

36º CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DA UFRN – CICT 2025



36º cict

Planeta Água: a cultura oceânica
para enfrentar as mudanças
climáticas no meu território.

ANAIS

EXPEDIENTE

APRESENTAÇÃO

O Congresso de Iniciação Científica e Tecnológica (CICT) é um evento aberto à comunidade no qual todos os aproximadamente 1.700 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 36ª edição do Congresso teve como tema “Planeta Água: a cultura oceânica para enfrentar as mudanças climáticas no meu território”, 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 9º 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 2026.

Ainda em 2025, a Pró-Reitoria de Pesquisa realizou a 7ª 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 2025 em uma mesa redonda.

O congresso cumpriu três funções valiosas para o desenvolvimento da ciência na instituição: inserção dos discentes em um ambiente acadêmico de publicação e apresentação dos resultados da pesquisa; divulgação científica por meio dos vídeos que utilizam uma linguagem científica, porém acessível a todos; e, por fim, a popularização da ciência.

PROGRAMAÇÃO

Outubro – 2025

15/10 Divulgação da lista dos pré-selecionados para concorrer ao 9º Prêmio Destaque na Iniciação Científica e Tecnológica da UFRN

Novembro – 2025

03/11 Abertura oficial do evento

03/11 a 07/11 CICT 2025 – Etapa presencial

04/11 a 06/11 Sessões de Apresentações Orais

07/11 Cerimônia de premiação e encerramento do evento

CE

Centro de Educação

CÓDIGO: HS0090

AUTOR: KARLA VITÓRIA DA CRUZ ALVES

ORIENTADOR: OLIVIA MORAIS DE MEDEIROS NETA

TÍTULO: Uma Escola em Busca da Edificação de uma Nação Moderna: Instituto de Engenharia de Porto Alegre (1889-1930)

Resumo

O Brasil do final do século XIX e início do século XX foi marcado por diversos eventos marcaram a história desse país que acompanharam a transição do regime monárquico para o republicano. No estado do Rio Grande do Sul, a Revolução de 1893 consolidou o poder e influência de Júlio de Castilhos nesse período. Em 10 de agosto de 1896, cinco engenheiros militares, professores da Escola Militar de Porto Alegre, fundaram a Escola de Engenharia. Composta por diversos institutos, teve no Instituto de Engenharia um dos primeiros espaços dedicados à formação de engenheiros no estado do Rio Grande do Sul. Diante desse cenário, busca-se responder à seguinte questão: qual a atuação do Instituto de Engenharia como parte do projeto de nação moderna do Brasil Republicano? O objetivo é analisar essa atuação à luz do projeto de modernização do Brasil Republicano, utilizando o método de Interpretação Histórica de Jörn Rüsen, tendo como fonte os relatórios anuais da Escola de Engenharia entre 1911 e 1924. Conclui-se que a atuação do Instituto de Engenharia revela um compromisso com a construção de um Brasil republicano moderno e industrializado, no qual a engenharia civil e sua função social se tornaram ferramentas centrais para transformar o espaço e sustentar o ideário de progresso que marcava o final do século XIX e início do século XX.

Palavras-chave: Instituição Educativa. Brasil Moderno. Formação de engenheiros.

TITLE: A School in Search of Building a Modern Nation: Porto Alegre Institute of Engineering (1911-1924)

Abstract

Brazil at the end of the 19th century and the beginning of the 20th century was marked by various events that shaped the country's history and accompanied the transition from a monarchical to a republican regime. In the state of Rio Grande do Sul, the Revolution of 1893 consolidated the power and influence of Júlio de Castilhos during this period. On August 10, 1896, five military engineers, professors at the Military School of Porto Alegre, founded the School of Engineering. Comprising several institutes, it included the Institute of Engineering as one of the first dedicated spaces for engineering education in the state of Rio Grande do Sul. Given this context, the following question is posed: what was the role of the Institute of Engineering as part of the modern nation-building project of Republican Brazil? The objective is to analyze this role in light of the modernization project of Republican Brazil, using Jörn Rüsen's Historical Interpretation method and relying on the annual reports of the School of Engineering from 1911 to 1924. It is concluded that the Institute of Engineering's role reveals a commitment to building a modern and industrialized republican Brazil, where civil engineering and its social function became central tools to transform space and uphold the ideal of progress that characterized the late 19th and early 20th centuries.

Keywords: Educational Institution. Modern Brazil. Engineer Training.

Introdução

No processo de transição da Monarquia para a República no Brasil no final do século XIX para início do século XX, diversos eventos marcaram a história desse país. No estado do Rio Grande do Sul, a Revolução de 1893, também conhecida como Revolução Federalista ou Revolução da Degola, consolidou ainda mais o poder e influência de Júlio de Castilhos nesse período.

