadores brasileiros articularam influências europeias a experimentações práticas voltadas à realidade das salas de aula do Brasil. Antônio de Sá Pereira, por exemplo, utilizava práticas coletivas — como canto coral, dança, conjuntos de percussão e dramatização — com o objetivo de estimular a cooperação, a responsabilidade e a atenção das crianças (Fernandes, 2016). Enquanto os métodos anteriores restringiam o ensino à teoria, percepção mecânica, virtuosismo instrumental e a performance, as pedagogias ativas passaram a conceber a música como uma experiência ampla, plural e formativa.
No âmbito da Educação Básica, nomes como Heitor Villa-Lobos, Gazzi Galvão de Sá e Liddy Chiaffarelli Mignone destacaram-se ao propor práticas musicais desvinculadas das escolas especializadas. Contudo, apesar dessas iniciativas históricas ao longo do século XX, a efetivação da Educação Musical nas escolas regulares brasileiras , em pleno século XXI, permanece defasada. Embora a Lei Federal nº 11.769/2008 (que alterou o art. 26, § 6º da LDB nº 9.394/1996) tenha tornado o conteúdo de música obrigatório — ainda que não exclusivo — no componente curricular de Arte, a ausência de diretrizes estruturais e de vagas específicas impede que licenciados nas quatro linguagens artísticas atuem plenamente em seus respectivos campos de formação. Como resultado, a universalização da Educação Musical no ambiente da escola básica, seja pública ou privada, ainda enfrenta desafios.

Um segundo aspecto fundamental da música no processo de formação do ser humano é a relação que ela estabelece com a vida das pessoas, invadindo-as externa e internamente. Por meio de músicas são evocados sentimentos, lugares, cheiros, medos, alegrias, entre tantos outros aspectos. A música está presente quando a vida é festejada, como no nascimento de uma criança, nas festas de aniversário e nas cerimônias de união; mas também está presente nas despedidas da vida como nos velórios, nos enterros e nos cultos aos mortos. A música está presente nos eventos formais, quando ouvimos o hino nacional, por exemplo, mas também está presente na informalidade: no churrasco, na festa, na brincadeira. Da canção de ninar à cerimônia fúnebre, do culto à paz a incitação para a guerra, o fato é que a música permeia a vida de todos os sujeitos e, mais que isso, a música se confunde com a própria vida, de forma tão entranhada nas memórias, nas religiões, nas festas, nas práticas de educação, que chega a ser quase inseparável da relação do ser humano com o mundo. Ora, se música é inseparável da vida, e disso, acredito, não temos mais dúvida, podemos privar a educação de ter música? Certamente não! (Queiroz, 2014, p. 2).

Ao observarmos que a música está nos mais diversos lugares, formas, espaços e contextos, é possível compreender a responsabilidade que a escola deve ter ao torná-la acessível a todos os alunos. Oportunizando maneiras outras de ‘ouvirpensarfazercriar’ música na escola básica.

Metodologia

Ancorado nos pressupostos da pesquisa-intervenção, este estudo adota a abordagem cartográfica de investigação para orientar o percurso do pesquisador no território escolar (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009). Distanciando-se de modelos metodológicos rígidos e de "receitas prontas" voltadas apenas ao cumprimento de metas, a cartografia não se traduz em uma ação sem rumo. Ela se constrói e se delineia a partir de pistas que orientam os caminhos da investigação, compreendendo que o processo e as experiências vivenciadas são tão valiosos e centrais quanto eventuais pontos de chegada.

Nesse sentido, a metodologia assume como princípios indissociáveis o conhecer e o fazer, assim como o pesquisar e o intervir, sustentando a premissa de que toda pesquisa constitui um ato de intervenção na realidade vivida (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009). Ao acompanhar as práticas sonoras, corporais e expressivas no cotidiano da escola, a investigação se dá no próprio campo de relações entre crianças, professoras e o território existencial. É no movimento dessa convivência partilhada que emergem as narrativas, os afetos e os registros de uma sala de aula viva e em permanente transformação.

Resultados e Discussões

Apesar de o ensino de música ainda não ser uma realidade na maioria das escolas regulares, este trabalho debruça-se sobre a experiência desenvolvida no Núcleo de Educação da Infância — Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI-CAp/UFRN), com foco nas práticas pedagógicas de seu Laboratório de Música e Movimento e suas implicações nos cotidianos das infâncias nas/com/pelas artes. Porque, afinal, “O que pode uma escola que incentiva a criação musical desde o Berçário até os anos iniciais do Ensino Fundamental?”
É importante destacar que este trabalho parte das experiências vivenciadas a partir do grupo de estudos do Projeto de Pesquisa Repertórios Curriculares: Processos Formativos de Crianças e Professoras nas/com/pelas artes. Por meio disso, ao acompanhar ou experienciar atividades propostas com turmas de Berçário, Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e crianças do Projeto Suplementar de Ensino, nos colocamos como aprendizes de cartógrafas, ao nos abrirmos aos processos de estar na intervenção, participar ativamente dos processos e, munidas de registros individuais, fotos, áudios, materializar os processos experienciados junto aos grupos. Nesse sentido, nos propomos a trazer algumas das muitas provocações e implicações que as crianças trazem nos cotidianos da escola. Desta forma, se fará necessário trazer ao texto, inicialmente, um pouco sobre a abordagem Orff-Schulwerk, que se faz presente nas aulas de música e é essencial para a compreensão dos diálogos e experiências das crianças, professoras e bolsistas posteriormente descritas no presente texto.

Em seus escritos no livro “Textos sobre Teoría y Prática del Orff-Schlwerk: Textos Básicos de los Años 1932-2010”, Haselbach (2011), contextualiza o surgimento da abordagem entre 1880 e 1930, período marcado pela Pedagogia Reformista, ao recordar

os primeiros passos da Günther-Shule, — fundada por Carl Orff e Dorothee Günter em 1924, na Alemanha, sendo inicialmente, Instituto de Treinamento para Ginástica e Música Elementar. Descreve que a música se origina no interior humano, no silêncio, na pulsação e na respiração, e não no instrumento ou na teoria mecânica. Compreendendo a inseparabilidade da música e o ser humano, ao caracterizar a natureza flexível de sua proposta pedagógica, Orff (2011, p. 47, tradução nossa) ressalta que o Schulwerk "[...] nunca está definitivamente fechado, mas em permanente desenvolvimento: sempre em processo, sempre em desenvolvimento fluido". Ele funciona como uma fonte que incita a imaginação, a capacidade de improvisação e a criação dos alunos e professores. É importante ressaltar que o termo designa uma concepção educativa ampla que une intimamente a música, movimento/dança e a linguagem – palavra – em uma unidade expressiva indissociável, inspirada no conceito grego de Musiké. A partir disto, alguns processos são apresentados nesta proposta educacional, como: da imitação para a criação, do coletivo para o individual, do corpo para o instrumento, do auditivo para o visual, da experiência para o conceito, do básico para estruturas complexas (Lima, 2023).

Os processos na Orff-Schulwerk referem-se a diferentes cenários na facilitação, desenvolvimento e desdobramentos para atingir os mais variados objetivos elencados pelo grupo. A tarefa do professor em sala de aula consiste em mediar algumas destas possíveis sequências de eventos com certo grau de autoconfiança, conhecimento, previsibilidade e liberdade, abordando-as com atitudes positivas e ativas. Estas possibilidades e entendimentos acerca dos processos de ensino/aprendizagem perpassam pelos elementos da abordagem Orff-Schulwerk e caminham entrelaçados às características da criança em suas diferentes fases do desenvolvimento corporal, emocional, expressivo, criativo, imaginativo e interativo. (Lima, 2023, p. 26).

Para além da mera “transmissão” tradicional de conteúdos, as experiências vivenciadas revelaram uma sala de aula viva e potente, capaz de romper com os padrões habituais de observação. O acesso a essas novas possibilidades exigiu, antes de tudo, a escuta atenta daquilo que realmente faz sentido para as infâncias. Ao posicionar as crianças no centro dos processos de ‘aprenderensinar’ música, desconstroi-se a perspectiva adultocêntrica, priorizando os significados construídos por elas durante os encontros. Nesse percurso, abrem-se outros ‘espaçostempos’ de ‘aprenderensinar’ (Alves, 2024), transformando a roda de música em um território de liberdade. Longe da rigidez de planos de aula pré-formatados, esse espaço passa a ser orientado pela criação, pela experimentação e pela legitimação das singularidades das crianças, professoras e bolsistas, sustentando-se em um diálogo constante e aberto às descobertas cotidianas. Neste espaço há rodas de conversa, cirandas, jogos, danças e músicas de diferentes culturas. Do berçário, com bebês de 1 à 2 anos, ao anos iniciais do Ensino Fundamental, com crianças de 6 à 11 anos, os processos musicais são amplos e ricos, e outro questionamento surge no meio do caminho: O que podem crianças que são incentivadas a criar musicalmente desde a primeira infância? De frases rítmicas curtas à melodias longas, de jogos teatrais a sonorização de histórias, de bordões em blocos sonoros aos primeiros acordes em instrumentos harmônicos, o que podem crianças que criam sem medo de errar?

Os resultados trazidos pelas crianças atravessam transcrição de aula gravada, foto, e partitura de composição autoral. É importante ressaltar que a participação das crianças ocorreu mediante a assinatura do Termo de Consentimento assinado pelos pais/responsáveis e pelas próprias crianças. Assim, abaixo estão os registros:

IMAGEM 1

Professora: A maioria das crianças está aqui esperando a aula começar. Antes da gente começar nossas atividades, eu estava olhando a nossa lista de apresentações... O João é o primeiro da lista, mas ele não veio na aula passada. Então hoje seria o dia da Júlia Dantas e da Júlia Fernandes. Eu acho mais coerente a gente colocar as meninas hoje e continuar a sequência. E aí, dá certo vocês apresentarem hoje?

Júlia Dantas e Júlia Fernandes: Sim!
Professora: Meninas, eu queria que antes de vocês começarem, vocês falassem um pouquinho da música que vocês vão apresentar. Qual é o nome da música, como vai ser... Expliquem aí.

Júlia Fernandes: A gente vai tocar uma música que a gente criou... Eu e a Júlia... Acho que foi no final do 2º ano que a gente começou a falar, começou a produzir ela. Ela é em inglês. E como a gente criou no 2º ano, meio que ela é mais infantil, fala coisas mais simples em inglês. A Júlia vai fazer a parte principal, eu fico com os sons mais básicos... E a gente vai cantar também a música. Se puderem cantar, a gente agradece.

Professora: Eu queria saber se, como é uma composição de vocês, se eu posso filmar para registrar e passar para os pais de vocês?

Alunas: Pode!

[Primeira execução da música pelas alunas no piano]

Letra cantada pelas turma:
My name is Júlia
What's your name?
Largest friends
I love Júlia
I love you
I love pastel
I love coxinha
I love manga
(Repetição da estrofe)

(Palmas e comemoração de toda a turma ao final)

[Encerramento e planejamento da próxima aula]

Professora: Meninas, muito obrigada por compartilharem com a gente. É muito legal ver uma produção que foi acolhida por vocês. Parabéns!

IMAGEM 2

Conclusão

Ao cartografar os cotidianos do Laboratório de Música e Movimento no NEI-CAp/UFRN, torna-se evidente que a música na escola básica não cabe em moldes mecanicistas, transmissivos ou pré-formatados. Pelo contrário: ao entrelaçar os princípios da Orff-Schulwerk com a potência das infâncias, a sala de aula se transfigura em uma roda viva, pulsante e aberta, onde o movimento, a palavra e o som tecem um território genuíno de liberdade e criação. Desconstruir a ótica adultocêntrica e exercitar uma escuta atenta permitiu validar aquilo que realmente faz sentido para as crianças. Nesses outros 'espaçostempos' de 'aprenderensinar', desde os bebês no berçário até os estudantes dos anos iniciais, a música deixa de ser um recurso para se tornar uma experiência viva que nasce do corpo, da respiração, do afeto e da brincadeira. Afinal, o que pode uma escola que cria nas/com/pelas artes? Pode desarmar o medo de errar, acolher a imaginação e dar passagem a composições autorais que traduzem a vida comum — das comidas favoritas do 2o ano, dos xilofones aos primeiros acordes no piano. Uma escola que incentiva a criação musical desde a primeira infância forma sujeitos sensíveis, autônomos e cooperativos, reafirmando que, sendo a música inseparável da própria vida, fazer e viver arte é um direito de toda criança.

Referências

Re

ALVES, Nilda. Ainda disciplinas? Pór quê? – Pensar essas questões com os cotidianos. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 19, e23372, p. 1-11, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.órg.br/pdf/praxeduc/v19/0328-9702-praxis-19-e23372.pdf Acesso em: 15 mar 2025.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008

FERNANDES, José Nunes. Antônio de Sá Pereira: o ensino racionalizado da música. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). Pedagogias brasileiras em educação musical. Curitiba: InterSaberes, 2016. p. 61-95. (Série Educação Musical).

HASELBACH, Barbara (coord.). Textos sobre teoría y práctica del Orff-Schulwerk: textos básicos de los años 1932-2010. Madrid: Fundación Orff-Schulwerk / Schott Music, 2011.

LIMA, Cassiano. Som, Palavra e Movimento: caminhos e possibilidades em um universo pedagógico-musical. Belo Horizonte/MG: Desvendério, 2023.
MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). Pedagogias brasileiras em educação musical. Curitiba: InterSaberes, 2016. (Série Educação Musical).
MOSCA, Maristela de Oliveira. 'Praticarpensarcriar' a pós-graduação com a educação básica por meio das experiências nos/dos/com os cotidianos nas dimensões ética, estética, política e poética. DOI: https://doi.org/10.52521/978-65-6232-014-5/cap22 In: FIALHO, Lia Machado Fiuza; SOUZA, Allan Solano; PONTES JUNNIOR, José Airton de Freitas (Orgs.). Soberania, Políticas e Objetivos do Desenvolvimento

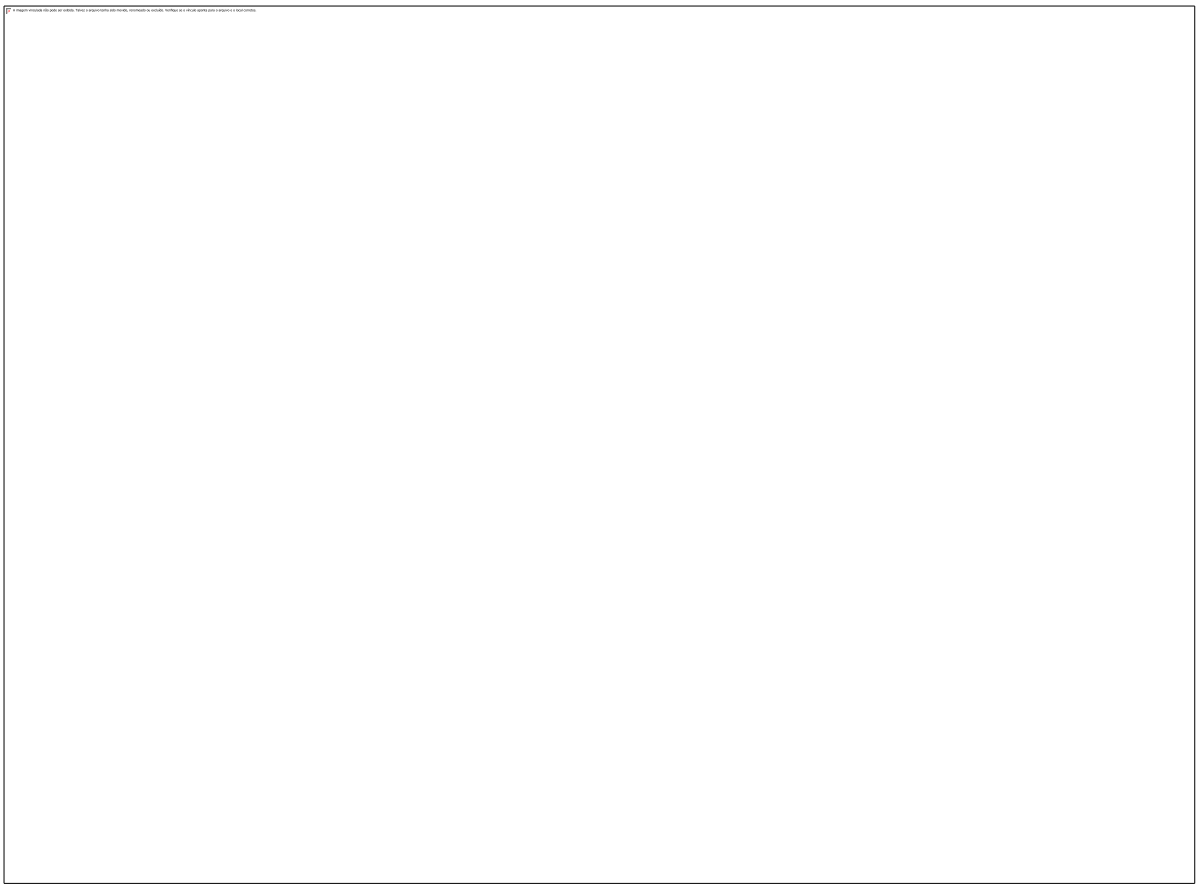
Sustentável (ODS): desafios à Pós-Graduação em Educação. Fortaleza: EdUECE, 2026. p. 527-543.
PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

QUEIROZ, Luis Ricardo. Música na escola. Boletim Arte na Escola, n. 72, mar./maio 2014. Disponível em: https://www.artenaescola.org.br/boletim/materia.php?id=72726. Acesso em: 3 ago. 2026

Anexos



Registro da aula – Acervo da autora



Partitura da canção autoral "My Name is Júlia"

CÓDIGO: HS1685

AUTOR: VALLENÇA ANNE DIAS LUCAS

ORIENTADOR: ADRIANE CENCI

TÍTULO: Qual o espaço da Educação Básica nos currículos dos cursos de Educação Especial Inclusiva? - Uma análise das IES no Nordeste junto ao Edital nº 23/2023 do Parfor Equidade

Resumo

Refletindo sobre a formação em Educação Especial Inclusiva e sua relação com a Educação Básica, o trabalho teve como objetivo geral analisar o currículo dos Cursos de Educação Especial Inclusiva, vinculados ao Parfor Equidade (Edital nº 23/2023), da região Nordeste do Brasil. Trata-se de uma pesquisa documental com dados coletados em pareceres, resoluções e Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), publicados em sites oficiais dos cursos de licenciatura, site do Ministério da Educação, editais de publicação oficial, ou mesmo em contato direto com algumas Instituições de Ensino Superior (IES). O foco da análise foram as grades curriculares dos cursos. Foi conduzido um comparativo com os estudos feitos por Oliveira e Mendes (2017) e por Michels (2025). Desse modo, foi possível observar uma discrepância na distribuição das cargas horárias das disciplinas antes do Parfor Equidade e dos cursos em instituições privadas e/ou na modalidade EaD em comparação com os cursos do Parfor Equidade no Nordeste, que nesse contexto, traz um Edital que define a articulação da formação com a Educação Básica e isso, de certo modo, parece ter influenciado na organização e distribuição das disciplinas de forma mais equilibrada.

Palavras-chave: Educação Especial Inclusiva; currículo; Parfor Equidade

TITLE: What place does Basic Education have in the Curricula of Inclusive Special Education Programs? An Analysis of HEIs in Northeastern Brazil under Public Call No. 23/2023 of Parfor Equidade

Abstract

Reflecting on teacher training in Inclusive Special Education and its relationship with Basic Education, this study aimed to analyze the curricula of Inclusive Special Education teacher education programs linked to Parfor Equidade (Public Call No. 23/2023) in the Northeast region of Brazil. This is a documentary study based on data collected from official opinions, resolutions, and Pedagogical Course Projects (PPCs), published on the official websites of teacher education programs, the Ministry of Education, and official public call documents, as well as through direct contact with some Higher Education Institutions. The analysis focused on the curricula and workload distribution of the programs. A comparative analysis was conducted based on studies by Oliveira and Mendes (2017) and Michels (2025). The findings revealed discrepancies in the distribution of course workloads between programs established prior to Parfor Equidade and those offered by private institutions and/or through distance education, compared with Parfor Equidade programs in the Northeast region. In this context, the public call establishes guidelines for articulating teacher education with Basic Education, which appears to have influenced the organization and distribution of courses, resulting in a more balanced curricular structure.

Keywords: Inclusive Special Education; curriculum; Parfor Equidade

Introdução

A formação de professores em nível superior para atuação na Educação Especial é diversa no contexto educacional brasileiro, tanto com formação a nível de licenciatura, bem como em formação continuada ou especializações, com ênfase para atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Não há no país diretrizes curriculares específicas para a formação em Educação Especial, de modo que modelos e formatos estão sendo pensados e estudados para melhor formar professores e educadores. Tendo pouco mais de 70 anos de trajetória dessa formação no Brasil e tendo passado por muitas transformações significativas, inicialmente como uma formação de nível médio, passando a ser uma formação de nível superior, principalmente como habilitação da formação em Pedagogia, que posteriormente foi extinta (Oliveira e Mendes, 2017).

Fica evidente que existe uma necessidade de formação específica para professores atuarem no contexto escolar comum, atendendo alunos com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação, que são público da Educação Especial.

Para que a escola seja inclusiva é necessário repensar a maneira como as instituições de ensino tem funcionado e acolhido crianças em seus diferentes aspectos e subjetividades, não somente focando na deficiência ou neuro divergência, mas olhando e pensando de forma ampla em como os professores podem desenvolver no dia a dia uma convivência para que todos sejam acolhidos, para que todos tenham possibilidades de aprendizagem, de se expressarem ao seu modo, de serem ouvidos e acolhidos. Para tanto, é preciso pensar em uma formação que discuta e traga para os profissionais da educação

caminhos, discussão de experiências, formação adequada a uma realidade múltipla e diversa, uma formação profissional, humana e atual. O Parfor Equidade, com a formação em Educação Especial Inclusiva, é uma possibilidade de pensar tal formação.

É importante contextualizar que o Parfor (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) teve início no ano de 2009, com fomento para criação de cursos de nível superior voltados aos professores da educação básica sem formação específica para a área que estivessem atuando.

Em 2023 foi criado o Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (Parfor Equidade), com o objetivo de trazer formação docente para as redes públicas estaduais e municipais, com foco nas populações rurais, quilombolas e indígenas, bem como formação em Educação Especial Inclusiva e Educação bilíngue de Surdos. Foram disponibilizadas cinco licenciaturas: Educação Bilíngue de Surdos, Educação do Campo, Educação Especial Inclusiva, Educação Quilombola e Intercultural Indígena (Mororó e Correia, 2022).

O Parfor Equidade, através do Edital nº 23/2023, teve aprovação de 32 propostas de novos cursos de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, dessas tivemos 13 licenciaturas concentradas na região Nordeste, sendo 9 de primeira licenciatura e 4 de segunda licenciatura. Esse trabalho se debruça no estudo dos cursos da região Nordeste.

Portanto, este trabalho tem por objetivo geral analisar o currículo dos Cursos de Educação Especial Inclusiva, vinculados ao Parfor Equidade (Edital nº 23/2023), da região Nordeste do Brasil e como objetivos específicos identificar os Cursos de Educação Especial Inclusiva e localizar seus Projetos Pedagógicos; Descrever características gerais da organização dos Cursos de Educação Especial Inclusiva; Categorizar as disciplinas dos Cursos de Educação Especial Inclusiva de acordo com sua área e Analisar o espaço da educação básica nos currículos dos cursos de Educação Especial Inclusiva.

As reflexões aqui apresentadas são uma parte daquelas que vêm sendo produzidas no Plano de trabalho *A Licenciatura em Educação Especial Inclusiva na Região Nordeste.*

Metodologia

Para a realização desta pesquisa, e em resposta aos objetivos estabelecidos, fizemos um levantamento de todas as instituições localizadas na região Nordeste do Brasil, que foram contempladas com financiamento para cursos de primeira e segunda licenciatura em Educação Especial Inclusiva, através do edital Nº 23/2023 do Parfor Equidade.

Na sequência, realizamos busca por documentos que tratassem do currículo dessas instituições. Foi feita pesquisa criteriosa de arquivos publicados por escrito, como grades curriculares, pareceres, resoluções e Projetos Pedagógico de Curso (PPCs), em sites oficiais dos cursos de graduação, site do MEC (Ministério da Educação), editais de publicação oficial, ou mesmo em contato direto com algumas IES (Instituições de Ensino Superior) que não tinham as ementas dos cursos publicadas.

Vale ressaltar que o objetivo da pesquisa era identificar, descrever e analisar os cursos de licenciatura em Educação Especial Inclusiva, através das grades curriculares, dos PPCs e das ementas, observando quais as características e formatos desses cursos, sua duração, perfil do egresso, cargas horárias, distribuição e organização das disciplinas.

Na análise das disciplinas dos cursos utilizamos a categorização definida por Oliveira e Mendes (2017), que propõem as seguintes categorias: Disciplinas sobre os Fundamentos da Educação, Disciplinas Didático-Pedagógicas gerais, Disciplinas Didático-Pedagógicas Específicas da Educação Especial, Disciplinas Específicas - Outros, Estágio e Disciplina de Formação em Pesquisa. Houve a necessidade de ampliar essas categorias, criando uma nova para enquadrar as disciplinas de Extensão oferecidas, que em nossa leitura não estariam adequadas as categorias existentes por ter características únicas.

Os procedimentos da pesquisa foram conduzidos no contexto de projeto de pesquisa, de modo a possibilitar a triangulação da interpretação dos dados entre as pesquisadoras. Essa análise pela qual se discute divergência confere interpretação mais consistente dos dados.

Dada a natureza da pesquisa, as fontes dos dados e os procedimentos descritos, ela se caracteriza como pesquisa documental.

Resultados e Discussões

Primeiramente foi feito o levantamento de todas as instituições que tinham cursos de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva no Nordeste, através do Parfor Equidade. Foram identificados cursos de 1ª Licenciatura nas seguintes instituições de ensino superior: UFRB -Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, UFS - Universidade Federal de Sergipe, UNEB - Universidade do Estado da Bahia, CESVASF - Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (privada), UFPI - Universidade Federal do Piauí, UESPI - Universidade Estadual do Piauí, URCA - Universidade Regional do Cariri, UFDPAR - Universidade Federal do Delta do Parnaíba, UFMA - Universidade Federal do Maranhão. E também foram identificados cursos de 2ª Licenciatura nas instituições: UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFPB Bananeiras - Universidade Federal da Paraíba, IFPE - Instituto Federal de Pernambuco - CAMPUS VITÓRIA DE SANTO ANTÃO, IFBAIANO - Instituto Federal. CAMPUS SERRINHA.

O recorte da região Nordeste teve intenção de caracterizar a formação nessa região que até então não tinha a oferta da licenciatura em Educação Especial ou Educação Especial Inclusiva em instituições públicas.

Feito este levantamento e organizado em planilha, as IES (Instituições de Ensino Superior) foram divididas para que todas as pesquisadoras do grupo pudessem contribuir nas buscas pelos documentos oficiais que trouxessem as informações necessárias para a análise. Nos documentos se buscava informações sobre as características e formatos desses cursos, sua duração, perfil do egresso, carga horária total e distribuição da carga horária por disciplinas, distribuição e organização das disciplinas, vagas ofertadas, modalidades (presencial, EaD) oferecidas, funcionamento do curso (dias, horários das aulas), cidade de implementação das turmas, se é 1ª ou 2º licenciatura, quando as turmas iniciaram. O Quadro 1 em anexo sintetiza parte dessas informações dos cursos.

Tais informações oferecem um panorama geral dos cursos de Educação Especial Inclusiva da região Nordeste. Para aprofundar a análise, a pesquisa se debruçou na grade curricular, analisando as disciplinas dos cursos. A análise foi orientada pela categorização pensada por Oliveira e Mendes (2017).

Tendo identificado a grades curricular de cada curso, categorizamos as disciplinas. Depois disso, somamos a carga horária das disciplinas em cada categoria de modo a permitir desenhar um perfil de curso e poder comparar esses perfis entre si e com perfis de outros cursos já descritos na literatura. Trabalhamos com a categorização apenas dos componentes obrigatórios dos cursos. A síntese dessa distribuição de carga horária nas categorias em cada curso é observada nas Tabelas 1 e 2 em anexo.

Através desse levantamento foi possível perceber que com o Perfil do Parfor Equidade, todas as instituições de modo geral têm equilibrado a distribuição das disciplinas entre Fundamentos, Didático-Pedagógicas Gerais e Didático-Pedagógicas Específicas. Também fica evidente o equilíbrio, em cada curso, na distribuição da carga horária entre Disciplinas Didático-Pedagógicas Gerais e Didático-Pedagógicas Específicas.

Pegando todos esses dados é possível fazer um comparativo com o estudo feito por Oliveira e Mendes (2017), que analisou 10 currículos de cursos de Educação Especial e apontava uma discrepância na distribuição da carga horária de algumas Instituições. Por exemplo, enquanto um curso tinha 0 horas de Disciplinas Didático-Pedagógicas Gerais, outro tinha 1020 horas. Também observaram discrepância nas disciplinas Didático-Pedagógicas específicas, indo de 544 horas em um curso à 1.422 horas em outro. Observaram uma instituição com 0 horas em Disciplinas Didático-Pedagógicas Gerais e 1380 horas em Disciplinas didático-Pedagógicas Específicas em uma mesma Instituição. Diante desses dados as autoras (Oliveira, Mendes, 2017) ressaltaram como a ausência de diretrizes curriculares específicas para a formação na licenciatura em Educação Especial estava produzindo currículos muito diferentes uns dos outros, questionando o que seria o cerne de uma formação em Educação Especial.

Já no ano de 2025, Michels faz uma análise bem extensa de 53 Instituições que ofertam Cursos de Licenciatura em Educação Especial, em sua maioria instituições privadas e na modalidade EaD, o que demonstra um perfil específico de formação. Foram analisadas no total 1.101 disciplinas e se constatou que também existe uma discrepância evidente na distribuição de carga horária de disciplinas de Fundamentos, Didático-Pedagógicas Gerais e Específicas como descrito:

De antemão, cabe ressaltar que há, entre os cursos, grande disparidade de oferta de disciplinas quanto ao seu quantitativo, que variam de 18 até 62. O número médio de disciplinas ofertadas por curso é de 46. Analisando os documentos que tivemos acesso, podemos afirmar que 9 indicam estar formando em uma perspectiva inclusiva (36%), apesar de que outros 10 apresentam alguma disciplina relacionada à perspectiva inclusiva em sua matriz. Analisando as 1.101 disciplinas, seguindo os agrupamentos indicados anteriormente, observamos que, desse total, 133 (12,1%) estão no primeiro grupo, que corresponde às disciplinas de fundamentos. Dois cursos não apresentaram nenhuma disciplina desse grupo, e dois apresentaram dez. A média de disciplinas de fundamentos nos cursos foi de seis. (Michels, 2025, p. 4)

Já para o grupo das disciplinas de formação profissional/Didático-Pedagógicas, Michels (2025) revela que foram contabilizadas 198 (18,1%), sendo que 1 curso oferta apenas 1 disciplina desse grupo, enquanto outro curso conta com 17 disciplinas.

Para o grupo das disciplinas específicas do campo da educação especial foram somadas 527 (47,8%), com 22 por curso em média, e mesmo assim com discrepâncias, onde em um curso oferece 4, e no outro 42 disciplinas. Os números acima revelam um fator histórico no processo de formação de professores para atuar na educação básica, com foco na deficiência e pouco preparo para atuação em sala, para o processo de escolarização.

Em se tratando das disciplinas direcionadas aos conhecimentos curriculares (matemática, história, geografia, letramento, alfabetização, artes, entre outras) 65, ou seja 5,9% das 1.101, estão relacionadas e do total dos 53 cursos ofertados, 7 cursos (33,3%) não trazem esses conhecimentos em suas bases curriculares.

Diante dessa realidade, fazemos uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem para alunos com deficiência, múltiplos transtornos ou altas habilidades/superdotação em uma sala de aula comum: se os cursos não abordam conhecimentos curriculares, a atuação do professor de Educação Especial se fundamenta em quê? o que ele ensina? ou para esse professor não cabe o ensino?

Michels (2025) observou ainda que existem 6 cursos (28,5%) que não discutem sobre os conteúdos curriculares tidos como fundamentais nem sobre as etapas e modalidades da educação brasileira. Então como pode uma Licenciatura preparar esse profissional para atuar na Educação Básica?

Retomando as Tabelas 1 e 2 em anexo, se reitera que os cursos não têm diferenças discrepantes na distribuição da carga horária - tal como indicavam os estudos de Oliveira e Mendes (2017) e de Michels (2025). A análise das disciplinas dos cursos de Educação Especial Inclusiva da região Nordeste indica a presença de discussões articuladas à escola e à Educação Básica.

Conclusão

Diante de uma breve análise dos dados levantados em pesquisa e fazendo um comparativo com os estudos feitos por Oliveira e Mendes (2017) e Michels (2025), é possível perceber que anteriormente ao Parfor Equidade, por não existir diretrizes curriculares específicas para a formação em Educação Especial Inclusiva no país, as Instituições de Ensino Superior foram se organizando de acordo com suas realidades e entendimentos, até mesmo após o Parfor Equidade em 2023, muitas Instituições, principalmente privadas e na modalidade EaD, também se organizaram com cursos de 1ª ou 2ª Licenciatura, sem critérios que tivessem um padrão, havendo uma discrepância entre uma formação mais voltada para disciplinas específicas, com foco na deficiência, ou deixando de dar importância para disciplinas fundamentais, mas principalmente com pouco foco nas disciplinas mais voltadas para o processo de escolarização, de pensar na formação docente dentro dos processos de ensino aprendizagem.

O Parfor Equidade, nesse contexto, traz um Edital que define a articulação da formação com a Educação Básica. Isso, de certo modo, parece ter influenciado na organização e distribuição das disciplinas olhando para a Educação Básica, mantendo um equilíbrio entre disciplinas de fundamentos, didático-pedagógicas gerais e específicas, displiciplas que vão tratar do processo de ensino aprendizagem, com cuidado para a formação de professores, principalmente das escolas públicas.

Referências

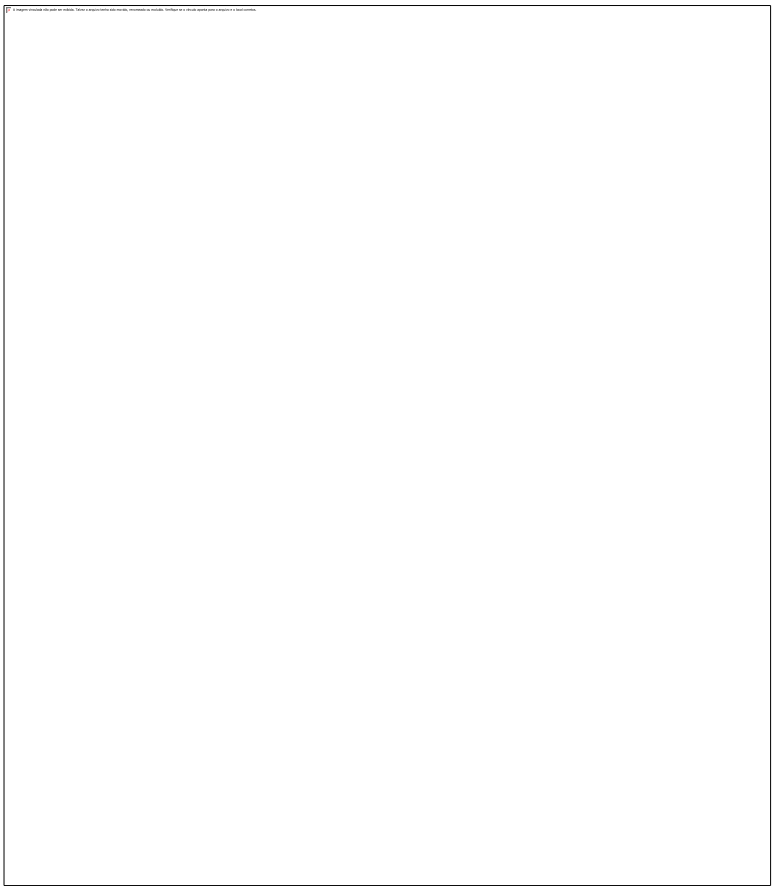
OLIVEIRA, Patrícia Santos de; MENDES, Enicéia Gonçalves. Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial. Educação e Pesquisa, v.43, n.1, São Paulo, 2017.

MICHELS, Maria Helena. Persistência das teorias pedagógicas conservadoras na formação de professores de Educação Especial. Caderno Cedes, v. 45, Campinas, 2025.

MORORÓ, Leila Pio; CORREIA, Beatriz Sousa. O Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (Parfor Equidade): análise sobre a primeira oferta. In: COLÓQUIO NACIONAL DO

MUSEU PEDAGÓGICO DA UESB, 15.; INTERNACIONAL, 8., 2024, Vitória da Conquista. Anais... Vitória da Conquista: UESB, 2024.

Anexos



Quadro 1

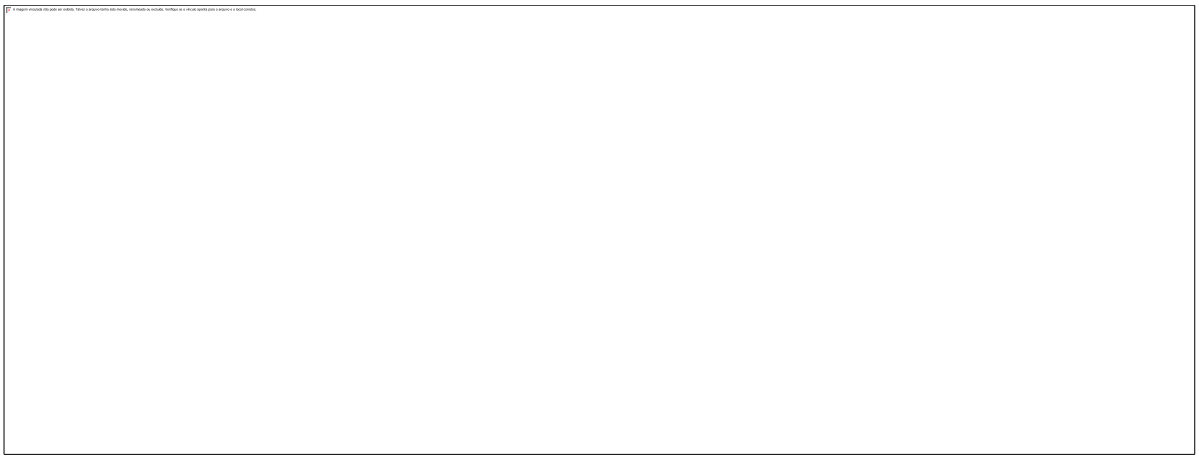


Tabela 1



Tabela 2

CÓDIGO: HS1705

AUTOR: ANA CAROLINA LAURENTINA TOMAZ

ORIENTADOR: ADRIANE CENCI

TÍTULO: Análise do currículo dos cursos de segunda licenciatura em Educação Especial Inclusiva, vinculados ao Parfor Equidade (Edital 2023), da região Nordeste do Brasil.

Resumo

A formação para a Educação Especial, em nível de graduação, no Brasil é escassa. O fomento do Parfor Equidade promove a ampliação de cursos de Educação Especial Inclusiva, como primeira e como segunda licenciatura no país. O objetivo geral deste trabalho é analisar o currículo dos cursos de segunda licenciatura em Educação Especial Inclusiva, vinculados ao Parfor Equidade (Edital 2023), da região Nordeste do Brasil. As instituições que oferecem essa formação são: Instituto Federal Baiano (IF Baiano), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). A pesquisa é documental e toma como fonte de dados para a análise o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC). As grades curriculares dos 4 cursos foram analisadas comparando a carga horária de disciplinas sobre os fundamentos da educação, disciplinas didático-pedagógicas gerais, disciplinas didático-pedagógicas específicas da Educação Especial, disciplinas de estágio, disciplinas de formação em pesquisa e disciplinas específicas – outras, disciplinas de extensão. As disciplinas obrigatórias dos cursos dialogam com o perfil do egresso e objetivos presentes nos PPC. Embora os 4 cursos tenham diferenças na distribuição das disciplinas, não se observou grandes disparidades. Observou-se a articulação do currículo com a Educação Básica, explicitando a perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação Inclusiva. Segunda Licenciatura

TITLE: Analysis of the curriculum of second degree programs in Inclusive Special Education linked to Parfor Equidade (2023 Call for Proposals) in Northeastern Brazil

Abstract

Undergraduate teacher training in Special Education remains scarce in Brazil. In the Northeast region, the institutions offering second teacher-degree programs in Inclusive Special Education through PARFOR Equidade are: IF Baiano (Serrinha - BA), UFRN (Natal - RN), UFPB (Bananeiras campus - PB), and IFPE (Vitória de Santo Antão campus - PE). This research utilizes the Course Pedagogical Projects (PPCs) as its primary data source. The general objective of this study is to analyze the curricula of the second teacher-degree programs in Inclusive Special Education associated with Parfor Equidade (2023 Call for Proposals) in Northeastern Brazil.

The analysis of the PPCs focused on information regarding course objectives, graduate profile, operational structure, workload, instructional mode, and course modules.

Although the four second-degree programs in Inclusive Special Education in the Northeast region exhibit differences in course distribution, major disparities—such as those highlighted in studies by Oliveira and Mendes (2017) and Michels (2025)—were not observed. The categorization of mandatory coursework aligns with the graduate profile and objectives outlined in the PPCs. Furthermore, analyzing the curricular components and respective workloads of each group reveals the specific institutional focus in the training of future graduates.

Keywords: Teacher Education | Inclusive Education | Second Teacher Education

Introdução

A formação para a Educação Especial, em nível de graduação, no Brasil é escassa. Michels (2025), com base em dados do Ministério da Educação disponíveis na página e-MEC, mapeou 53 cursos de licenciatura em Educação Especial em todo o país, sendo apenas 7 ofertados por universidades públicas. Os dados que a autora organiza são referentes ao ano de 2024.

Foi justamente em 2024 que esse quadro começou a mudar, através do fomento do PARFOR Equidade para criação de novos cursos de licenciatura em Educação Especial Inclusiva. Lançado no Edital nº 23/2023, o Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR Equidade tem foco nas demandas oriundas das redes de ensino públicas.

Gerido pela Capes e idealizado junto à SECADI/MEC, o PARFOR Equidade teve aprovadas 32 propostas de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva. Foram 13 licenciaturas concentradas no Nordeste, destas, 9 são de primeira licenciatura e 4 são de segunda licenciatura. Nesse texto, a análise se debruça nos 4 cursos de segunda licenciatura.