Essa Revolução foi marcada por um confronto entre dois partidos políticos: o Partido Republicano Rio-Grandense (PRR) e o Partido Federalista do Rio Grande do Sul. O PRR, liderado por Júlio de Castilhos, contou com o apoio do presidente da República na época, o marechal Floriano Peixoto. Esse apoio foi fundamental para o

êxito do partido e para a propaganda política do líder do PRR, que se alinhava aos princípios positivistas, com ênfase no nacionalismo, cientificismo e no poder centralizado, visando garantir a ordem e o progresso do país. Vale destacar que, como membro do partido republicano, presidente do estado do Rio Grande do Sul e fundador do jornal *A Federação*, Júlio de Castilhos foi uma figura de grande relevância no estado. Sua influência se estendeu a uma geração de políticos que sucederam seu governo, entre os quais se destacam Borges de Medeiros e Getúlio Vargas.

Diante desse cenário, em 10 de agosto de 1896, os engenheiros militares João Simplício Alves de Carvalho, Lino Carneiro da Fontoura, João Vespúcio de Abreu e Silva, Gregório de Paiva Meira e Juvenal Octaviano Miller, professores da Escola Militar de Porto Alegre, decidiram fundar uma Escola de Engenharia. O projeto contou com o apoio do Júlio de Castilhos, que indicou o engenheiro civil Álvaro Nunes Pereira, sendo o primeiro diretor dessa escola.

Observa-se que tanto a Escola quanto o governo compartilhavam os anseios pela modernização. Isto significa dizer que esse período, conhecido como Primeira República ou República Velha, deu sustentação para a implementação do sistema republicano e para o desejo de reconfiguração do país através de um ideário moderno. Composta por diversos institutos, a Escola de Engenharia teve no Instituto de Engenharia um dos primeiros espaços dedicados à formação de engenheiros no estado, cujo objetivo era

(...) propagar no Rio Grande do Sul e no Brasil a mais moderna e eficiente educação técnica, profissional e industrial, baseada em uma real educação primária e preparatória. O seu programa conduz o indivíduo do mais modesto ao mais elevado grau de ensino técnico. (E.E. Estatutos, 1922, ART. 1º apud Morosini; Franco, 2006, p. 45).

Tendo em vista o objetivo de analisar a atuação do Instituto de Engenharia como parte de um projeto de nação moderna do período republicano, a presente investigação será conduzida a partir da análise dos relatórios anuais da Escola de Engenharia de Porto Alegre, compreendendo o intervalo temporal entre 1911 e 1924. Para a organização dos dados, foi elaborado um quadro contendo as

seguintes categorias: ano, aluno, demanda, espaço destinado e tipo de projeto.

Com base nesse levantamento, realizou-se inferências fundamentadas nos dados coletados, com ênfase no tópico “Conclusão de Curso”, que detalha as orientações relativas ao projeto final que os alunos deveriam apresentar para a obtenção do título de engenheiro civil.

Metodologia

Quanto aos procedimentos metodológicos, adota-se o método de Interpretação Histórica, defendido por Jörn Rüsen, estruturado em três fases centrais que podem ser compreendidas como a formulação da pergunta histórica, seguida por dirigir essas perguntas às fontes, e obter destas as informações necessárias para respondê-las, e formular as informações obtidas das fontes como respostas às perguntas postas. (Rüsen, 2010, p. 111).

Tendo como pergunta histórica qual a atuação do Instituto de Engenharia como parte de um projeto de nação moderna do período republicano, o primeiro dado encontrado foi uma foto da folha de rosto do relatório anual de 1911 no Lume Repositório Digital. Por meio disso, entendeu-se que a Escola, anualmente, produzia relatórios que descreviam suas atividades e resultados anuais. Assim, traçou-se como meta encontrar essas fontes e realizar sua seleção. A busca foi feita em repositórios digitais e no Google Acadêmico, tendo como descritores: “Escola de Engenharia de Porto Alegre” e “Relatórios anuais: Escola de Engenharia de Porto Alegre”. Através disso, foi possível identificar a biblioteca digital HathiTrust, encontrada por meio de uma pesquisa no Google Livros, como acervo relevante para a obtenção das fontes necessárias para análise. Na sequência, foram encontrados nove relatórios anuais da Escola de Engenharia nesta biblioteca digital, abrangendo o período de 1911 a 1924. Todos se mostraram de grande relevância, antecipando a fase da crítica, na qual o historiador analisa suas fontes para selecionar aquelas que dialogam com sua pergunta de pesquisa, observando a plausibilidade das informações por meio da crítica interna e externa das fontes.

A partir de uma análise preliminar dessas fontes, foi possível identificar um tópico denominado "Conclusão de Curso", o qual suscitou a curiosidade em examinar os nexos entre as orientações apresentadas e o projeto de modernidade.