De acordo com a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação

continuada, vigente na época de criação dos cursos vinculados ao Parfor Equidade, o curso de segunda licenciatura é uma das configurações da formação para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior; sendo destinada exclusivamente aos profissionais já graduados em cursos de licenciatura. Seu objetivo é habilitar o docente para atuar em uma nova área da Educação Básica, por meio de um percurso formativo flexível cuja carga horária mínima varia de 800 a 1.200 horas, a depender do nível de equivalência e afinidade entre a graduação de origem e a nova habilitação pretendida (Brasil, 2015).

As instituições que oferecem os cursos de segunda licenciatura em Educação Especial Inclusiva no Nordeste, através do PARFOR Equidade são: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), localizado em Serrinha - BA; Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), localizada em Natal- RN; Universidade Federal da Paraíba (UFPB), campus Bananeiras - PB e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE), campus Vitória de Santo Antão - PB. A pesquisa toma como fonte de dados para a análise o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC).

O objetivo geral deste trabalho é analisar o currículo dos cursos de segunda licenciatura em Educação Especial Inclusiva, vinculados ao Parfor Equidade (Edital 2023), da região Nordeste do Brasil.

As reflexões aqui apresentadas são uma parte daquelas que vêm sendo produzidas no Plano de trabalho Implementação e impactos do Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva da UFRN.

Metodologia

O trabalho apoia-se em metodologia qualitativa, com pesquisa do tipo documental que, de acordo com Gil (2019), é aquela que, na produção dos dados, vale-se de documentos elaborados com finalidades diversas, sendo amplo o conceito de documento. Neste trabalho os documentos utilizados foram os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC). Tais documentos encontram-se disponíveis nas páginas institucionais, com exceção do PPC da UFPB, que foi localizado no contato com a coordenação do Curso. Desse modo, foram analisados os PPCs dos cursos de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva do IF Baiano, da UFRN, da UFPB e do IFPE.

A análise do PPCs debruçou-se sobre as informações dos objetivos, perfil do egresso, funcionamento e estrutura, carga horária, modalidade e disciplinas das segundas licenciaturas em Educação Especial Inclusiva da região Nordeste.

Na análise das disciplinas, nos detivemos nos componentes obrigatórios. A categorização deles baseou-se na estabelecida por Oliveira e Mendes no texto “Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial inclusiva” (2017), que propõe as categorias: Disciplinas sobre os Fundamentos da Educação; Disciplinas Didático-pedagógicas Gerais; Disciplinas Didático-pedagógicas específicas da Ed. Especial; Outras; Disciplinas de estágio; Disciplinas de formação em

pesquisa. Para esta análise se fez necessário acrescentar mais uma categoria que é Disciplinas de extensão, dada a obrigatoriedade da extensão nos currículos (Brasil, 2018), fato que não existia no material analisado por Oliveira e Mendes (2017)

A categorização dos componentes curriculares de cada PPC foi realizada por diferentes pesquisadoras e confrontada para averiguar a consistência da interpretação, havendo discussão diante de classificações distintas até se alcançar uma compreensão consensuada.

Nos currículos, em alguns cursos, a extensão aparece como carga horária dispersa e articulada com disciplinas diversas, em outros parece como disciplina exclusiva de extensão.

Resultados e Discussões

As instituições de ensino superior que abrigam as segundas licenciaturas em educação especial inclusiva são IF Baiano, UFRN, UFPB e IFPE.

A Tabela 1 mostra a distribuição da carga horária dos quatro cursos de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva. Essa carga horária foi obtida pela soma de cada componente curricular classificado na categoria

Tabela 1: Distribuição da carga horária dos quatro cursos de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva da região Nordeste.

Na Tabela 1 se observa carga horária total e distribuição diferente nas categorias, sendo a UFPB a maior carga horária total, com 1800h e o IFPE a menor, com 890h. Chama atenção o IFPE não ter componentes de estágio. Destaca-se ainda que IFBaiano e UFPB têm componentes específicos para extensão, enquanto UFRN e IFPE não têm a extensão em componentes exclusivos.

A categoria Disciplinas sobre os Fundamentos da Educação é formada pelos componentes que estruturam a formação geral numa licenciatura como fundamentos da educação especial, educação para as relações étnico-raciais, políticas públicas e gestão em educação especial inclusiva. Oliveira e Mendes (2017, p. 274) compreendem as disciplinas que compõem os fundamentos da educação como uma das bases de estruturação do currículo de formação do docente em educação especial. As disciplinas que constroem essa categoria devem possuir caráter crítico e transformador sem que se distancie da formação geral, desenvolvendo as habilidades e competências para o trabalho pedagógico junto ao aluno. Como exemplo podemos citar Fundamentos da Educação Especial Inclusiva: Aspectos Históricos, Legais e Filosóficos, Direitos Humanos, Ética e Educação Especial Inclusiva, Educação das Relações Étnico-Raciais: História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, Gestão Educacional em Educação Especial Inclusiva, todas parte da grade curricular da UFPB.

Já a categoria Disciplinas Didático-pedagógicas Gerais para algumas instituições trata-se da metodologia de ensino dos componentes curriculares, como português, matemática, história, geografia, entre outros e também alfabetização e letramento, teoria do currículo, e os conteúdos curriculares em artes e educação física como apresentam Oliveira e Mendes (2017), como é o caso da UFRN, que traz 7 disciplinas dentro desta categoria.

A categoria Disciplinas Didático-pedagógica específicas da Educação Especial diz respeito àquelas que são voltadas exclusivamente à área de conhecimento da Educação Especial (Oliveira e Mendes, 2017, p. 274), a partir de uma compreensão de que a formação em educação inclusiva difere da formação de uma professor de ensino regular. Os componentes curriculares abordam a escolarização dos estudantes público da Educação Especial - estudantes com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista, com altas habilidades/superdotação.

A categoria Disciplinas de estágio refere-se às horas práticas do exercício de planejamento e execução das aulas a partir do que foi estudado, em relação às disciplinas de estágio. Para cursos de segunda licenciatura a carga horária mínima dedicada ao estágio supervisionado, de acordo com as DCNs de 2015, é de 300 horas.

A categoria Outras é caracterizada pelas disciplinas que não se enquadram em nenhuma das categorias anteriores e englobam, principalmente, disciplinas de atividades complementares dos cursos.

A categoria Disciplinas de Extensão traz os componentes de extensão apresentados nas grades curriculares dos cursos.

As características da grade curricular de cada curso indicam como vai tomando forma o perfil do egresso. Na sequência vamos nos aprofundar nos dados de cada instituição.

A UFRN oferta a segunda graduação exclusivamente na modalidade à distância, através da plataforma Mandacaru. O curso tem carga horária total de 1200h, sendo 1080h de carga horária obrigatória e é ofertado nos polos Macaíba e Currais Novos. O curso teve início no segundo semestre de 2024, ofertando um total de 60 vagas. O objetivo do curso é formar profissionais da educação na Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, para atuação, de forma transversal, em diferentes espaços educacionais, com ênfase na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Gestão Educacional e Escolar e serviços educacionais especializados, a partir de uma perspectiva dialética, dialógica, colaborativa e de acessibilidade.

O gráfico 01 apresenta a distribuição da carga horária da UFRN no quadro 01 considerando a distribuição percentual.

A partir do gráfico 01 podemos ver que a segunda licenciatura em educação especial inclusiva ofertada pela UFRN traz em maior percentual as Disciplinas Didáticos-pedagógicas específicas em educação especial, 375 horas, correspondendo a 34,7%, que dialoga com o perfil do egresso apresentado em seu PPC que é de um profissional com conhecimento aprofundado em Educação Especial Inclusiva, e de forma ampla, no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Outro destaque é o percentual das disciplinas de estágio na carga horária total de disciplinas obrigatórias, com 300 horas,

que representa 27,8% que contempla a educação infantil, o ensino fundamental, estágio em gestão direcionados à educação especial inclusiva e também o estágio em AEE.

A UFPB Bananeiras localizada na cidade de mesmo nome iniciou o curso de segunda licenciatura no primeiro semestre de 2025 e ofertou 30 vagas na modalidade presencial às sextas e sábados. A carga horária total do curso é de 1920 horas, destas, 1800 horas são de carga horária obrigatória. E tem como objetivo oferecer formação profissional em nível superior adequada às exigências legais aos educadores especiais inclusivos da rede pública que atuam na Educação Básica, comprometidos com o exercício das funções de magistério, com postura ética, social, humana e transformadora, seja em espaços escolares ou não escolares, tendo como eixos centrais a docência, pesquisa e extensão. (UFPB, 2024)

O gráfico 02 apresenta o resultado da distribuição da carga horária das disciplinas obrigatórias da segunda licenciatura em educação especial inclusiva da UFPB.

Assim como a UFRN, a UFPB também tem como foco as Disciplinas Didáticos-pedagógicas específicas da Educação Especial, com 555 horas, representando 30,8%. Tem ampla carga horária em Disciplinas de Estágio, com 405 horas, sendo 22,5 %. A UFPB que se diferencia pelo estágio em contexto não escolar como componente obrigatório e traz as Disciplinas de Extensão dentro da carga horária obrigatória com os componentes PCI - Prática Curricular em Extensão – Deficiências Físicas e PCI - Prática Curricular em Extensão – Deficiências Intelectuais. Estas características apresentam compatibilidade com o que o perfil do egresso exposto no seu PPC traz, sendo este "uma espécie de arquiteto social, cognitivo e inclusivo projetando os caminhos que os sujeitos educativos de espaços escolares e não escolares deverão percorrer na sociedade do conhecimento" (UFPB, p.34).

O gráfico 03 apresenta distribuição percentual das disciplinas obrigatórias do IFPE:

A segunda licenciatura do IFPE tem como objetivo desenvolver e implementar a formação da Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, baseada em princípios teóricos e práticos, que capacite os futuros educadores/as para promoverem práticas inclusivas e atender à diversidade no ambiente educacional, equipando os profissionais com habilidades, estratégias e conhecimentos necessários para fomentar um ambiente educacional que reconheça e valorize a diversidade, promovendo assim o pleno desenvolvimento acadêmico, social e emocional de todos/as os/as alunos/as.

O curso teve início no segundo semestre de 2024, com 40 vagas na modalidade presencial, turno noturno e fica na cidade de Vitória de Santo Antão.

O gráfico 03 nos mostra que as Disciplinas Didático-pedagógicas específicas da Educação Especial representam a terceira posição em percentual da carga horária obrigatória total, com 25,3%, sendo 225 horas. Tomando a maior fatia da carga horária obrigatória do curso está a categoria Disciplinas Didático-pedagógico gerais, com o percentual de 33,7%, que totaliza 300 horas, está a categoria Disciplinas Didático-pedagógicas gerais que tem como foco os ensinos na perspectiva da Educação Inclusiva, e em diálogo com o perfil do egresso apresentado em seu PPC, expressa o direcionamento para a atuação na EJA, em escolas rurais e educação profissional. O IFPE, das segundas licenciaturas em educação especial inclusiva, é a instituição que oferta o curso na menor

carga horária obrigatória, que é de 890h. E diferente das instituições citadas anteriormente, não há carga horária obrigatória de disciplinas de estágio e nem disciplinas de extensão. E há também um outro diferencial que é são as disciplinas sobre os Fundamentos da Educação, que neste caso representam o segundo maior percentual, sendo este de 28,7% da carga horária obrigatória do curso.

O IF Baiano oferta a segunda licenciatura na modalidade presencial. O polo fica na cidade de Serrinha / BA e iniciou o curso no segunda semestre de 2024 com a oferta de 70 vagas.

O objetivo do curso é formar profissionais capacitados para atuar em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, como professores de Educação Especial, capazes de articular os conhecimentos técnicos, científicos e pedagógicos, de forma a auxiliar na inclusão escolar, desde o acesso, permanência, participação e conclusão com êxito, no desenvolvimento social dos territórios onde atuam, exercendo a docência. Espera-se que os egressos da Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, além de contribuir com a formação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, possam desenvolver a habilidade de se posicionar criticamente perante as questões ambientais, sociais, econômicas, políticas e culturais, a partir da interação entre a tríade ensino, pesquisa e extensão. (IFBAIANO, 2023)

A categorização dos componentes curriculares obrigatórios do IF Baiano estão no gráfico 04:

O IF Baiano entende o egresso como um agente articulador da cultura inclusiva com base teórica na identificação e eliminação de barreiras atitudinais, físicas e pedagógicas. Traz também ferramentas técnicas importantes no cotidiano, de modo mais enfático, como Libras, sistema braille, por exemplo e nos componentes obrigatórios é possível ver essa abrangência.

Com 450 horas, representando 35,3%, a categoria Disciplinas Didáticos-pedagógicas específicas da Educação Especial tem o maior destaque percentual da grade. As disciplinas de ensino, representadas pela categoria Disciplinas Didático-pedagógicas gerais tem o percentual de 22,4%, um total de 285 horas e abrange componentes que tratam da educação quilombola, EJA, gestão e educação básica, por exemplo.

A categoria Disciplinas sobre Fundamentos da Educação, com 45 horas, sendo 3,5%, é composta exclusivamente pelo componente História, Legislação e Políticas Públicas da Educação Especial e Inclusão Escolar. Além disso, no IF BAIANO podemos ver que os componentes obrigatórios de extensão, com 135 horas, e pesquisa, com 105 horas,tem relevância aproximada neste grade curricular, representando respectivamente 10,6% e 8,2%.

Conclusão

Embora os 4 cursos de segunda licenciatura em Educação Especial Inclusiva da região Nordeste tenham diferenças na distribuição das disciplinas, não se observou grandes

disparidades como as apontadas por Oliveira e Mendes (2017) e por Michels (2025) em suas pesquisas. Possivelmente, estarem articuladas a um mesmo edital e sendo ofertadas no mesmo tempo história, influenciou em um perfil menos desigual entre os cursos.

A categorização das disciplinas obrigatórias dos cursos da UFRN, UFPB, IFPE e IF Baiano permitiu de forma analítica características que dialogam com o perfil do egresso e objetivos presentes nos PPC e a partir dos componentes curriculares e da carga horária de cada grupo, é possível perceber o foco da cada instituição na formação dos egressos. Permitiu observar a articulação do currículo com a Educação Básica, explicitando perspectiva inclusiva.

Referências

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Centro de Educação. Projeto Pedagógico do Curso Superior de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva: na modalidade a distância. Natal: UFRN, 2023. 231 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva: modalidade ensino presencial - segunda licenciatura. Bananeiras: UFPB/CCHSA, 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. Campus Serrinha. Projeto Pedagógico do Curso Superior de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva. Serrinha - BA: IF Baiano, 2023. 114 p.

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO. Campus Vitória de Santo Antão. Projeto Pedagógico do Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva. Vitória de Santo Antão: IFPE, 2024. 65 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 4, de 30 de maio de 2024. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 161, n. 104, p. 26-29, 3 jun. 2024.

OLIVEIRA, Patricia Santos de; MENDES, Enicéia Gonçalves. Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 263-279, jan./mar. 2017.

MICHELS, Maria Helena. Persistência das teorias pedagógicas conservadoras na formação de professores de educação especial. Cadernos CEDES, Campinas, v. 45, e292862, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº

13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 243, p. 49-50, 19 dez. 2018.

Anexos

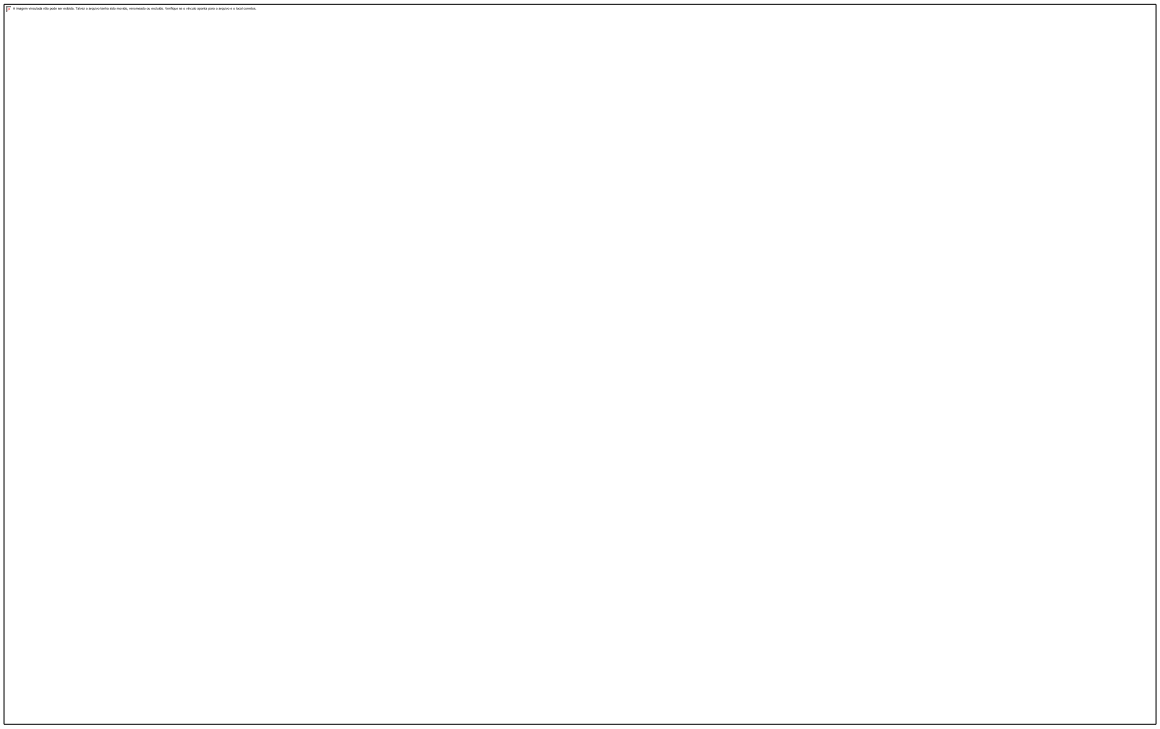


TABELA 1



GRAFICO 01

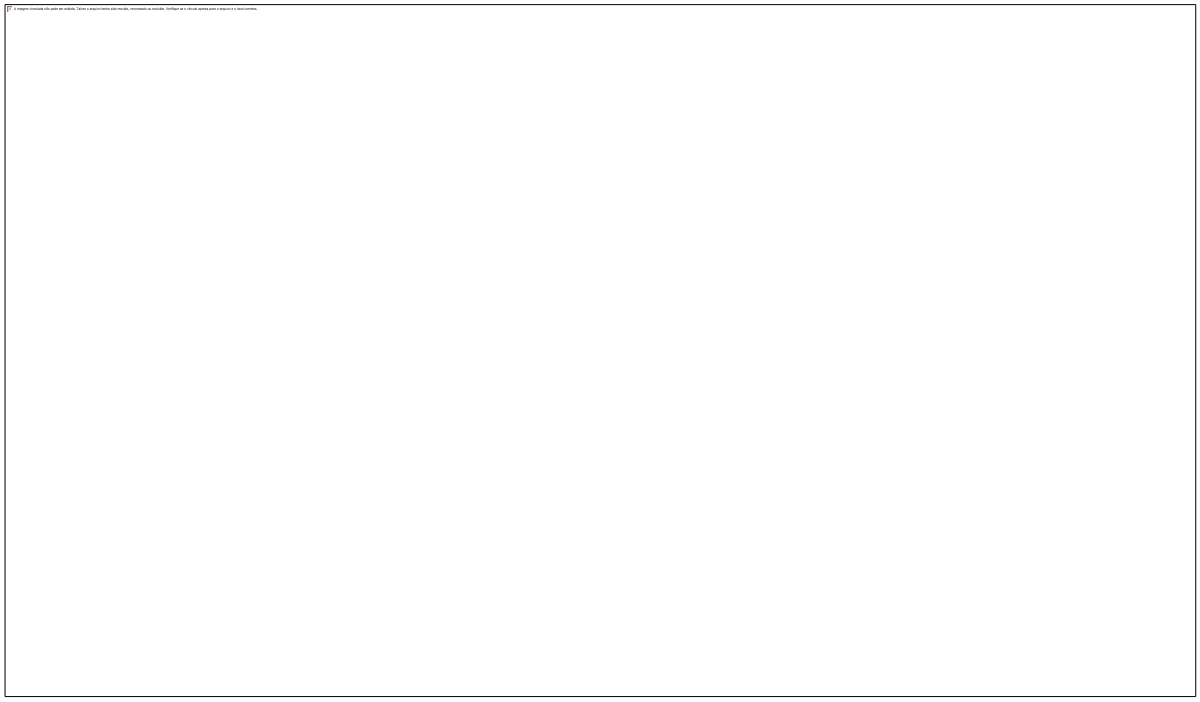


GRAFICO 02



GRAFICO 03

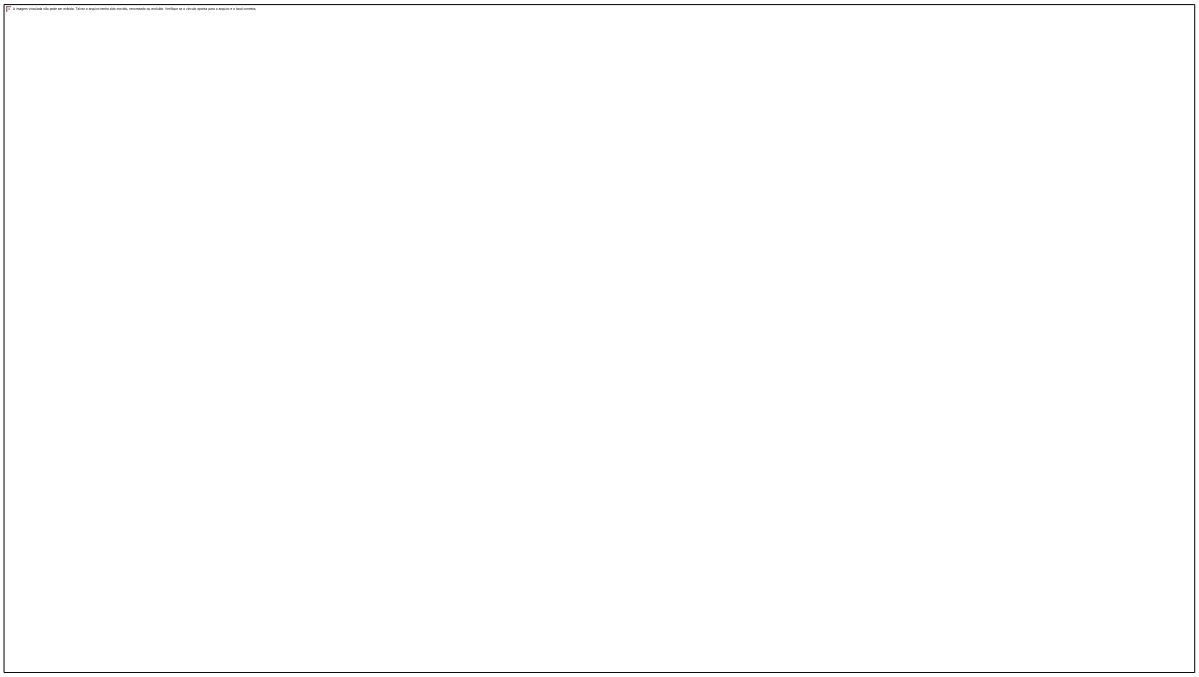


GRAFICO 04

CÓDIGO: HS1716

AUTOR: ELLEN VITORIA FERREIRA SILVA

ORIENTADOR: LUANNA PRISCILA DA SILVA GOMES

TÍTULO: Educação Matemática no Ensino Fundamental do Núcleo de Educação da Infância -NEI-CAp- UFRN

Resumo

Este artigo aborda a caracterização de um Laboratório de Matemática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, vinculada ao projeto intitulado “Educação Matemática no Ensino Fundamental do Núcleo de Educação da Infância - NEI-CAp-UFRN". O trabalho apresenta como intuito estimular a compreensão desse espaço para o auxiliar novas implementações. Desse modo, realizou-se uma Revisão Sistemática da Literatura, a partir das bases: Redalyc e DOAJ. Diante disso, foram encontradas 236 publicações, das quais 30 foram selecionadas. A partir dessa pesquisa foi possível reconhecer como o LEM pode ser um espaço inovador para o ensino da Matemática e para a superação dos desafios encontrados durante o ensino dessa disciplina.

Palavras-chave: Laboratório de Matemática; Experimentação; Formação de Professores.

TITLE: Mathematics Education in Elementary School at the Childhood Education Center – NEI-CAp-UFRN

Abstract

This article addresses the characterization of a Mathematics Laboratory. It is a qualitative study linked to the project titled “Mathematics Education in Elementary School at the Childhood Education Center (NEI-CAp-UFRN).” The work aims to foster an understanding of this space to support future implementations. To this end, a systematic literature review was conducted using the Redalyc and DOAJ databases. A total of 236 publications were identified, of which 31 were selected. The research revealed how the Mathematics Laboratory can serve as an innovative space for teaching mathematics and for overcoming challenges encountered during instruction in the subject.

Keywords: Mathematics Laboratory; Experimentation; Teacher Training.

Introdução

Segundo dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) no ano de 2022, no teste de matemática, apenas 1% dos estudantes brasileiros obtiveram resultados excelentes, alcançando o nível 5 ou 6. Esses indícios demonstram que a disciplina de matemática costuma ser um grande desafio para uma parcela considerável dos discentes no Brasil, o que revela uma necessidade de intervenção.

Um dos aspectos que podem incentivar esse problema são as experiências negativas vivenciadas pelos alunos. Essa questão pode ser observada na obra paradidática de Santos et al. (2021), na qual o personagem João vivenciou uma situação de constrangimento em frente aos seus colegas de sala, por não conseguir responder completamente a um comando do professor, a partir disso, ele visualiza a matemática como um monstro. Nesse sentido, muitos alunos têm experiências como a de João, o que torna a obra fictícia um reflexo da realidade. Por consequência, muitos alunos vão para as aulas desmotivados e desinteressados com esse ponto de vista pré-estabelecido, dificultando a aprendizagem da disciplina. Portanto, a motivação é um ponto-chave em questão. Segundo Tapia e Fita (1999, p. 14):

Se queremos motivar nossos alunos, precisamos saber de que modo nossos padrões de atuação podem contribuir para criar ambientes capazes de conseguir que os alunos se interessem e se esforcem por aprender e, em particular, que formas de atuação podem ajudar concretamente a um aluno.

Paralelamente, um desses ambientes que o docente pode criar junto com a comunidade escolar para despertar o interesse de seus estudantes é o Laboratório de Matemática, que, segundo Lorenzato (2012, p. 6 e 7), é uma parte indispensável de uma instituição escolar e que "deve ser o centro da vida matemática na escola". Além disso, segundo a Base Nacional Comum Curricular (2017, Brasil, p. 263):

Apesar de a Matemática ser por excelência, uma ciência hipotético-dedutiva, porque suas demonstrações se apoiam sobre um sistema de axiomas e postulados, é de fundamental importância também considerar o papel heurístico das experimentações na aprendizagem da Matemática.

O que destaca ainda mais a relevância do Laboratório de Matemática como uma oportunidade de experimentação. Esse ambiente pode ser eficaz quando utilizado de maneira adequada, uma vez que apenas estar no laboratório não garante a experimentação matemática. Dentro dele, o docente tem a oportunidade de realizar uma atividade conjunta com seus alunos, produzindo (signos e artefatos), em busca de uma obra comum, ou seja, "o aparecimento sensorial do saber" (Radford, 2019). Dessa maneira, o professor poderá transformar conteúdos vistos como abstratos em algo concreto. Vale acrescentar que esse local pode ser implementado desde a Educação Básica até a graduação, e sua constituição pode variar de acordo com o público-alvo.

Nesse contexto, o Laboratório de Matemática diferencia-se dos demais laboratórios, tais como o de Informática e Ciências, pois possui objetivos e características específicas. Diante disso, caracterizar um fenômeno pode ir além de apenas definir suas particularidades, como estrutura e organização. Essa ação também permite expressar as concepções e o papel do objeto de estudo. Desse modo, esse artigo tem como objetivo realizar uma Revisão Sistemática da Literatura sobre a caracterização do Laboratório de Matemática, o que se revela fundamental, não apenas sob um olhar teórico, mas também prático, visto que poderá estimular uma percepção pedagógica desse espaço para o auxílio de novas implementações no meio acadêmico.

O estudo é relevante uma vez que atuamos como bolsista de Iniciação Científica no Núcleo de Educação da Infância - Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI-CAp/UFRN), em um projeto de pesquisa que visa, em uma das suas metas, a implantação do Laboratório de Matemática no NEI.

Metodologia

Conforme Bezerra, Caetano e Almeida (2024) a revisão sistemática procura organizar e resumir o conhecimento publicado sobre um dado assunto, seguindo critérios claros e predefinidos. Nesse sentido, optamos por realizar o presente estudo sob o olhar deste tipo de revisão, seguindo os passos sugeridos pelos mesmos autores, isto é, (1) Definição da pergunta e/ou problema; (2) Exploração livre do tema; (3) Constituição das strings; (4) Seleção das Bases; (5) Realização da busca nas Bases; (6) Definição de critério de inclusão e exclusão; (7) Constituição do Corpus; (8) Análise e, por fim, a (9) Divulgação.

No decorrer da fase (1), o questionamento que guiou toda nossa investigação foi: “Como um laboratório de matemática é caracterizado?”, dado que existem diversas publicações que demonstram as singularidades e o papel desse ambiente para a educação e experimentação matemática. Sabemos que existem diferentes laboratórios, com diferentes intuitos, porém, trazer essas diferentes concepções e formas de organização do espaço se torna crucial para novas execuções.

Já na etapa (2), ao realizar diversas pesquisas, foi perceptível a maior frequência das palavras “Laboratório de Matemática”, “Laboratório de Ensino de Matemática” e “Laboratório de Educação Matemática". Ao buscar a sigla “LEM”, a título de exemplo, eram identificados vários resultados, porém, muitos deles não faziam referência ao significado do laboratório e, os que faziam, demonstraram a sigla “LEM” para referir-se ao Laboratório de Ensino de Matemática ou ao Laboratório de Educação Matemática. Já a sigla “LEMAT" obteve poucos resultados e os que resultaram, se referiam à sigla do Laboratório de Educação Matemática. Desse modo, para o passo (3), utilizamos o operador booleano OR e foi selecionada uma única string: “Laboratório de Matemática” OR “Laboratório de Ensino de Matemática” OR “Laboratório de Educação Matemática”, visto que ela abrange diferentes denominações utilizadas na literatura e apresentou resultados significativos para a pesquisa.

Para a seleção das bases, passo (4), foi utilizado o Portal de Periódicos Capes, haja vista que ele possui um acervo de grande porte, com 249 bases. Desse quantitativo, foram selecionadas duas: a Redalyc e a DOAJ. Ambas foram escolhidas pela sua relevância na divulgação científica: a Redalyc abrange países desde a América Latina até o Caribe, Espanha e Portugal, enquanto a DOAJ conta com mais de 40 países. A tabela a (anexo1) sintetiza os resultados encontrados durante o processo de busca nas bases (5):

O quadro 1 (anexo 2), demonstra quais os critérios de inclusão e exclusão, da etapa (6), foram definidos:

Para realização do passo (7), decidimos utilizar o programa google planilhas, com a finalidade de obter uma maior organização e gerenciamento dos dados. Dessa maneira, ao aplicar os critérios de inclusão e exclusão, de 236 publicações encontradas apenas 30 foram selecionadas. O quadro 2 (anexo 3) a seguir demonstra, os resultados:

Já em (8), na penúltima fase, foi realizada uma análise detalhada dos artigos selecionados, com o intuito de conseguir responder o nosso problema inicial, aprofundando, desse modo, os conhecimentos sobre o Laboratório de Matemática. Por fim, vale salientar que a seguinte pesquisa também apresenta um viés qualitativo e está

integrada ao projeto de pesquisa intitulado “Educação Matemática no Ensino Fundamental do Núcleo de Educação da Infância - NEI/CAp - UFRN".

Resultados e Discussões

Souza e Pereira (2016) destacam que o LEM pode ser uma alternativa viável para reverter o cenário desafiador da Matemática. Segundo as autoras, o Laboratório de Matemática caracteriza-se como um espaço de aprendizagem, no qual a teoria e prática se complementam, possibilitando que o estudante abstraia os assuntos matemáticos de forma significativa, o que exige, por consequência, muito trabalho e planejamento por parte do docente. As mesmas, se apoiam na concepção de Lorenzato, a qual o laboratório não precisa iniciar com uma sala reservada somente para essa finalidade, o LEM pode ser inicialmente um espaço para armazenar materiais e, posteriormente, pode ser ampliado conforme as possibilidades da instituição. As autoras destacam algumas atividades que podem ser realizadas nesse ambiente, como: Monitoria da disciplina, oficinas de produção de recursos, intervenções, sessões de filme sobre a matemática, entre outras.

Essa compreensão do Laboratório como um espaço que ultrapassa a simples disponibilização de materiais também aparece em Cury (2017), que destaca funcionalidades relacionadas ao planejamento, à discussão de projetos acadêmicos, à formulação e testagem de hipóteses, bem como à experimentação. O autor ainda destaca a importância da qualificação profissional em relação aos materiais didáticos no LEM, reunindo diferentes autores que ressaltam essa necessidade, uma vez que os recursos didáticos, quando utilizados de maneira adequada, são uma forma eficaz de responder o que, como e para que aprender essa disciplina.

A partir dessas concepções percebe-se que o LEM não se restringe a uma estrutura física ou a um conjunto de materiais, mas se constitui pelas práticas desenvolvidas nesse ambiente. Esse ponto de vista é reforçada por Marinho e Salles (2025), que, ao apresentarem o Laboratório de Educação Matemática e inclusão (LEMi), empregam a concepção de Ewbank para retratar que o processo e procedimento são primordiais, uma vez que nem toda escola pode conter esse espaço, mas todo professor ou instituição pode adotar essas práticas. A partir dos relatos de experiências desenvolvidas no LEMi, eles evidenciam o potencial reflexivo e inclusivo do ambiente, destacando que apenas utilizar um material didático acessível, não torna a prática inclusiva.

A possibilidade de diferentes configurações do Laboratório também é discutida por Silva et al. (2023), que apresentam três tipos de estruturas que o Laboratório de Matemática pode possuir, o primeiro é o LEM físico, presente na instituição; o segundo é o LEM virtual, que não exige necessariamente o uso da internet e pode estar presente fisicamente no meio escolar; e, por fim, a webLEM, que é um laboratório de matemática presente no ambiente digital e que necessita do uso da rede. Os autores destacam, ainda, que a webLEM pode ser uma ferramenta eficaz para o conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo (TPACK), uma vez que o professor pode ampliar, adaptar e refinar sua prática.

Essa flexibilidade também pode ser observada nos processos de implementação dos laboratórios. Weber et al. (2018) descrevem a ideia de implementação de um LEM na Escola Estadual de Educação Básica Yeté surgiu a partir de uma necessidade identificada por um acadêmico de Licenciatura em Matemática, sendo posteriormente estruturada pelo projeto de extensão do próprio Instituto Federal Farroupilha. A direção recebeu a proposta com animação, cedendo uma sala que servia como depósito para construção do LEM. Assim, a equipe passou pelas salas com intuito de comentar o novo ambiente, resultando

no engajamento de quatro alunas do ensino médio que auxiliavam durante o período de contraturno, vale ressaltar que a comunidade local e a direção também contribuíram com a doação de materiais. De modo semelhante, Silva e Rocha (2025) destacam a implementação de um Laboratório de Matemática na UFPE, cuja iniciativa se deu a partir do colegiado do curso, por meio do projeto intitulado como "Softwares, materiais manipuláveis e jogos no ensino da matemática", visando buscar recursos para a aquisição de materiais. Mesmo sem dispor de um espaço físico, almejavam pela concretização da ideia, até que a pró-reitora cedeu uma sala para implementação da proposta, o qual inicialmente, acomodava 22 estudantes, os professores foram uma peça fundamental no processo, realizando doações de jogos para realização desse espaço. Ademais, Carvalho e Eugênio (2025), destacam a implementação do Laboratório de Ensino da Matemática da UPE, o LEMUPE. Nesse sentido, a criação iniciou-se a partir de uma disciplina de laboratório de matemática, a qual as aulas eram realizadas na sala, pois não detinham de um ambiente somente para essa funcionalidade. Após a solicitação do corpo docente por uma sala, a estrutura foi disponibilizada, onde era o laboratório de informática. Assim, foram confeccionados materiais, visando uma melhor aparência do ambiente. Por fim, os diferentes trabalhos realizados pelos discentes, colaboraram para o fortalecimento desse espaço. Portela, Mafra e Carvalho (2024) apontam que o LAMAT da Universidade do Oeste do Pará, enfrenta dificuldades comuns à realidade brasileira, como a falta de infraestrutura, a captação de recursos e a resistência de alguns professores, porém o laboratório possui resiliência, adaptando-se a por meio de materiais acessíveis e das colaborações internas e externas.

Os estudos de Weber et al. (2018), Silva e Rocha (2025), Carvalho e Eugênio (2025), Portela, Mafra e Carvalho (2024), portanto, convergem entre si demonstrando o esforço coletivo para construção e fortalecimento do laboratório.

Além da estrutura, os materiais didáticos aparecem de maneira recorrente como elementos constituintes de práticas laboratoriais. Santos, Valente e Oliveira (2025), comentam sobre o Laboratório de Ensino de Matemática e Estatística da Universidade Federal da Bahia (LEMA - UFBA), demonstrando uma possibilidade de uso do ambiente, na qual os modelos concretos do laboratório eram transformados em Materiais Curriculares para professores (MCpP), evidenciando uma articulação entre os materiais didáticos e o planejamento docente. O que se aproxima da perspectiva apresentada por Lima, Oliveira e Milani (2025), que realizavam atividades de produção, seleção e implementação de materiais no laboratório, o que contribuiu para o conhecimento diferentes materiais pedagógicos, seleção dos mais adequados, a colocação no lugar do discente com um olhar sensível e a ampliação da compreensão da própria disciplina, além de garantir uma experiência e um aprendizado enriquecedor sobre o LEM.

A importância desses recursos também é evidenciada por Jucá, Portal e Costa (2024) abordam uma série de atividades que foram realizadas com os alunos dos anos iniciais do fundamental, no Laboratório de Matemática, com o intuito de recompor a aprendizagem dos discentes que foram prejudicados durante a pandemia do COVID-19. Para a realização dessa atividade, todos os materiais didáticos foram confeccionados pelos professores e membros do GPEMAT, o Grupo de Pesquisas em Educação Matemática da UEPA. Assim, essa prática gerou participação, colaboração, dinâmica e entusiasmo por parte dos discentes. Pires, Almeida e Oliveira (2025) apontam uma característica elementar de um LEM, destacando que os materiais presentes nesse ambiente variam de acordo com a faixa etária do aluno e objetivos de aprendizagem, assumindo diferentes propostas desde à Educação Infantil até o Ensino Médio. Dessa forma, os estudos indicam o quantos materiais didáticos são relevantes, mas sua seleção

é utilização devem estar relacionadas com a idade dos estudantes e intencionalidade pedagógica do professor.

Essa necessidade de articulação entre materiais e práticas docentes é enfatizada por Oliveira e Kikuchi (2018), que apresentam cincos aspectos que consideram relevantes para fazer uso do LEM na formação de professores: conhecer diferentes materiais, identificando suas potencialidades e limitações; compreender a importância da criatividade para o planejamento, a elaboração e o desenvolvimento de atividades; reconhecer a relevância de trabalho colaborativo com diferentes colegas de profissão; compreender a importância do planejamento, reconhecendo suas dificuldades; e perceber a complexidade do processo de ensino e aprendizagem dessa disciplina. Toledo, Scheller e Guimarães (2025) também evidenciam que as experiências no LEM, como o planejamento oficinas e Workshops, exigiram dos bolsistas a antecipação de possíveis dificuldades e dúvidas. Fonseca, Vieira e Barbosa (2025) destacam como as atividades realizadas no LEM do IFNG, possibilitaram um espaço formativo tanto para a Educação Básica, quanto na formação dos próprios bolsistas da Licenciatura em Matemática.

Nesse sentido, a formação docente constitui outra dimensão recorrente nos estudos do Laboratório. Oliveira (2017) retrata a relevância de um LEM durante a formação do pedagogo, uma vez que a aprendizagem matemática começa a partir dos anos iniciais. A autora pontua que durante as aulas realizadas no laboratório é necessário que os professores utilizem uma linguagem clara e objetiva, destacando ainda que as práticas realizadas com os licenciandos proporcionaram aos sujeitos envolvidos o interesse em aprender. Clesar e Giraffa (2021) pontuam as disparidades entre essa formação nos LEMs da rede pública e privada, enquanto a primeira frequentemente apresenta ausência de profissionais especializados, a outra costuma dispor de equipes capacitadas. Enquanto, Farves, Gaspar e Bastos (2024) ressaltam que o laboratório de matemática permitiu o amadurecimento, bem como o desenvolvimento em diversos aspectos, na organização e planejamento, comprometimento e melhora na desenvoltura dos licenciandos. Silva e Cabrita (2024), ressaltam que o laboratório favorece a construção da identidade profissional docente, possibilitando reflexões sobre o papel do professor e promovendo discussões relevantes acerca de temas para a Educação Matemática.

Outrossim, a dimensão formativa também se vincula ao Ensino-Pesquisa-Extensão. Guérios e Ksiaszczyk (2025), concebem o LEM como um espaço que busca uma abordagem transdisciplinar, com ênfase na participação ativa do aluno, além de possibilitar a pesquisa, ensino e extensão. Leonel, Pavani e Oliveira (2026) concebem o LEM como "um ambiente de aproximação lúdica, criativa e diferenciada com a matemática". Destacando que o ensino possibilita diferentes intervenções, a Extensão, por exemplo, proporciona uma aproximação entre o ensino superior e a escola. Messias, Pinto e Ferreira (2024) reforçam essa perspectiva ao apresentar ações voltadas à formação de professores, aos estudantes da Educação Básica e a pessoas externas à instituição.

As funções de um Laboratório também podem assumir questões culturais e históricas. Fernandes et al. (2025), apresentam o AFROLAM, o Laboratório Afro de Matemática e artes, sediado no IFBaiano, que busca romper o silenciamento e apagamento dos saberes africanos e afro diaspóricos no currículo escolar, com diversos recursos produzidos por esses povos, além de oficinas, cursos e curadorias. Santos e Pereira (2024), por sua vez, mostram a ideia inicial de um Laboratório de História da Matemática (LHM), desenvolvida pelo GPEHM, o Grupo de Pesquisas em Educação e História da Matemática, na Universidade Estadual do Ceará. Esse grupo começou a desenvolver pesquisas com instrumentos históricos e identificou que esses materiais são capazes de interligar a História da Matemática com o LHM. Já Dalcin e Fischer (2021), elencam o Laboratório de Matemática do Instituto de Educação General Flores da Cunha,

demonstram outra dimensão do Laboratório, a preservação de materiais produzidos historicamente, a partir da organização, higienização, digitalização e catalogação do acervo.