Além disso, por meio da pesquisa bibliográfica realizadas no Lume Repositório Digital, SciELO e Google Acadêmico, foram encontradas menções em obras já publicadas, destacando-se Hassen e Ferreira (1996), Heinz (2009), Franco e Morosini (2006), e Lersch (2015). Através de Hassen e Ferreira (1996, p. 56), foi possível constatar que o Instituto de Engenharia foi o primeiro Instituto da Escola de Engenharia de Porto Alegre, funcionando no prédio principal da Escola e onde eram preparados os engenheiros civis.

Por fim, na última etapa, através de um quadro contendo as categorias: ano, curso, aluno, demanda, espaço destinado e tipo de projeto, conforme destacado na Figura 1, é feita a inferência desses dados, permitindo responder a problemática posta e interpretar os fatos, criando uma nova narrativa.

Resultados e Discussões

A análise dos relatórios da Escola de Engenharia permitiu-se fazer um levantamento de sessenta e seis orientações, sendo seis orientações de 1912, cinco de 1913, seis de 1914, dez de 1918, dez de 1919, quinze de 1921, sete de 1922, seis de 1923 e cinco de 1924.

A partir disso, foi categorizado as orientações desses alunos em sete grandes temas: Projeto de Infraestrutura Industrial; Projeto de Infraestrutura Sanitária; Projeto de Infraestrutura Ferroviária; Projeto de Obras Públicas (edificação de prédios, estradas, pontes e viadutos); Projeto de Abastecimento e Distribuição de água; Projeto de Infraestrutura de Navegação e Portuária; Projeto de Levantamento Topográfico. Os projetos de obras públicas (edificação de prédios, estradas, pontes e viadutos) esteve em maior predominância nas orientações, como pode ser melhor observado na Figura 2.

Nos projetos de infraestrutura industrial é possível observar uma preocupação em relação às indústrias e fábricas quanto à edificação dessas instalações,

evidenciando os anseios de uma sociedade moderna a partir da busca por inovação tecnológica e eficiência na produção, desenvolvendo uma nação cada vez mais industrializada.

Nos projetos de infraestrutura sanitária, é perceptível uma concepção higienista através da implementação de redes de esgoto em diversas cidades do estado do Rio Grande do Sul, destacando-se a cidade de Dom Pedrito, Jaguarão, São Leopoldo, Sant'Ana do Livramento, Rio Pardo, Cruz Alta, Taquari e Porto Alegre.

Nos projetos de infraestrutura ferroviária, observa-se projetos que buscam a construção e melhoramento de linhas férreas, acompanhando os ideais de modernização defendidos pelo Estado e pelos setores ligados à exportação através da integração territorial e o desenvolvimento econômico por meio da ligação entre centros urbanos, portos e zonas de produção.

Os projetos de obras públicas (edificação de prédios, estradas, pontes e viadutos) e de abastecimento e distribuição de água estiveram em maior predominância, junto com os de infraestrutura ferroviária. Neles, observam-se demandas relacionadas à construção de escolas, grupos escolares, cemitérios, pontes, estradas de rodagem, teatros e viadutos, bem como o de abastecimento e distribuição de água para distintas cidades do Rio Grande do Sul, indicando os esforços em promover a urbanização e atender às exigências do crescimento populacional e da modernização do estado.

Em relação aos projetos de infraestrutura de navegação e portuária, o aluno Emílio Lúcio Esteves, em 1914, teve como orientação o desenvolvimento de um projeto de ligação de uma lagoa para um rio através de um canal de navegação passando por uma vila de importante centro agrícola (Escola de Engenharia de Porto Alegre, 1915, p. 31), evidenciando as preocupações da época com o desenvolvimento econômico por meio das rotas comerciais fluviais.

Por fim, o projeto de levantamento topográfico constitui uma atividade da Engenharia Civil e, nesse contexto histórico, o aluno Adolpho Ambros, em 1918, deveria realizar um levantamento topográfico na Colônia Guarany (Escola de Engenharia de Porto Alegre, 1919, p. 37) para a obtenção do título de engenheiro, notando que essa prática refletia a valorização do conhecimento técnico e a

necessidade de domínio do espaço físico para o planejamento e desenvolvimento das infraestruturas essenciais ao crescimento urbano e rural do país.

Nesse contexto, a formação de engenheiros mostra-se fortemente influenciada pelo positivismo politécnico, que, conforme destaca Kropf (1994, p. 211),

[...] abrindo avenidas e ferrovias, reformando a fisionomia dos principais centros urbanos, modernizando portos, introduzindo nas fábricas novas técnicas e máquinas, os engenheiros pleiteavam a posição de agentes legítimos e legitimadores de um programa que se concebia como a remodelação nacional. Como intelectuais, eles endossariam o lema positivista do "saber para prever, a fim de prover" como balizamento teórico e ideológico para o discurso e a prática que os diferenciavam enquanto grupo social específico.