Ademais, o papel do Laboratório de Matemática, como componente curricular ou no âmbito do estágio supervisionado, auxilia diretamente na formação, como pontua Carvalho, Esquincalha e Oliveira (2025) que destacam em seu artigo, essa disciplina pode promover reflexões e práticas sobre a utilização de materiais didáticos. Já Ramos, Silveira e Sodré (2025), destacam, por exemplo, como a socialização de práticas, a análise conjunta de erros e a escrita reflexiva sobre as distintas ações da disciplina, favoreceu a construção de um hábito argumentativo. Pinto e Conti (2024) comentam sobre a utilização do LEM FaE vinculada às aulas de estágio obrigatório, possibilitando ao licenciando refletir sobre as possibilidades e limitações dos recursos para o ensino da Matemática. O espaço, serviu de suporte para o planejamento, a organização e a (re)elaboração e a confecção de materiais, favorecendo a colaboração e a corresponsabilidade entre o estagiário e a supervisora.

Por fim, Silva e Santos (2026) apontam que, ao pensar em um LEM como um simples depósito, restringe-se o seu potencial, descaracterizando sua função formativa e pedagógica, destacando que o LEM pode ter um papel central no pensamento espacial, pois permite experiências sensoriais, cognitivas e simbólicas, nas quais a aprendizagem se constrói a partir da articulação entre o professor, alunos e materiais disponíveis. Já Maia (2016) aponta o LABOMAT como um ambiente socioafetivo, criando um ambiente seguro para errar e aprender.

Conclusão

Conclui-se que o Laboratório de Matemática é um espaço capaz de transcender a realidade, assumindo diferentes configurações a partir do cenário educacional no qual está inserido. O LEM dO NEI-CAp/UFRN está em processo de implantação e, por atuarmos como bolsista de iniciação científica na referida instituição, nos debruçamos sobre o conceito de LEM de modo a compreender de que modo ele pode contribuir no ensino-aprendizagem do ensino fundamental do NEI.

O laboratório é um ponto-chave para propor atividades que visam à descoberta, à experimentação, à investigação e à resolução de problemas. Contudo, para que essas possibilidades sejam efetivadas, é necessária uma sólida formação docente, uma vez que apenas estar em um ambiente como este não garantirá uma aprendizagem significativa para os alunos.

Vale ressaltar que a ideia de implementação pode surgir de um único indivíduo, mas a junção com a comunidade escolar é capaz de tornar essa prática menos desafiadora. Além disso, o LEM pode ser um local que contenha diferentes recursos, mas estes necessitam de um bom planejamento docente, de modo a contribuir para o aprendizado dos alunos. Destaca-se, ainda, a necessidade de adaptação desses materiais para atender a todos os discentes, promovendo, dessa forma, um acesso equitativo às ferramentas.

O material didático, também, não precisa ser necessariamente industrializado, visto que sua aquisição requer, diversas vezes, muitos recursos financeiros. Ademais, eles podem ser feitos de diversos materiais recicláveis, como caixas de ovos, papéis, pedaços de papelão, entre outros. Ressalto, ainda, que o Laboratório de Matemática pode ir muito além desses recursos, podendo receber diferentes propostas ligadas à matemática. A sua utilização dependerá do intuito da instituição escolar com o

laboratório, podendo envolver práticas voltadas à formação do licenciando, projetos de extensão, pesquisa e diferentes ações de ensino.

A partir da leitura dos artigos relacionados ao laboratório, é perceptível que muitos autores citam obras de Lorenzato, Oliveira, Turrioni, Rêgo e Rêgo, o que enfatiza a importância das obras realizadas por esses autores como uma luz para o entendimento desse espaço.

Diante disso, percebe-se que existem diferentes concepções acerca do Laboratório de Matemática, as quais podem variar conforme o contexto educacional. Porém, entre essas diferentes perspectivas, finalizo este artigo com uma concepção que sintetiza um pouco da amplitude desse ambiente e demonstra a potencialidade do LEM quanto ao processo de aprendizagem: “é um espaço para facilitar, tanto ao aluno como ao professor, questionar, conjecturar, procurar, experimentar, analisar e concluir, enfim, aprender e principalmente aprender a aprender” (Lorenzato, 2012, p. 7), destaca-se, ainda, que foi possível responder a pergunta inicial “Como um laboratório de matemática é caracterizado?”.

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Pisa. Brasília, DF: Inep, [s.d.]. Disponível em: Acesso em: 5 ago. 2026. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. CARVALHO, Érick Macêdo; EUGENIO, Robson da Silva. Laboratório de Ensino de Matemática da Universidade de Pernambuco em Petrolina: construção, manutenção e fortalecimento. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 5, n. 1, e202436, 2025 CARVALHO, Thays Rayana Santos de; ESQUINCALHA, Agnaldo da Conceição; OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de. O papel do laboratório de ensino de matemática na formação de licenciandos: percepções e impactos para utilização de recursos didáticos. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 5, n. 1, e202438, 2025. CLESAR, Caroline Tavares de Souza; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Laboratório de ensino de matemática: preenchendo as brechas de formação do licenciado em Pedagogia. ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação, Marabá-PA, v. 3, n. 1, p. 157-172, jan./jun. 2021. CURY, Fernando Guedes. A presença de ideias de Rousseau, Pestalozzi e Piaget nas pesquisas brasileiras sobre o laboratório de ensino de matemática. Em Teia: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana, Recife, v. 8, n. 1, p. 1-19, 2017. DALCIN, Andréia; FISCHER, Maria Cecilia Bueno. O acervo do Laboratório de Matemática do Instituto de Educação General Flores da Cunha. Revista História da Educação, Porto Alegre, v. 25, e102551, p. 1-9, 2021. FARVES, Aline Mendes Penteado; GASPAR, José Carlos Gonçalves; BASTOS, Marcelo Silva. Impacto do LabEM na formação dos licenciandos em Matemática do IFRJ Campus Nilópolis. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 5, n. 1, e202426, 2024. FERNANDES, Filipe Santos; MESQUITA, Ana Paula dos Santos; VIEIRA, João Vitor Pires; FERREIRA, José Carlos Dias. Laboratórios, Olimpíadas, Pensamento Computacional: reflexões sobre a juventude entre produções curriculares em Matemática. Revista de Investigação e Divulgação em Educação Matemática, Juiz de Fora, v. 9, n. 1, p. 1-22, 2025. FONSECA, Linoarley Silva; VIEIRA, Thais de Souza; BARBOSA, Lucas Diego Antunes. Laboratório de Educação Matemática e sua potencialidade para atividades de ensino. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 5, n. 1, e202432, 2025. JUCÁ, Rosineide de Sousa; PORTAL, Karina Nayara Rego; COSTA, Ninarosa Tavares. O laboratório de

ensino de matemática: uma experiência com os alunos dos anos iniciais. Revista de Investigação e Divulgação em Educação Matemática, Juiz de Fora, v. 8, n. 1, p. 1-21, 2024. KSIASZCZYK, Flavia Manuella de Almeida; GUÉRIOS, Ettiène Cordeiro. Laboratório de Educação Matemática (LEM): possibilidade para prática pedagógica transdisciplinar na formação docente. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 5, n. 1, e202437, 2025. LEONEL, Brian Yohan Corrêa Alves; PAVANI, Victor Vaz; OLIVEIRA, Paulo Cesar. A tríade ensino-pesquisa-extensão na implementação do LEM: configurações colaborativas na formação de professores de Matemática. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 7, n. 1, e202637, 2026. LIMA, Maitê Magalhães; OLIVEIRA, Matheus Alves de; MILANI, Raquel. O papel do Laboratório de Matemática na formação docente de monitores. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 5, n. 1, e202444, 2025. MAIA, Eridan da Costa Santos. O laboratório de ensino de matemática e o programa de extensão: LABOMAT. Revista Extensão & Cidadania, v. 2, n. 3, jan./jun. 2014. MARINHO, Karem Keyth de Oliveira; SALES, Elielson Ribeiro de. Laboratório de Educação Matemática e Inclusão: relatos de atividades desenvolvidas na perspectiva da Educação Inclusiva. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 5, n. 1, p. 01-22, e202440, jan./dez. 2024. MESSIAS, Maria Alice de Vasconcelos Feio; PINTO, Débora Chirlei da Silva; FERREIRA, Taís Xavier. O Laboratório de Ensino de Matemática como espaço teórico-prático na formação de professores de Matemática: um relato de práticas extensionistas. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 5, n. 1, e202423, 2024. SANTOS, Naiara dos et al. A cor da matemática. Juazeiro, BA: UNEB, 2021. E-book. Disponível em: Acesso em: 10 ago. 2026 OLIVEIRA, Carloney Alves de. Laboratório de Educação Matemática: concepções e implicações na formação do pedagogo. Espaço Plural, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 36, p. 155-173, 2017. OLIVEIRA, Zaqueu Vieira; KIKUCHI, Luzia Maya. O laboratório de matemática como espaço de formação de professores. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 802- 829, jul./set. 2018. PINTO, Nayara Katherine Duarte; CONTI, Keli Cristina. Ampliando os usos do Laboratório de Ensino de Matemática: estágio supervisionado e colaboração. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 5, n. 1, e202441, 2025. PIRES, Rogério Fernando; ALMEIDA, Viviane de Andrade Vieira; OLIVEIRA, Cristiane Coppe de. Matematicando no Pátio: a extensão e o LEMat como elementos de formação de professores para o ensino de Matemática. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 5, n. 1, p. 01-18, e202434, jan./dez. 2024. PORTELA, Lissa Nareli dos Reis; MAFRA, José Ricardo e Souza; CARVALHO, Hamilton Cunha de. Laboratório de Aplicações Matemáticas (LAPMAT): contribuições para a formação inicial de professores no Oeste do Pará. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 5, n. 1, e202442, 2025 RADFORD, L. Teoria da Objetivação: uma perspectiva vygotskiana sobre conhecer e vir a ser no ensino e aprendizagem da matemática. São Paulo: Livraria da Física, 2021. RAMOS, Rita de Cássia de Souza Soares; SILVEIRA, Raquel Silva; SODRÉ, Danielle Bartz. Laboratório de Educação Matemática como espaço investigativo em três cursos de Licenciatura em Matemática. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 5, n. 1, p. 01-25, e202427, jan./dez. 2024. SANTOS, Arthur Viana; VALENTE, Cristiana Bastos Paiva; OLIVEIRA, Andréia Maria Pereira de. Transformações do ensino para a Educação Matemática por meio de modelos concretos do LEMA-UFBA. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 5, n. 1, e202435, 2025. SANTOS, Joelma Nogueira dos; PEREIRA, Ana Carolina Costa. A matemática escolar e o laboratório como ambiente de aprendizagem: algumas considerações sobre o ensino. Conexões – Ciência e Tecnologia, Fortaleza, v. 9, n. 4, p. 17-25, 2015. SANTOS, Joelma Nogueira dos; PEREIRA, Ana Carolina Costa. Introduzindo as ideias iniciais do LHM com argumentos na formação docente e na vivência do Laboratório de Matemática. Boletim Cearense de Educação e

História da Matemática, v. 11, n. 32, p. 1-15, 2024. SILVA, Américo Junior Nunes da; CABRITA, Isabel. Laboratório de Educação Matemática na Universidade do Estado da Bahia, Brasil: reflexos na formação de futuros professores de Matemática. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 5, n. 1, e202412, 2024. SILVA, Carlos Adriano Marcondes da; SANTOS, Márcio Eugen Klingenschmid Lopes dos. Laboratórios de Ensino e Educação Matemática no ensino de Geometria: concepções de ensino e aprendizagem na Educação Básica. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 7, n. 1, e202617, 2026. SILVA, Isaac Emmanuel da; ROCHA, Cristiane de Arimatéa. Laboratório de Ensino de Matemática do Agreste Pernambucano Professor Ricardo Oliveira (LEMAPE): da ideia à implementação. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 5, n. 1, e202439, 2025. SILVA, Pedro José Florencio da; COSTA, Dailson Evangelista; MORAES, Mônica Suelen Ferreira de; SABBATINI, Marcelo. O papel do webLEM na promoção do TPACK do professor que ensina Matemática. Revista Prática Docente, [S. l.], v. 8, p. e23052, 2023. TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturla. A motivação em sala de aula: o que é, como se faz. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. TOLEDO, Neila de Toledo e; SCHELLER, Morgana; GUIMARÃES, Caio Gomes; GUIMARÃES, Isadora. O laboratório de Educação Matemática e suas contribuições para a formação inicial de futuros professores de Matemática e para a comunidade. Revista Baiana de Educação Matemática, v. 5, n. 1, e202431.

Anexos

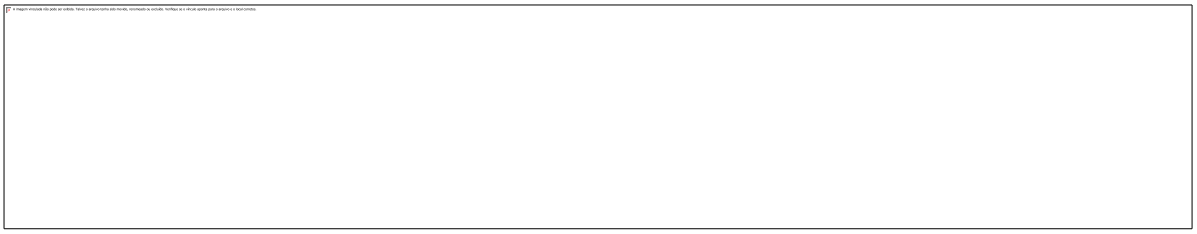
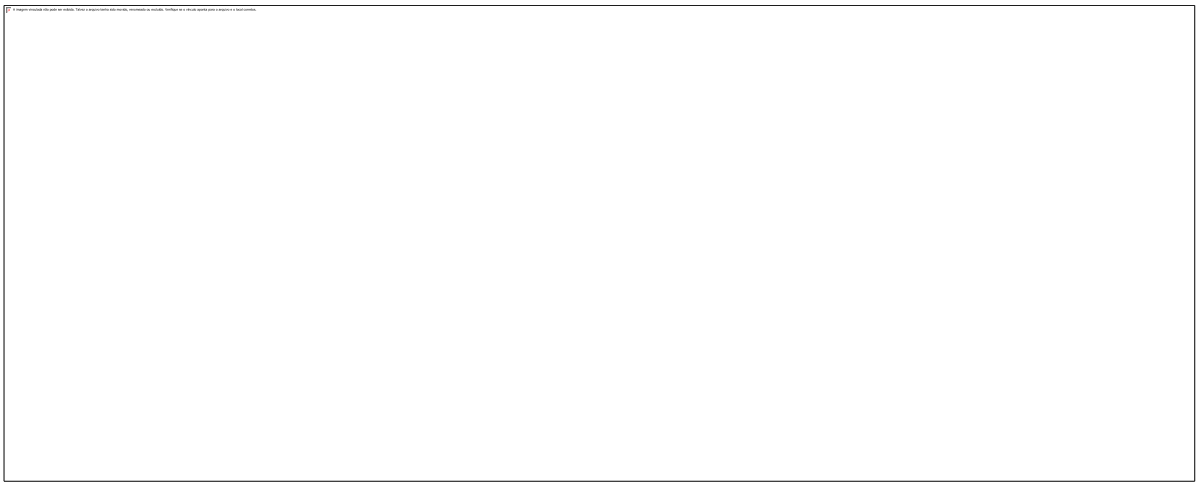
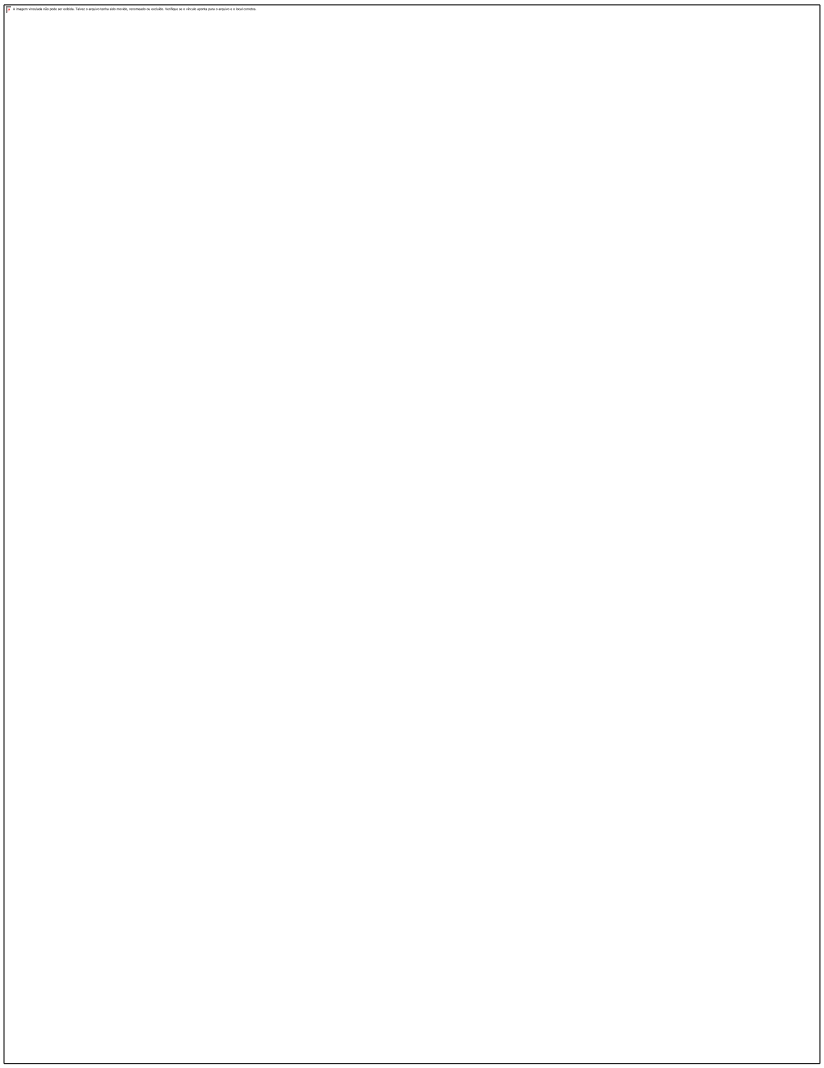


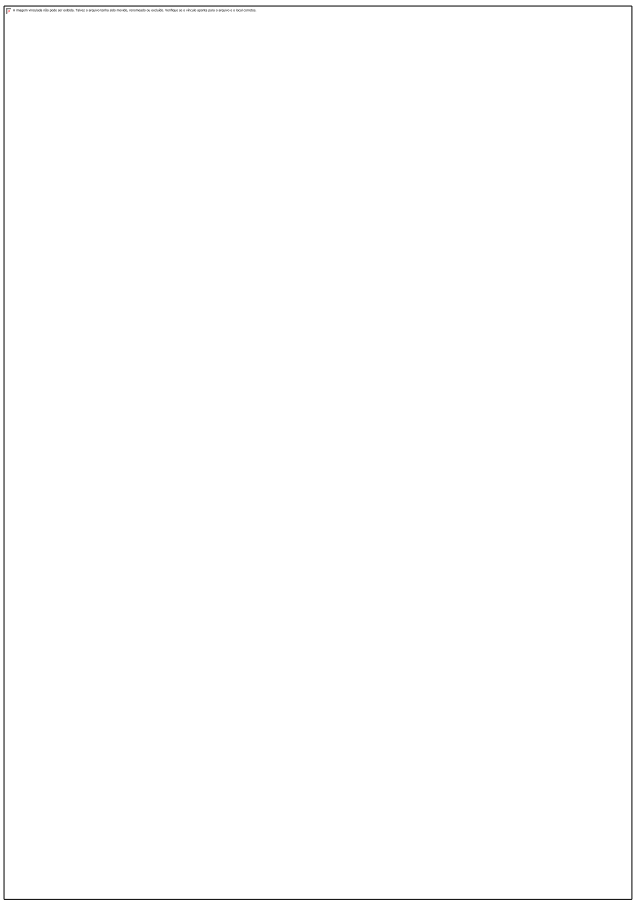
Tabela: Resultados da busca nas bases escolhidas



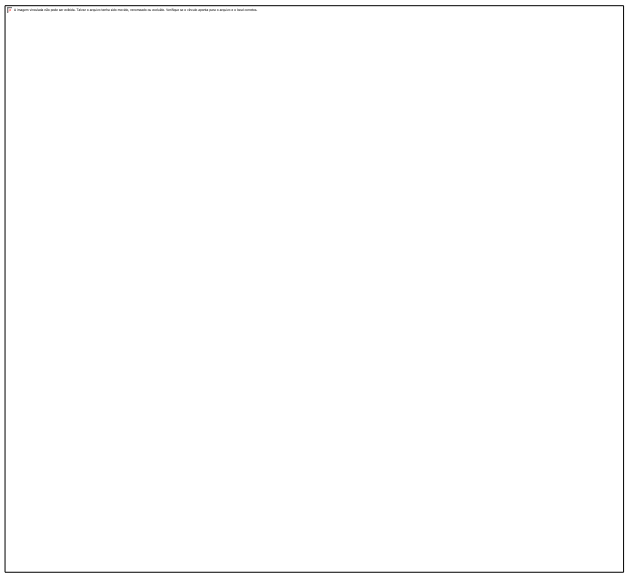
Quadro 1: Critérios selecionados



Quadro 2: Artigos selecionados



Quadro 2: Artigos selecionados (continuação)



Quadro 2: Artigos selecionados (continuação)

CÓDIGO: HS1722

AUTOR: JÉSICA ALVES DA SILVA

ORIENTADOR: JACYENE MELO DE OLIVEIRA ARAUJO

TÍTULO: O uso da Tecnologia Assistiva no Atendimento Educacional Hospitalar de Crianças e Adolescentes: inclusão nas práticas pedagógicas com foco nas múltiplas linguagens

Resumo

A educação constitui direito de toda criança e adolescente, mesmo em períodos de adoecimento e internação. Respaldado pelo art. 4º-A da LDB (BRASIL, 1996), o atendimento na Classe Hospitalar assegura a continuidade do processo educativo e preserva o vínculo com a aprendizagem (FONSECA, 1999). Este trabalho teve como objetivo investigar a presença de múltiplas linguagens nas práticas desenvolvidas com estudantes hospitalizados, com apoio de recursos acessíveis, identificando ações docentes e contribuindo para o planejamento das intervenções. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), correspondente à etapa final de um plano de trabalho realizado entre setembro de 2025 e agosto de 2026 na Classe Hospitalar do Hospital Infantil Varela Santiago (HIVS). O percurso envolveu observação participante e docência compartilhada em atendimentos nos leitos e em grupo, utilizando materiais concretos, recursos digitais, como a plataforma Clickideia, e Tecnologia Assistiva de baixo custo (BERSCH, 2017). As práticas integraram o projeto Nossa Terra, Nossa História, abordando as cidades de origem dos pacientes no Rio Grande do Norte e a história do voto feminino, com destaque para Celina Guimarães Viana. Os resultados indicam que a adaptação dos materiais, a flexibilidade das práticas e a valorização das experiências dos educandos (FREIRE, 1996) favoreceram a participação e as possibilidades de aprendizagem no contexto hospitalar.

Palavras-chave: Classe Hospitalar,Tecnologia Assistiva,Práticas pedagógicas,Educação H

TITLE: The Use of Assistive Technology in Hospital-Based Educational Services for Children and Adolescents: Inclusion in Pedagogical Practices with a Focus on Multiple Languages

Abstract

Education is a right of every child and adolescent, even during periods of illness and hospitalization. Supported by Article 4-A of the Brazilian Law of Guidelines and Bases of Education (LDB) (BRASIL, 1996), Hospital Classroom services ensure the continuity of the educational process and preserve students' connection with learning (FONSECA, 1999). This study aimed to investigate the presence of multiple languages in practices developed with hospitalized students, supported by accessible resources, identifying teaching actions and contributing to the planning of interventions. This is a qualitative study in education (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), corresponding to the final stage of a work plan carried out between September 2025 and August 2026 in the Hospital Classroom at Hospital Infantil Varela Santiago (HIVS). The study involved participant observation and shared teaching in bedside and group sessions, using concrete materials, digital resources such as the Clickideia platform, and low-cost Assistive Technology (BERSCH, 2017). The practices were part of the project Nossa Terra, Nossa História, addressing the patients' cities of origin in Rio Grande do Norte and the history of women's suffrage, with emphasis on Celina Guimarães Viana. The results indicate that adapting materials, flexible practices, and valuing students' experiences (FREIRE, 1996) favored participation and learning opportunities in the hospital context.

Keywords: Hospital Classroom Assistive Technology Pedagogical Practices Hospital

Introdução

A educação é um direito de todas as crianças e adolescentes, inclusive daqueles que, por uma situação de adoecimento e internação, precisam se afastar temporariamente da escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu art. 4º-A, assegura o atendimento educacional ao estudante da educação básica durante o período de internação para tratamento de saúde (BRASIL, 1996). Nesse contexto, a Classe Hospitalar possibilita a continuidade do processo educativo e contribui para que o estudante mantenha seu vínculo com a aprendizagem (FONSECA, 1999). No ambiente hospitalar, as práticas pedagógicas precisam considerar as condições e necessidades de cada estudante. Por isso, trabalhar com diferentes linguagens, como a oralidade, a escrita, os gestos, as artes e os movimentos, pode ampliar as possibilidades de comunicação e expressão.

A Tecnologia Assistiva também pode contribuir nesse processo, favorecendo a participação dos estudantes nas atividades pedagógicas e possibilitando diferentes formas de aprender (BRASIL, 2015). A partir dessas considerações, esta pesquisa teve como objetivo investigar como as múltiplas linguagens estavam presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças e adolescentes hospitalizados, com o auxílio da Tecnologia Assistiva. Para isso, buscou-se identificar e analisar as atividades realizadas pelas professoras, bem como planejar e utilizar, de forma colaborativa, recursos de Tecnologia Assistiva que favorecessem diferentes formas de comunicação, expressão e aprendizagem.

Metodologia

O presente trabalho apoia-se na metodologia qualitativa aplicada à pesquisa educacional, que "envolve a obtenção de dados tendencialmente descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes" (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Dando continuidade ao plano de trabalho iniciado anteriormente pelas bolsistas Kerem Hapuque Fonseca Da Silva e Maria Vitória Gomes Da Costa Lima, esta etapa ocorreu entre setembro de 2025 e agosto de 2026, configurando-se como a fase final da pesquisa. As atividades foram desenvolvidas na Classe Hospitalar do Hospital Infantil Varela Santiago (HIVS), e o percurso metodológico envolveu a observação participante e a atuação direta no planejamento e na realização das aulas com as professoras, tanto nos atendimentos individuais nos leitos quanto nas atividades em grupo.

Ao longo das aulas, foram utilizados recursos de Tecnologia Assistiva, materiais concretos e ferramentas digitais (como a plataforma Clickideia), explorando diferentes formas de comunicação, arte e linguagens para garantir a participação de todos os alunos. Os registros e as produções realizadas durante o decorrer do ano serviram como base para a coleta de dados e contribuíram para a realização da Mostra Pedagógica da Classe Hospitalar.

Resultados e Discussões

A realização das atividades pedagógicas na Classe Hospitalar do Hospital Infantil Varela Santiago mostrou que o ensino em ambientes de internação exige uma prática acolhedora, flexível e atenta às condições clínicas de cada estudante. Nesse contexto, a articulação entre o plano anual Nossa Terra, Nossa História e a Tecnologia Assistiva possibilitou ressignificar o leito como um espaço de aprendizagem, respeitando as limitações decorrentes do tratamento e promovendo uma participação ativa. Nessa perspectiva, a Tecnologia Assistiva foi compreendida não apenas como equipamentos de alta tecnologia, mas como recursos, materiais e serviços planejados para ampliar a autonomia dos estudantes (BERSCH, 2017).

Para a realização dessa proposta, foram utilizados elementos sensoriais de baixo custo, com diferentes texturas, materiais de fácil manuseio, suportes táteis, adaptados às condições de cada estudante. Na prática, esses recursos contribuíram para reduzir barreiras à participação e mostraram a importância de flexibilizar os materiais, o tempo e as formas na realização das propostas no ambiente hospitalar. Dessa maneira, a Tecnologia Assistiva atuou como recurso de apoio à participação e à aprendizagem, respeitando as necessidades e possibilidades de cada estudante. Outro aspecto observado foi a relação entre as atividades propostas e as cidades de origem dos pacientes. Nesse sentido, considerando que a Classe Hospitalar atende crianças e adolescentes de diferentes municípios do Rio Grande do Norte, foi utilizado o mapa do estado para localizar suas cidades e conversar sobre os lugares onde vivem.

Ainda em consonância com essa contextualização regional, foi trabalhada a figura histórica de Celina Guimarães Viana, pioneira no voto feminino no país. Com o intuito de dinamizar a discussão sobre cidadania e direitos, promoveu-se uma simulação eleitoral na qual o tablet funcionou como urna eletrônica, viabilizando a participação interativa dos estudantes e seus acompanhantes no contexto do atendimento hospitalar. Todo esse percurso pedagógico dialoga diretamente com Freire (1996), ao defender uma prática educativa que reconheça os saberes dos educandos e sua realidade. Dessa forma, as atividades possibilitaram relacionar os conteúdos escolares às vivências de cada um, favorecendo sua participação e a construção de aprendizagens significativas.

Por fim, a culminância desse percurso ocorreu com a organização da Mostra Pedagógica da Classe Hospitalar, aberta às famílias, à equipe multiprofissional e ao público externo. A mostra deu visibilidade às produções desenvolvidas ao longo dos atendimentos e possibilitando compartilhar com a comunidade as possibilidades de criação e aprendizagem existentes no ambiente hospitalar. Diante disso, os resultados indicam que a utilização de recursos de Tecnologia Assistiva, articulada à valorização das experiências e dos saberes dos estudantes, favorece práticas pedagógicas mais acessíveis e significativas, demonstrando que o processo de adoecimento não elimina as possibilidades de aprendizagem, expressão e participação, mas exige a reorganização das formas de ensinar de acordo com as condições e necessidades de cada paciente.

Conclusão

A experiência desenvolvida na Classe Hospitalar permitiu concluir que o leito e os espaços hospitalares tornam-se ambientes potentes de aprendizagem quando o planejamento pedagógico respeita os limites clínicos e temporais de cada paciente. Além disso, a utilização da Tecnologia Assistiva, por meio de recursos sensoriais e digitais acessíveis, comprovou ser essencial para garantir a autonomia e a participação ativa dos estudantes ao longo do tratamento. Por fim, a articulação entre a identidade regional e as vivências individuais, em consonância com a perspectiva freireana, reafirma que uma educação contextualizada confere sentido e relevância aos conteúdos escolares no contexto da internação.

Referências

BERSCH, Rita. Introdução à tecnologia assistiva. Porto Alegre: Assistiva Tecnologia e Educação, 2017. Disponível em:http://www.assistiva.com.br.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

FONSECA, Eneida Simões da. A situação brasileira do atendimento pedagógico-educacional hospitalar. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 117-129, jan./jun. 1999. Disponível em:https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100009.

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

HOSPITAL INFANTIL VARELA SANTIAGO. Plano anual 2026: “Nossa Terra, Nossa História”. Natal: HIVS; SEEC/RN; SME, 2026. Documento interno.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

CÓDIGO: HS1744

AUTOR: LEONEL FRANÇA MAIA

ORIENTADOR: FLAVIA ROLDAN VIANA

TÍTULO: Formação docente sobre Inclusão e Acessibilidade à luz da abordagem STEAM e diretrizes DUA: um relato de experiência do grupo OMNIS.

Resumo

O presente artigo apresenta sobre uma formação com docentes voltado para a inclusão de alunos com deficiência em sala de aula. A formação faz parte do quadro de oficinas do laboratório de práticas STEAM (Science, Technology, Engineer, Arts and Mathematics), eSTEAMuLab, sendo o grupo OMNIS uma partição voltado para elaboração de atividades sobre inclusão e acessibilidade de pessoas com deficiência. Portanto, este trabalho é produto de um projeto colaborativo do grupo e tem como objetivo divulgar a produção científica do projeto que engloba ensino, pesquisa e extensão. A formação foi realizada no espaço de quatro horas ordenado pela espiral da aprendizagem criativa (Resnik, 2020), a partir da temática de urbanização nas quatro zonas da cidade do Natal. A partir dos registros das produções docentes em slide realizou-se uma análise das para identificar as contribuições. Com isso, resultou-se em quatro produções docentes identificando contribuições sobre temas que envolvem pertencimento urbano e inclusão.

Palavras-chave: Inclusão; eSTEAMuLab; OMNIS; DUA; Formação; Professores.

TITLE: Teacher training on Inclusion and Accessibility through the lens of the STEAM approach and UDL guidelines: an experience report from the OMNIS group.

Abstract

This article presents a teacher training initiative focused on the inclusion of students with disabilities in the classroom. The training is part of the workshop offerings of the eSTEAMuLab, a laboratory dedicated to STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics) practices, with the OMNIS group being a subdivision specifically focused on developing activities related to inclusion and accessibility for people with disabilities. This work is therefore a product of the group's collaborative

project and aims to disseminate the scientific output of the project, which encompasses teaching, research, and extension activities. The training took place over four hours, structured according to the spiral of creative learning (Resnick, 2020), and addressed the theme of urbanization across the four zones of the city of Natal. An analysis was conducted based on the records of the teachers' slide presentations to identify their contributions. As a result, four teacher productions were generated, highlighting contributions on themes related to urban belonging and inclusion.

Keywords: Inclusion; eSTEAMuLab; OMNIS; UDL; Workshop; Teachers.

Introdução

A formação de professores no campo da inclusão e acessibilidade de alunos com deficiência está fundamentada nas Práticas Baseadas em Evidência (PBE) e Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Desenvolvendo o protagonismo docente e a contextualização do ensino a partir da especificidade de seu público (Nunes; Schmidt, 2019), ao promover um ensino que minimize barreiras com currículos flexíveis e adaptáveis que respeitem as particularidades de todos os alunos (Sebastián-Heredero, 2020).

A abordagem STEAM surge como uma possibilidade de educação inovadora e inventiva a partir de problemáticas associadas a questões locais, movendo habilidades socioemocionais (Maia; Soares, 2025). Dialogando múltiplas disciplinas a partir dos cinco porquês (Maia; Soares, 2025), possibilita uma sala de aula dinâmica e interativa que se volta para as necessidades específicas de cada estudante.

Para tanto, o laboratório eSTEAMuLab, localizado no Instituto Metrópole Digital (IMD), possui um grupo de pesquisadores, OMNIS, que integram práticas inclusivas com a abordagem STEAM. A partir cinco principais fundamenta-se: (O)bjetividade, objeto de aprendizagem que tenha significado; (M)aterial, recurso feito com material de baixo custo e acessível; (N)eurodiversidade, compreensão e acolhimento da diversidade; (I)nclusão, projetos que abarque todos os alunos a partir do DUA; (S)ignificado, intencionalidade na linguagem e transposição didática.

Metodologia

A oficina foi realizada dezenove de junho de 2026 às oito horas da manhã, com duração de quatro horas. Sendo dividida em cinco partes, conforme a espiral da aprendizagem criativa (Resnik, 2020): Imaginar, exposição teórica sobre DUA e acessibilidade em espaços urbanos; Criar, desenvolver material inclusivo com material reciclado; Brincar, utilizar o material criado para validar com seus pares; Compartilhar, apresentar o material desenvolvido para os demais participantes da oficina; Refletir, Dialogar a teoria e prática aprendida durante a formação; Imaginar, a repetição do ciclo ao capacitar educadores que podem aplicar o que foi trabalhado, gerando novas espirais.

Dividiu-se quatro grupos entre os participantes para desenvolver um material acessível a partir dos princípios do grupo OMNIS, envolvendo uma problemática de uma zona da cidade do Natal. Deste modo, foram sorteadas as zonas Sul, Norte, Leste e Oeste de Natal com imagens relacionadas a um problema social urbano da falta de acessibilidade.

De modo a relacionar com a abordagem STEAM, os grupos analisaram os dezessete Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), identificando as contribuições sociais que o projeto pode trazer para a comunidade.

Optou-se para fim de uma análise mais robusta a escolha do quarto grupo que ficou responsável com a zona leste de Natal, representado pelo camelódromo do bairro Alecrim.

Resultados e Discussões

O grupo quatro desenvolveu um recurso tátil e acessível para promover a inclusão no processo de locomoção urbana do camelódromo da cidade. Utilizaram os ODS 4 - Educação de Qualidade e 11 - CIdades e Comunidades Sustentáveis, Identificando as contribuições do grupo OMINS:

(i) Objetividade: Ensino da Topografia do Alecrim, na região do Camelódromo nas disciplinas de História, Geografia, Sociologia, Arquitetura e Economia;

(ii) Material: Papelão, eva e plástico reciclado para representar a topografia da região;

(iii) Neurodiversidade: Deficiência visual, física, Transtorno do Espectro Autista (TEA);

(iv) Inclusão: Mapa tátil acessível com materiais de baixo custo;

(v) Significado: Compreender e se apropriar do espaço do Alecrim, patrimônio histórico, cultural e econômico.

Com isso, o material foi validado pelos professores presentes dialogando as contribuições da produção de um material por parte dos alunos com uma região que tenha pertencimento. No entanto, compreendeu-se a necessidade de testagem da metodologia utilizada diretamente em sala de aula.

Conclusão

A experiência vivenciada na formação docente promovida pelo grupo OMNIS evidenciou as possibilidades da abordagem STEAM e as diretrizes do DUA para a disseminação de práticas pedagógicas inclusivas. A oficina, estruturada a partir da

espiral da aprendizagem criativa (RESNICK, 2020), permitiu que os professores vivenciassem o ciclo de imaginar, criar, brincar, compartilhar e refletir, mobilizando saberes para além da mera reprodução, valorizando o protagonismo docente.

Evidencia-se a necessidade de uma formação continuada com professores para atuação com alunos com deficiência, no que tange à apropriação de das PBE. Conforme alertam Nunes e Schmidt (2019), o conhecimento produzido pela academia sobre estratégias eficazes nem sempre são assimiladas no processo cíclico de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as diretrizes do DUA, oferecem um referencial para o desenvolvimento de currículos com mais engajamento e práticas inovadoras em sala de aula. Projetando um modelo de aula que todos podem ser integrados, permeia a possibilidade de conhecer a variabilidade do contexto escolar.

Assim, em concomitância com Maia e Soares (2025), se configura como uma estratégia pedagógica interdisciplinar flexível, ao articular diferentes áreas do conhecimento na resolução de problemas reais e contextualizados. Portanto a integração entre STEAM e DUA mostrou-se fecunda ao considerar os ODS como eixo problematizador, aproximando os professores das questões sociais e urbanas que afetam diretamente suas comunidades.

Por fim, reitera-se a importância de iniciativas formativas que articulem teoria e prática para a instrumentalização de professores de todos os anos. De tal modo que a experiência não seja apenas para o uso de estratégias validadas cientificamente, mas como uma base para a inovação e a adaptação criativa. A formação docente, não se encerra na oficina, mas expande novas espirais de aprendizagem, transformando a escola em um espaço verdadeiramente acessível, equitativo e comprometido com a formação de cidadãos críticos e autônomos.

Referências

MAIA, D. L.; SOARES, R. de A. D. A conceptual framework for steam education: a proposal from and for the Global South. Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias, n. especial - 20 años REIEC, p. 1-10, 2025.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil. Brasília, DF. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs.

NUNES, D. R. P.; SCHMIDT, C. Educação especial e autismo: das práticas baseadas em evidências à escola. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 84-104, jul./set. 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/198053145494.

RESNICK, M. Jardim de infância para a vida toda: por que a criatividade é a chave para o futuro de todos nós? Tradução de Mariana C. Dias. 1. ed. São Paulo: Penso, 2020.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Desenho Universal para a Aprendizagem. Revista Brasileira de Educação Especial, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez. 2020.

Anexos



Figura 1 - Slide do Grupo 4 representando a zona oeste

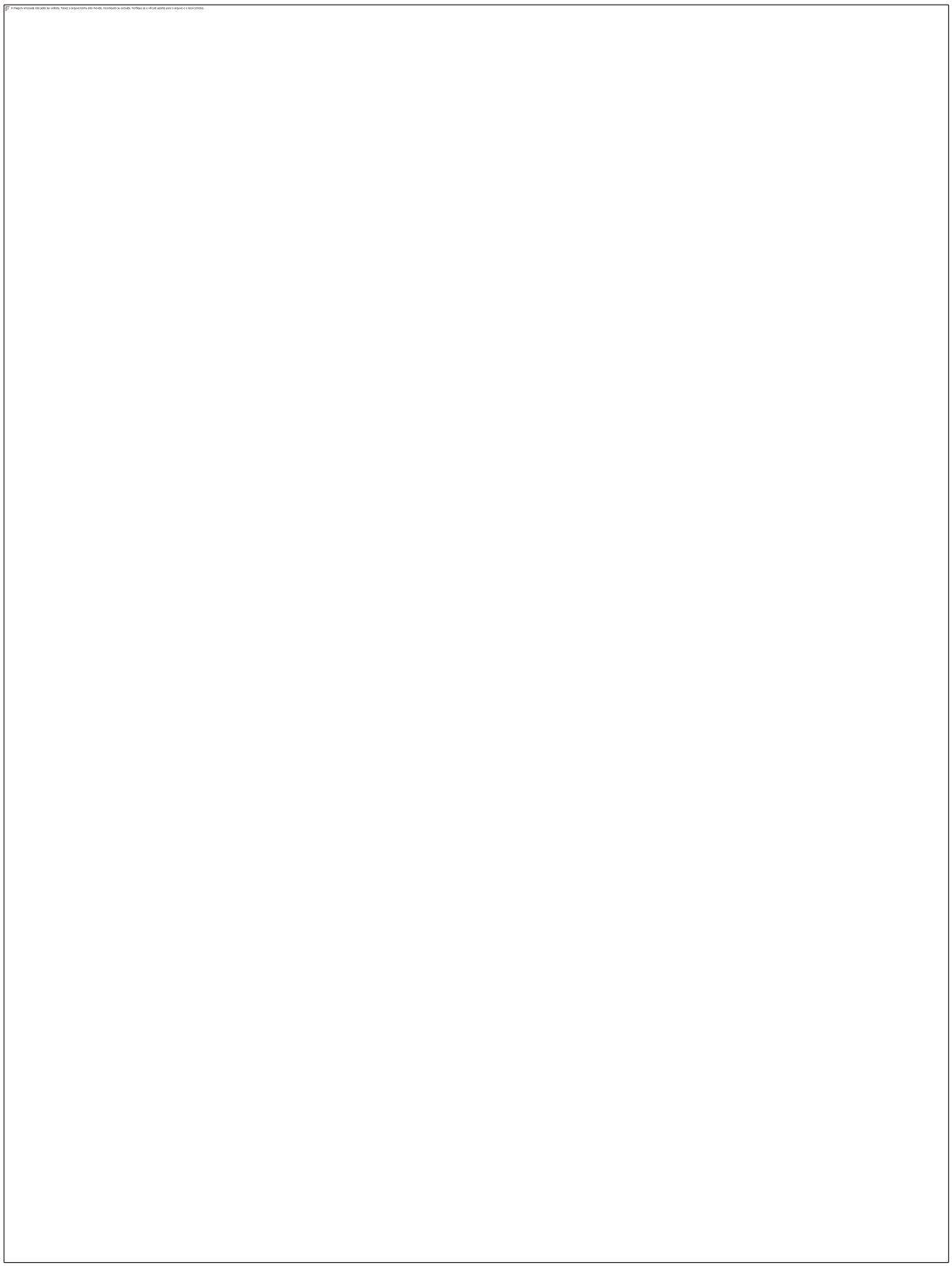


Figura 2 - Representação tátil do bairro Alecrim

CÓDIGO: HS1749

AUTOR: LUZIA NASCIMENTO DA SILVA

ORIENTADOR: ADRIANE CENCI

TÍTULO: Análise dos 9 cursos de primeira Licenciatura em Educação Especial Inclusiva e ofertados no âmbito do PARFOR Equidade na Região Nordeste, conforme o Edital nº 23/2023

Resumo

A formação de professores para a Educação Especial Inclusiva é fundamental para garantir a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. O PARFOR Equidade, por meio do Edital nº 23/2023, fomentou cursos de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, com destaque para a Região Nordeste, que concentrou 13 cursos e 1.010 vagas. Este trabalho buscou analisar nove cursos de primeira Licenciatura em Educação Especial Inclusiva ofertados pelo PARFOR Equidade na Região Nordeste, considerando sua organização e distribuição da carga horária curricular. Trata-se de pesquisa documental, realizada a partir da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso e de documentos oficiais das instituições participantes. As disciplinas foram categorizadas com base em Oliveira e Mendes (2017) e Michels (2025), contemplando Fundamentos da Educação, Didático-Pedagógicas Gerais e Didático-Pedagógicas Específicas da Educação Especial, Outras, Estágio, Formação em Pesquisa e Extensão. Os resultados evidenciam diferenças na organização e distribuição da carga horária, com maior ênfase nas disciplinas didático-pedagógicas específicas da Educação Especial, que apresentam média de 1.030,11 horas. Também foram identificadas diferentes formas de organização, incluindo modalidades presencial e a distância e regimes intensivos e de alternância. A análise contribui para compreender a estrutura curricular das novas licenciaturas e refletir sobre a formação inicial de professores para essa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Educação Especial. Formação de Professores. PARFOR Equidade. Currículo

TITLE: Analysis of the 9 undergraduate degree programs in Inclusive Special Education offered under the PARFOR Equidade program in the Northeast Region, in accordance with Call for Proposals Nº. 23/2023

Abstract

Teacher education for Inclusive Special Education is essential to ensure the participation and learning of all students. In this context, PARFOR Equidade, through Public Notice

No. 23/2023, fostered undergraduate courses in Inclusive Special Education, with emphasis on the Northeast Region of Brazil, which concentrated 13 courses and 1,010 vacancies. This study aimed to analyze nine first-degree undergraduate courses in Inclusive Special Education offered by PARFOR Equidade in the Northeast Region, considering their organization and distribution of curricular workload. This is a documentary research, carried out through the analysis of the Pedagogical Course Projects and official documents from the participating institutions. The disciplines were categorized based on Oliveira and Mendes (2017) and Michels (2025), covering Foundations of Education, General and Specific Didactic-Pedagogical Studies in Special Education, Others, Internship, Research Training, and Extension. The results show differences in the organization and distribution of workload, with greater emphasis on specific didactic-pedagogical disciplines in Special Education, which present an average of 1,030.11 hours. The analysis contributes to understanding the curricular structure of new undergraduate programs and to reflecting on the initial training of teachers for Inclusive Special Education.

Keywords: Special Education. Teacher Education. PARFOR Equidade. Curriculum.

Introdução

As demandas da Educação Inclusiva implicam em profissionais com formação consistente para organização do ensino de modo a proporcionar participação e aprendizagem para todos os estudantes. Dessa forma, é de relevante a criação de licenciaturas para formar professores qualificados para atuar com suporte especializado em contextos inclusivos. O PARFOR Equidade, uma ação realizada no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), gerido pela CAPES, que contribui para estabelecer uma formação que prepara o licenciado para exercer a profissão com qualificação, através do Edital nº 23/2023, fomenta a criação de licenciaturas específicas para atendimento das redes públicas de educação básica ou das redes comunitárias de formação por alternância, que ofereçam educação escolar indígena, quilombola e do campo, assim educação especial inclusiva e na educação bilíngue de surdos (CAPES, 2023).

Nesse contexto, foram aprovadas 31 novas propostas de cursos de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, disponibilizando 1.790 vagas para estudantes sendo distribuídas entre universidades das cinco regiões do país, 10 cursos para Região Sul, 3 cursos para Região Sudeste, 2 cursos para Região Centro-Oeste, 3 cursos para Região Norte e 13 cursos para Região Nordeste. Enfatiza-se que a Região Nordeste concentrou o maior número de vagas ofertadas, totalizando 1.010 vagas, com a distribuição em 13 cursos, localizados em oito estados da região. As propostas contemplaram cursos de primeira e de segunda licenciatura, ofertados nas modalidades presencial e a distância.

O objetivo geral deste trabalho é analisar os 9 cursos de primeira Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, ofertados no âmbito do PARFOR Equidade na Região Nordeste, conforme o Edital nº 23/2023. Os objetivos específicos são: descrever características gerais da organização dos Cursos de Educação Especial Inclusiva; categorizar as disciplinas dos Cursos de Educação Especial Inclusiva de acordo com sua área.

As reflexões aqui apresentadas são uma parte daquelas que vêm sendo produzidas no Plano de trabalho Configurações dos Cursos de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva na Região Nordeste.

Metodologia

A realização da pesquisa se deu por meio da análise documental a qual, conforme Gil (2019), é aquela que, na produção dos dados, utiliza documentos elaborados para diferentes finalidades, considerando-se, para tanto, um conceito amplo de documentos. Na construção do trabalho as informações foram obtidas a partir da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e de outros documentos oficiais das instituições participantes do PARFOR Equidade. Foram localizados os PPCs das instituições (UFRB, UNEB, UFMA, UESPI, UFPI, UFDPAR) já CEVASF, UFS e URCA os quais os PPCs não foram encontrados durante o levantamento, utilizaram-se como fontes complementares editais, pareceres, resoluções e outros documentos institucionais disponíveis, que possibilitaram a obtenção de informações relevantes para a pesquisa.

A fundamentação da análise das disciplinas baseou-se na categorização de Oliveira e Mendes (2017). As autoras analisaram as grades curriculares de 10 cursos de Educação Especial vigentes no ano de 2014, estabelecendo as seguintes categorias: disciplinas sobre os fundamentos da educação, disciplinas didático-pedagógicas gerais, disciplinas didático-pedagógicas específicas da Educação Especial, disciplinas de estágio, disciplinas de formação em pesquisa e disciplinas específicas – outras. Além dessas categorias, foi necessário criar uma nova categoria para as disciplinas de extensão.

O cerne do trabalho está na discussão dessas categorias considerando a distribuição da carga horária. Destaca-se que foi considerada a carga horária apenas das disciplinas obrigatórias dos cursos.

Resultados e Discussões

Acerca das universidades públicas com oferta dos cursos de primeira licenciatura na modalidade presencial e EaD temos: UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia com a oferta de 80 vagas no polo Feira de Santana/BA, funcionando duas turmas noturnas presenciais, com 23,81% de carga horária EaD com início em 2024.2; UFPI - Universidade Federal do Piauí com a oferta de 140 vagas na modalidade presencial nos Polos Floriano, Luzilândia, Picos, Uruçuí, Teresina, com funcionamento em regime de alternância, combinando momentos de estudo teórico com prática profissional durante o período de férias escolares e finais de semana com início em 2025.1; UFMA - Universidade Federal do Maranhão com a oferta 120 vagas nos polos Codó, Pinheiro, Santa Inês e São Luís com funcionamento em regime intensivo (fins de semana) e nos períodos de férias de janeiro, fevereiro ou julho com início em 2024.2; UFS - Universidade Federal de Sergipe com a oferta de 70 vagas nos polos São Cristóvão e

Itabaiana seu funcionamento se dá por meio da Pedagogia da Alternância, articulando Tempo-Universidade (campi da UFS em São Cristóvão e Itabaiana) e Tempo-Comunidade (espaços de atuação dos cursistas e demais ambientes formativos) e teve início em 2025.1; UFDPAR - Universidade Federal do Delta do Parnaíba com a oferta de 60 vagas, funcionando no período de recesso escolar das redes de ensino municipal e estadual e início em 2025.1; UESPI - Universidade Estadual do Piauí oferta 140 vagas nos polos Nossa Senhora dos Remédios, Beneditinos, José de Freitas e Currais, as disciplinas são ministradas, preferencialmente, durante os meses de férias escolares dos professores cursistas (janeiro e julho) quando necessário, as aulas também podem ocorrer aos finais de semana, funcionando em turnos de manhã e tarde com início em 2024.2; UNEB - Universidade do Estado da Bahia oferta 110 vagas nos polos Araci e Miguel Calmon na modalidade EaD, porém o documento não especifica como ocorrerá o funcionamento das aulas com início em 2024.2; URCA - Universidade Regional do Cariri oferta 30 vagas no polo Juazeiro do Norte na modalidade presencial teve início em 2024.2; CESVASF - Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (privada) com a oferta de 60 vagas nos polos Belém do São Francisco e Flores na modalidade presencial teve início em 2025.1. Essas informações que caracterizam o perfil dos cursos está ilustrada no Quadro 1.

A análise das grades curriculares dos cursos de primeira licenciatura em Educação Especial Inclusiva baseou-se nas categorias de Oliveira e Mendes (20217) e em Michels (2025). Buscamos organizar e comparar as estruturas curriculares, categorizando cada disciplina e somando a carga horária. Isso possibilitou delinear como está estruturado cada curso, mapear as disparidades e concepções de formação, subsidiar reflexões científicas sobre a formação inicial. Síntese dessa categorização das grades curriculares está na Tabela 1.

Passamos agora a discutir os dados de cada uma das categorias listadas na Tabela 1.

Fundamentos da Educação: nesta categoria as universidades apresentam uma média de 434,1 horas o que equivale a 16,89% da carga horária dedicada para essa área. Tem destaque a UESPI a qual destina 660h, 20% da sua carga horária para os componentes de fundamentos da educação, em contrapartida a UFDPAR oferta apenas 255h, equivalendo a 8,10%. Desse modo, Oliveira e Mendes (2017) enfatizam que:

> Fundamentos da educação, os quais emergem de fundamentos praxiológicos e acima de tudo possuem "caráter crítico e transformador, pois buscam a emancipação e a humanização plena dos sujeitos sociais". Dessa forma, compreende-se que as disciplinas que compõem os fundamentos da educação se constituem como uma das bases de estruturação do currículo de formação do docente em educação especial (Oliveira e Mendes, 2017).

Didático-Pedagógicas Gerais: acerca dessa categoria percebe-se uma média de 612,44 horas, sendo 11,11% da carga horária das universidades analisadas para essas disciplinas Didático-Pedagógicas Gerais.Tem destaque a UFMA com 780h, 25,32% da carga horária total; já a CESVASF apresenta uma grade curricular de 270h, representando 8,24%, abrangendo os componentes curriculares Didática, Ensino da Matemática e a aprendizagem da pessoa deficiente, Educação Indígena, Educação, História e Cultura Afro- brasileira e Escola e Tecnologia Digitais da Informação Comunicação – TDIC

Didático-Pedagógicas Específicas da Educação Especial: nesta categoria as universidades disponibilizam uma significativa média de carga horária de 1.030,11 horas, ou seja,

11,11%.Isso demonstra que a ênfase maior das instituições está nestas disciplinas. A CESVASF oferta 1395 horas, sendo 42,60%. Por outro lado, a UFRB tem somente 646 horas, sendo 20,55%. As disciplinas dessa categoria abordam o estudo detalhado das deficiências, das Altas Habilidades e dos Transtornos do Espectro Autista, bem como a aplicação de recursos de acessibilidade e abordagens como o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA).

Outras: As instituições dessa categoria dedicam uma média de 382,22 horas, 11,11% da carga horária para esta categoria, destaca-se a UNEB com 755 horas 21,66% e a UFDPAR com a menor carga horária 195 horas 6,19%. Nessa categoria grande parte da carga horária refere-se às atividades curriculares complementares (ACCs) e disciplinas integradoras que alinhavam a formação.

Disciplinas de Estágio: nesse componente há uma semelhança entre as universidades, pois elas apresentam carga horária a partir das 400 horas, em média 399,78 das horas, cerca de 11%. Observou-se que as disciplinas de estágio estão vinculadas à Educação Básica.

Formação em pesquisa: As disciplinas nesta categoria representam uma média de 219,11 horas da carga horária total, a UFMA tem a maior oferta com 300 horas e a UFS, UNEB e UFDPAR com a menor 180 horas. Essas disciplinas estão relacionadas com ensino de metodologia científica e, principalmente, trabalho de conclusão de curso (TCC);

Disciplinas de Extensão: A UFRB, UFPI e UFDPAR têm respectivamente 323 horas, 390 horas e 330 horas. São as instituições que ofertam essa categoria, elas assemelham-se na sua carga horária. Cabe destacar que, de acordo com a Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, é obrigatório que, pelo menos, 10% do total da carga horária dos cursos de graduação seja composta por atividades de extensão (Brasil, 2018). Diante dessa diretriz, alguns dos cursos analisados criaram componentes exclusivamente extensionistas que foram aqui contabilizados, enquanto outros cursos foram distribuindo carga horária de extensão em diferentes disciplinas.

Conclusão

A análise dos nove cursos de primeira Licenciatura em Educação Especial Inclusiva ofertados pelo PARFOR Equidade na Região Nordeste revela um cenário promissor, porém heterogêneo, no que tange à formação inicial de professores para atuação na perspectiva inclusiva. Os dados evidenciam que, embora todos os cursos compartilhem o mesmo marco regulatório e o propósito formativo comum, há variações na organização e distribuição da carga horária curricular, o que pode impactar diretamente a qualidade e a abrangência da formação oferecida. Quando comparados com os cursos analisados por Oliveira e Mendes (2017) e por Michels (2025) se observa que essa variação no desenho da grade curricular é menor nos cursos de Educação Especial Inclusiva da região Nordeste.

A ênfase nas disciplinas didático-pedagógicas específicas da Educação Especial, com média de 1.030,11 horas, demonstra o compromisso dos cursos com o desenvolvimento de competências técnicas e metodológicas voltadas ao atendimento especializado. A média das disciplinas didático-pedagógicas gerais, com 612,44 horas e das disciplinas de fundamentos da educação, com 434,11 horas, vincula a discussão específica em um escopo de reflexões mais amplas da educação.

A diversidade da oferta presencial, a distância, intensivo e de alternância pode influenciar a apropriação dos conteúdos e a articulação entre teoria e prática, elementos centrais para uma formação consistente. É necessário monitoramento e avaliação dos impactos dessas diferentes estruturas das grades curriculares e modos de funcionamento dos cursos na atuação docente.

Por fim, é considerado que este estudo contribui para o avanço do conhecimento sobre a formação de professores para a Educação Especial Inclusiva, ao mesmo tempo em que oferece subsídios para gestores e formuladores de políticas públicas repensarem critérios de organização curricular que assegurem uma formação uniforme e de qualidade em todo o território nacional.

Referências

CAPES. Edital no 23/2023: Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE. Diário Oficial da União, 2023.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2019

MICHELS, Maria Helena. Persistência das teorias pedagógicas conservadoras na formação de professores de Educação Especial. Caderno Cedes, v. 45, Campinas, 2025.

OLIVEIRA, Patrícia Santos de; MENDES, Enicéia Gonçalves. Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial. Educação e Pesquisa, v.43, n.1, São Paulo, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva. Feira de Santana: UFRB, 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Inclusiva. Salvador: UNEB, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva. São Luís: UFMA, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva. Teresina: UFPI, 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva. Teresina: UESPI, 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO DELTA DO PARNAÍBA. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva. Parnaíba: UFDPar, 2023.

CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO SÃO FRANCISCO. Parecer de autorização do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva no âmbito do PARFOR Equidade. Belém do São Francisco: CESVASF, 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Edital de seleção para o Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva – PARFOR Equidade. São Cristóvão: UFS, 2024.

Anexos



Quadro 1: Caracterização dos cursos de primeira licenciatura em Educação Especial Inclusiva da região Nordeste vinculados ao Parfor Equidade

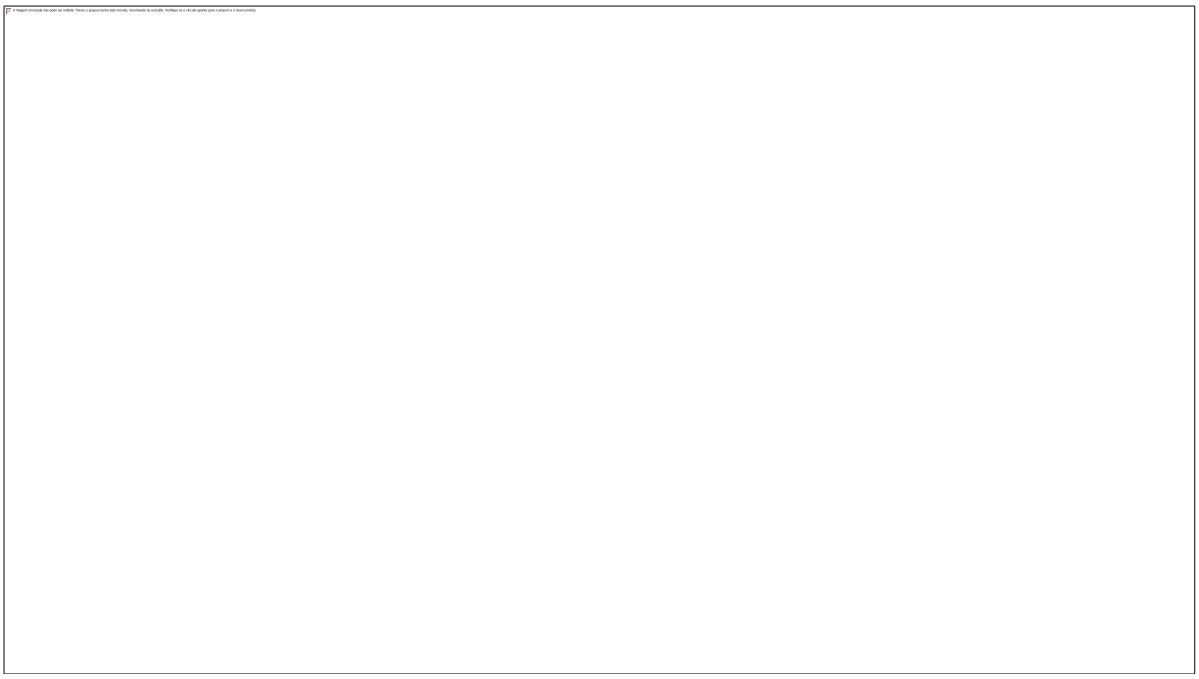


Tabela 1: Distribuição da carga horária dos cursos de primeira licenciatura em Educação Especial Inclusiva da região Nordeste vinculados ao Parfor Equidade

CÓDIGO: HS1766

AUTOR: LI NEVES DA SILVA

ORIENTADOR: AZEMAR DOS SANTOS SOARES JUNIOR

TÍTULO: As cartilhas do GHAP como práticas de cuidado de si: solidariedade, resistência e paresia diante da AIDS em Natal.

Resumo

O movimento homossexual organizou-se oficialmente no Brasil em 1978, marcado pelo surgimento do periódico Lampião da Esquina, que, em plena Ditadura Militar, debatia temas de interesse de homens gays e mulheres lésbicas. Impulsionado por essa iniciativa pioneira, o Somos: Grupo de Afirmação Homossexual, em São Paulo, fortaleceu a visibilidade da diversidade de gênero e sexualidade. Desde a sua fundação, a luta pelos direitos humanitários esteve estreitamente vinculada à imprensa (Rodrigues, 2018, p. 240), estratégia assimilada por entidades como o Grupo Gay da Bahia (1980) e o Grupo Dignidade (1992). Em defesa da memória da luta LGBT+, essas organizações reuniram panfletos, boletins e jornais de dezenas de coletivos do país, integrando-os ao acervo do Centro de Documentação Professor Luiz Mott. Foi nesse acervo digitalizado que se identificaram as publicações do Grupo Habeas Corpus de Potiguar (GHAP), constituído em 1992 como um dos primeiros grupos de apoio no Rio Grande do Norte. O objetivo deste trabalho é analisar os materiais educativos distribuídos pelo GHAP sobre a prevenção e o tratamento da aids, a fim de compreender como ocorriam o contato com a comunidade e a educação para práticas sexuais seguras. Metodologicamente, adota-se a análise do discurso de perspectiva foucaultiana, dialogando com as categorias conceituais de parresia e cuidado de si (Foucault, 2004).

Palavras-chave: Grupo Habeas Corpus Potiguar; educação; cuidado de si; aids.

TITLE: GHAP booklets as practices of self-care: solidarity, resistance, and paresis in the face of AIDS in Natal.

Abstract

The homosexual movement officially organized in Brazil in 1978, marked by the emergence of the newspaper Lampião da Esquina, which, during the Military Dictatorship, addressed issues of interest to gay men and lesbian women. Driven by this pioneering initiative, Somos: Grupo de Afirmação Homossexual, in São Paulo, strengthened the visibility of gender and sexual diversity. Since its founding, the struggle for humanitarian rights has been closely linked to the press (Rodrigues, 2018, p. 240), a strategy adopted by organizations such as Grupo Gay da Bahia (1980) and

Grupo Dignidade (1992). In defense of the memory of the LGBT+ struggle, these organizations gathered pamphlets, newsletters, and newspapers from dozens of groups across the country, incorporating them into the archive of the Professor Luiz Mott Documentation Center. It was in this digitalized collection that the publications of Grupo Habeas Corpus de Potiguar (GHAP), established in 1992 as one of the first support groups in Rio Grande do Norte, were identified. The objective of this study is to analyze the educational materials distributed by GHAP regarding AIDS prevention and treatment, in order to understand community outreach and education for safe sex practices. Methodologically, it adopts a Foucaultian discourse analysis, engaging with the conceptual categories of parrhesia and care of the self (Foucault, 2004).

Keywords: Grupo Habeas Corpus Potiguar; education; self-care; AIDS.

Introdução

A emergência da epidemia de HIV/Aids no Brasil, no decorrer das décadas de 1980 e 1990, desdobrou-se como um fenômeno de profundas implicações sanitárias, sociais, políticas e subjetivas. Longe de se restringir a uma crise exclusivamente biomédica, o avanço do vírus incidiu sobre um cenário em que discursos médicos, religiosos e midiáticos reatualizaram mecanismos de controle e vigilância sobre corpos e sexualidades não normativas, associando a homossexualidade à contaminação, ao pecado e à degeneração moral. Sob a perspectiva de Michel Foucault, esses discursos operam como estratégias institucionais de regulação que definem as fronteiras entre o normal e o desviante, convertendo a epidemia em um dispositivo de disciplinamento e repatologização das sexualidades dissidentes.

Esse contexto crítico coincidiu com a reestruturação da esfera pública brasileira, atravessada pelo processo de redemocratização política e pela reorganização dos movimentos sociais pós-ditadura civil-militar. Embora o Estado brasileiro tenha instituído o Programa Nacional de DST/Aids pela Portaria nº 236/1985, as respostas institucionais iniciais foram marcadas por assimetrias regionais, precariedade estrutural e forte presença de abordagens moralizantes. Diante dessas insuficiências estatais, a articulação do movimento homossexual fortaleceu-se por meio de uma histórica aliança com a imprensa alternativa. Iniciativas pioneiras, como o lançamento do periódico Lampião da Esquina (1978), a criação do grupo Somos em São Paulo e a fundação do Grupo Gay da Bahia (1981) por Luiz Mott, consolidaram o uso da comunicação impressa — a exemplo do Boletim do GGB — como instrumento central de combate à violência, difusão de informações preventivas e reivindicação da cidadania LGBT+.

No contexto nordestino, em particular no Rio Grande do Norte, o crescimento dos diagnósticos de HIV/Aids expôs a extrema vulnerabilidade social dos sujeitos e as lacunas das políticas públicas de saúde locais. Diante do estigma e do silenciamento impostos pelas instituições, a sociedade civil organizou-se para construir redes autônomas de acolhimento. Foi nesse cenário que emergiu, em Natal, o Grupo Habeas Corpus Potiguar (GHAP), fundado em 1992 com o propósito de atuar no combate à doença e na defesa dos direitos humanos da população LGBT+. A entidade destacou-se pela produção e distribuição de materiais impressos educativos, cartilhas e panfletos voltados à prevenção, ao cuidado à saúde e ao enfrentamento da discriminação.

Diante do exposto, o presente trabalho toma como objeto a atuação do GHAP no enfrentamento da epidemia em Natal, investigando a relevância pedagógica e política de suas cartilhas. Mobilizando a análise do discurso de matriz foucaultiana e os aportes teóricos sobre o cuidado de si, a parresia e a necropolítica, objetiva-se compreender de que maneira a produção desses materiais educativos articulou estratégias comunitárias de prevenção, acolhimento e afirmação da vida frente aos discursos de interdição e ao abandono estatal.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de caráter historiográfico e analítico-discursivo. Epistemologicamente, o trabalho fundamenta-se na Análise do Discurso de matriz foucaultiana, perspectiva que permite examinar como os enunciados sobre sexualidade, saúde e contágio operam na produção de verdades, no controle dos corpos e na constituição de sujeitos políticos no contexto da epidemia de HIV/Aids no Brasil. Ao problematizar as fontes sob o prisma discursivo, busca-se investigar não apenas a dimensão pedagógica dos impressos produzidos pelo movimento homossexual, mas também as condições históricas e institucionais que tornaram emergente a resposta comunitária no Rio Grande do Norte.

O corpus documental investigado é constituído por três cartilhas educativas elaboradas pelo Grupo Habeas Corpus Potiguar (GHAP), entidade fundada em 1992 na cidade de Natal/RN com o propósito de atuar no combate à epidemia e na defesa dos direitos LGBT+. Diante da ausência de registros materiais e acervo físico preservado na própria instituição de origem, o procedimento de localização e coleta das fontes foi realizado por meio de pesquisa documental remota junto ao acervo digital do Centro de Documentação Prof. Dr. Luiz Mott (CEDOC), gerido pelo Grupo Dignidade em Curitiba. As peças selecionadas para a análise compreendem as cartilhas “Aids/DST: proteja-se dessas siglas loucas por sexo e diversão” (GHAP, [ca. 1998]), “Trilhas da Prevenção: básico como a vida” (GHAP, [ca. 1998]) e “Cidadania e sexualidade para homossexuais” (GHAP, [ca. 1998]).

Em função da ausência de indicação explícita da data de edição nos impressos, adotaram-se procedimentos de crítica documental e métodos de inferência temporal indireta. A delimitação cronológica do material — estimada entre os anos de 1996 e 1999 — fundamentou-se no cruzamento de dois indícios principais: a acentuada produtividade institucional do GHAP nesse período histórico e o padrão de registro das linhas telefônicas de contato impressas nos documentos. Tais contatos apresentavam sete dígitos, formato alterado no estado para oito dígitos a partir do ano 2000, conforme registro da imprensa da época (Folha de S.Paulo, 1998).

O exame do corpus articulou a análise textual dos enunciados e a interpretação das escolhas estéticas e iconográficas apresentadas nas capas e no corpo das cartilhas, observando o uso de ilustrações eróticas e corpos masculinos como estratégias de identificação e endereçamento direto ao público-alvo. O procedimento analítico foi estruturado pela operacionalização de três categorias teóricas centrais. A primeira diz respeito ao conceito de cuidado de si (epiméleia heautou), formulado por Michel

Foucault (2006), empregado para compreender a construção de uma ética coletiva e relacional de autoproteção e solidariedade no cotidiano das populações vulnerabilizadas. A segunda categoria corresponde à parresia (Foucault, 2010), mobilizada para examinar a fala franca e a coragem da verdade praticadas pelo GHAP ao tratar abertamente de práticas sexuais, prazer e prevenção sem recorrer à culpabilização moral ou à repressão. Por fim, articulou-se a noção de necropolítica, conceituada por Achille Mbembe (2018), para discutir as assimetrias e a lentidão da resposta estatal na garantia da saúde pública, evidenciando como a ação educativa do GHAP emergiu como uma tecnologia comunitária de resistência frente às dinâmicas de abandono e precarização da vida.

Resultados e Discussões

O GBB, em sua fundação, estabeleceu quatro objetivos para guiar sua existência: defender os interesses da comunidade homossexual (LGBT) da Bahia e do brasil; divulgar informações corretas sobre a homossexualidade e transexualidade; trabalhar na prevenção do HIV/AIDS e apoio aos soropositivos; conscientizar o maior número de LGBT da necessidade urgente de lutar por nossos plenos direitos de cidadania (Mott, 2018). Para alcançar estes objetivos, uma das medidas tomadas fora a criação do Boletim do GGB, um periódico de vinte páginas distribuído gratuitamente para outros grupos Brasil à fora, orgãos públicos e meios de comunicação. Este, contava com

No primeiro aniversário de existência do mesmo, publicaram um panorama que explicitava suas escolhas para alcançar estes objetivos e nela citam a “panfletagem” e “campanhas” contra a violência como os homossexuais. Fora nessa linha que seguiu o Grupo Habeas Corpus Potiguar. Produzindo cartilhas e panfletos, além da distribuição de preservativos em sua sede para o combate à doença e à desinformação, dentro e fora da comunidade.

Para a escrita deste, nos valemos da análise de três cartilhas produzidas pelo Grupo, obtidas através do arquivo digital do Grupo Dignidade, o Centro de Documentação Prof. Dr. Luiz Mott, CEDOC. O Centro, com sede em Curitiba, foi inaugurado em dezembro de 2007 com o objetivo de reunir acervo histórico para a construção e preservação da memória LGBTI+ brasileira. Apesar de, atualmente, ainda estar em funcionamento, o GHAP não dispõe de material preservado de sua história, por este motivo, recorremos ao site do CEDOC.

Apesar da existência da preservação de algumas das produções materiais do Habeas Corpus, as informações são limitadas, pois as cartilhas não dispõem de ano de produção explícito em si. Acreditamos que estes tenham sido fabricados entre 1996 e 1999, quando o grupo estava, pelos indícios de produtividade, em crescente atividade. Outro indicativo temporal são os números de telefone disponibilizados em cada cartilha, que continham 7 dígitos, pois, a partir do ano de 2000, as linhas passaram a ter 8 dígitos. (Folha de S.Paulo, 1998).

Utilizando-se de imagens provocativas e eróticas em suas capas, as cartilhas produzidas pelo Habeas Corpus trás em suas folhas de rosto a mensagem de que aquele material é destinado à população LGBT. Travestis, homens nus e/ou abraçados, juntamente com

títulos que remetem às doenças transmissíveis sexualmente e sua prevenção como já informam ao leitor do que se trata o conteúdo. Duas destas cartilhas são curtas, de títulos “aids/DST: proteja-se dessas siglas loucas por sexo e diversão” (GHAP, c.a 1998)e a segunda “Trilhas da Prevenção: básico como a vida”, ambas com apenas 4 páginas, e divididas em quatro tópicos. O primeiro, “É bom estar prevenido” trás informações que visam desmentir mitos sobre as doenças venéreas, negando que contatos através de objetos como copos ou toalhas pudessem resultar na contração da doença. Ao mencionar o crescente número de casos das, à época, chamadas DST’s, adverte acerca da falta de acompanhamento médico e possível tratamento indicado por conhecidos. Também fala quais doenças são consideradas venéreas ou não, a exemplo da sífilis, gonorréia, herpes genital, candidíase, etc.

Em “A cura”, sugere ao leitor procurar avaliação médica constante e acompanhamento assim que qualquer sinal ou sintoma aparecer, pois em alguns casos, os sintomas são invisíveis ou se recolhem mesmo com a doença ainda presente. O terceiro tópico diz respeito à “Prevenção” e informa a importância do cuidado higiênico com o próprio corpo e a observação dos mesmos, atentando-se à possíveis ferimentos que possam indicar a presença de DST’s, e o mais importante, o uso de preservativos, o meio mais eficaz no cuidado com doenças contraídas pelo sexo.

Por fim, a “Aids” acalentava o leitor ao dizer que a contração da aids é possível em qualquer indivíduo, principalmente ao relacionar-se com um outro que seja desconhecido. Também informa de que formas a aids não é contraída, incentivando a manter o convívio com pessoas possivelmente infectadas ao dizer “carinho e amor, saliva (...) abraços não transmitem aids”. A cartilha mencionada foi, como antes mencionada, retirada do acervo CEDOC, que possui duas cartilhas de capas distintas, mas que apresentam o mesmo conteúdo. Contudo, em uma delas há um diferencial que a não está presente na outra “assumir ou não, eis a questão” que diz

Assumir a homossexualidade não significa mandar colocar um anúncio no jornal. Assumir é uma questão íntima. Deve-se viver sua verdadeira identidade psicossexual. O diálogo com os pais, quando isso é possível, é bem pensado. No mais, é viver a vida como todo ser humano, seguro e tranquilo, lutando pelo seu lugar ao sol. (GHAP, ca. 1998)

Nestas cartilhas, o tom é mais amigável, buscando acolher e orientar o leitor num primeiro momento, que para mais informações sobre a doença ou busca de ajuda médica, há contatos telefônicos de grupos e unidades de saúde espalhadas pela cidade do Natal para atender tal público. A terceira e última cartilha apresenta um aspecto parresista e acalentador semelhante, mas obtém um tom mais científico, com mais informações sobre DST’s e como as mesmas operam no corpo do indivíduo logo na primeira página, quando discute o que é a aids, por quais fluídos corporais e como é transmitida, como não se transmite e como se prevenir, além de como fazer a testagem e o que fazer caso dê positivo. Nesta última, aparece um sinalizador de responsabilidade coletiva importante; sugere-se “conversar com as pessoas com quem relacionou-se para que elas também tenham a oportunidade de fazer o teste”, “procure Grupo de Apoio e Prevenção de sua cidade ou alguma entidade congênere” e, por fim “informe-se a respeito de reuniões de soropositivos”.

Insere também uma seção exclusiva para discutir formas de violência contra LGBT's, mencionando falta de oportunidade no mercado de trabalho, chacotas públicas, agressões físicas, bullying nas escolas e em outros ambientes e, claro, o homicídio. Propõe e incentiva a busca pelos direitos e conhecimento da legislação que os protege enquanto cidadãos, posi àquela época, não existia na Constituição uma lei específica para casos de crimes com motivação homofóbica ou transfóbica, embora à nível municipal menciona a Lei Olegário Passos, 152/98, que diz em seu Artigo 1: "fica proibida toda e qualquer discriminação por motivo de raça, credo ou orientação sexual em espaços públicos e estabelecimentos comerciais, no âmbito do município do Natal". Logo em seguida, trás "dicas para evitar a violência anti-gay", sugerindo, principalmente, evitar o encontro com desconhecidos e dar confiança num primeiro momento, como não beber de líquidos oferecidos por estes, e deixar alguém sempre avisado sobre a situação.

Para além do combate à violência, percebe-se também uma tentativa de validação da existência do outrem igual sem culpa quando o grupo dedica espaço para afirmar que, desde 1985, o Conselho Federal de Medicina não se valia mais do artigo 302.0 da Classificação Internacional de Doenças, onde a homossexualidade era considerada como tal, e a Organização Mundial de Saúde, em 1991, passou a desconsiderá-la da mesma forma. Consideramos esta a seção que mais casa com o conceito de parresia de Michel Foucault, pois, inseridos numa sociedade onde há a hegemonia de culturas machistas e punitivistas com o que é diferente, a legitimação reafirmada pelo Habeas Corpus Potiguar de que

Todo mundo nasceu para ser feliz. É preciso ter muita coragem para enfrentar a barra de ser gay ou lésbica neste mundo onde a maioria das pessoas ainda considera o homossexual como um ser inferior. (...) Se você sente amor, paixão, gozo e tesão por pessoas do mesmo sexo, saiba que não está sozinho. (GHAP, c.a 1998)

Logo abaixo, trás respostas para as reflexões "o que origina a homossexualidade, será a homossexualidade uma escolha?" e "será a homossexualidade um problema psicológico originado por má orientação pelos pais ou falta de crença religiosa?". Dúvidas essas que atormentam tanto os próprios homossexuais/LGBT's quanto quem está ao seu entorno e fora levado à esta crença por toda a vida. Para a primeira pergunta, refletem comparativamente entre a heterossexualidade e a homosexualidade, se ambas sexualidades são deliberadamente escolhidas ao longo da vida e se, caso a homossexualidade fosse, de fato, preferencial, por qual motivo a insistência dos homossexuais em permanecer neste lugar de tantas violências, sobretudo, os adolescentes que se entendem desta forma. Já a segunda tem uma resposta de caráter mais direto. baseando-se na Associação de Psicologia Americana para justificar que a homossexualidade não envolve desvio psicológico, além de que a educação parental tem pouca ou nenhuma influência na orientação sexual de um indivíduo.

Por fim, assim como as cartilhas anteriores, esta possui telefones para contatos de centros de referência para Doenças Sexualmente Transmissíveis e Aids no estado do Rio Grande do Norte. Esta inclui também o contato de outros grupos de apoio LGBT pelo nordeste, demonstrando articulação entre o GHAP e seus vizinhos.

Conclusão

As experiências produzidas pelo GHAP demonstram que a luta contra a AIDS no Brasil não pode ser compreendida apenas como questão biomédica ou epidemiológica. Trata-se também de uma disputa política em torno dos modos de existência considerados legítimos pela sociedade. A epidemia evidenciou como determinados corpos foram historicamente produzidos como vidas descartáveis, especialmente os corpos pobres, negros, periféricos e dissidentes. A noção de necropolítica, desenvolvida por Achille Mbembe (2018), contribui para compreender esse contexto. Segundo o autor, o poder contemporâneo opera através da capacidade de decidir quais vidas merecem proteção e quais podem ser expostas à morte. Embora Mbembe desenvolva sua análise a partir das experiências coloniais e pós-coloniais, suas reflexões permitem compreender como determinados grupos sociais são submetidos a condições permanentes de vulnerabilidade e abandono. Durante os primeiros anos da epidemia de HIV/AIDS, a população homossexual frequentemente ocupou esse lugar de vulnerabilidade extrema, sendo tratada como ameaça moral e sanitária.

A análise da atuação do GHAP evidencia, portanto, a centralidade das práticas de cuidado e da parresia na construção de estratégias de resistência durante a epidemia de AIDS no Rio Grande do Norte. Ao transformar o compartilhamento da verdade em instrumento político e ético, o grupo contribuiu para romper o silêncio imposto às populações dissidentes e para afirmar a vida em meio às políticas de morte que marcaram o período. Assim, compreender a trajetória do GHAP significa reconhecer a importância histórica dos movimentos LGBTs na luta contra a AIDS e na defesa dos direitos humanos no Brasil. Mais do que responder a uma crise sanitária, o grupo construiu práticas coletivas de existência capazes de desafiar o preconceito, enfrentar o abandono estatal e produzir novas formas de cuidado de si e para com o outro. Em tempos marcados pelo crescimento de discursos conservadores e ataques às populações dissidentes, recuperar essas memórias torna-se também um ato político de resistência.

Referências

DOURADO, Inês et al. Tendências da epidemia de Aids no Brasil após a terapia anti-retroviral. Revista de Saúde Pública, v. 40, p. 9-17, 2006.

FOUCAULT, Michel. História da sexualidade I: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999

FOUCAULT, Michel; DA FONSECA, Márcio Alves; MUCHAIL, Salma Tannus. A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982). 2006.

FOUCAULT, Michel; BRANDÃO, Eduardo. O Governo de Si e dos Outros. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

GREEN, James Naylor. Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX. Unesp, 1999.

GRUPO HABEAS CORPUS POTIGUAR (org.). Aids/DST: proteja-se dessas siglas loucas por sexo e diversão. Natal, [ca. 1998].

GRUPO HABEAS CORPUS POTIGUAR (org.). Cidadania e sexualidade para homossexuais: cartilha. Natal, [ca. 1998].

GRUPO HABEAS CORPUS POTIGUAR (org.). Trilhas da Prevenção: básico como a vida. Natal, [ca. 1998].

MOTT, Luiz. O imprescindível GGB, Grupo Gay da Bahia. In: GREEN, James et all. História do Movimento LGBT no Brasil. São Paulo: Alameda, 2018, p. 211-226.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

NÚMERO de telefone vai ter oito dígitos: alteração entrará em vigor no ano 2000. Folha de S.Paulo, São Paulo, 6 maio 1998. Dinheiro. Disponível em:https://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi06059803.htm. Acesso em: 14 maio 2026.

PELÚCIO, Larissa; MISKOLCI, Richard. A prevenção do desvio: o dispositivo da aids e a repatologização das sexualidades dissidentes. Sexualidad, Salud y Sociedad: Revista Latinoamericana. 1, (125-157). Rio de Janeiro: CLAM-IMS-UERJ. 2009.

TREVISAN, João Silvério. Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. 4. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

Portaria no 236/GM/MS, de 02 de maio de 1985. Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/MatrizesConsolidacao/comum/236896.html>. Acesso em: 10 maio. 2026.

RODRIGUES, Jorge Caê. A imprensa gay do Brasil. In: GREEN, James et all. História do Movimento LGBT no Brasil. São Paulo: Alameda, 2018, p. 227-236.