Em outras palavras, a formação dos engenheiros estava intrinsecamente vinculada à ideia de desenvolvimento e modernização do país. Esse alinhamento com os ideais de modernização refletia às demandas da época de transformação social e econômica do Brasil republicano.

Logo, a função social da engenharia era concebida como um instrumento para viabilizar o crescimento urbano e industrial, sustentada por

discurso que afirma a confiança na perspectiva promissora do progresso como guia para o que, na visão de seus propugnadores, seria a regeneração da sociedade brasileira, redimindo-a dos entraves associados ao que se representava como passado colonial e o tradicionalismo do Império. (Kropf, 1996, p. 203).

Dessa forma, o Instituto de Engenharia contribuiu para o projeto de nação moderna do Brasil Republicano. Ele não apenas formava profissionais capacitados tecnicamente, mas também contribuía para a implementação de um modelo de nação voltado ao progresso urbano, econômico e industrial.

Conclusão

Nesta pesquisa, observou-se que, ao longo dos anos, o Instituto de Engenharia esteve vinculado a uma ideia de nação moderna, com foco no desenvolvimento urbano. Nos projetos analisados, identificaram-se iniciativas voltadas para a construção de novos edifícios, da promoção de práticas de higienização urbana através dos projetos de redes de esgoto para as cidades gaúchas, além do fomento à industrialização e da expansão e aprimoramento das infraestruturas, especialmente das linhas férreas.

Verificou-se, assim, que esses projetos estavam alinhados aos ideais de modernização defendidos pelo Estado naquele período, os quais também incluíam a preocupação com o desenvolvimento científico, manifestado através do ensino.

Os engenheiros, formados nesse contexto, eram percebidos como agentes da mudança, capazes de projetar e executar obras que simbolizavam a modernidade. Nesse sentido, a atuação do Instituto de Engenharia reflete um compromisso com a construção de uma sociedade republicana, moderna e industrializada, na qual a engenharia civil e sua função social se tornaram ferramentas essenciais para transformar o espaço urbano e sustentar o ideário de progresso que marcava o final do século XIX e início do século XX.

Referências

Escola de Engenharia de Porto Alegre. **Escola de Engenharia - Folha de rosto do relatório anual**. Lume Repositório Digital, 17 jun. 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/222394>. Acesso em: 1 ago. 2025.

Escola de Engenharia de Porto Alegre. **Relatório da Prefeitura Municipal de Porto Alegre 1911-12**. Porto Alegre: Oficinas Graphicas da Escola de Engenharia, 1911-1912.

Escola de Engenharia de Porto Alegre. **Relatório da Prefeitura Municipal de Porto Alegre 1913**. Porto Alegre: Oficinas Graphicas da Escola de Engenharia, 1914.

Escola de Engenharia de Porto Alegre. **Relatório da Prefeitura Municipal de Porto Alegre 1914**. Porto Alegre: Oficinas Graphicas da Escola de Engenharia, 1915.

Escola de Engenharia de Porto Alegre. **Relatório da Prefeitura Municipal de Porto Alegre 1918**. Porto Alegre: Oficinas Graphicas da Escola de Engenharia, 1919.

Escola de Engenharia de Porto Alegre. **Relatório da Prefeitura Municipal de Porto Alegre 1919**. Porto Alegre: Oficinas Graphicas da Escola de Engenharia, 1920.

Escola de Engenharia de Porto Alegre. **Relatório da Prefeitura Municipal de Porto Alegre 1921**. Porto Alegre: Oficinas Graphicas da Escola de Engenharia, 1922.

Escola de Engenharia de Porto Alegre. **Relatório da Prefeitura Municipal de Porto Alegre 1922**. Porto Alegre: Oficinas Graphicas da Escola de Engenharia, 1923.

Escola de Engenharia de Porto Alegre. **Relatório da Prefeitura Municipal de Porto Alegre 1923**. Porto Alegre: Oficinas Graphicas da Escola de Engenharia, 1924.

Escola de Engenharia de Porto Alegre. **Relatório da Prefeitura Municipal de Porto Alegre 1924**. Porto Alegre: Oficinas Graphicas da Escola de Engenharia, 1925.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai; MOROSINI, Marília Costa. Escola de Engenharia de Porto Alegre (1896-1934): hegemonia política na construção da universidade. **Revista História da Educação**, v. 10, n. 19, p. 39–57, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29403>. Acesso em: 1 ago. 2025.

HASSEN, Maria de Nazareth Agra; FERREIRA, Maria Letícia Mazzucchi. **Escola de Engenharia- UFRGS: Um Século**. Porto Alegre: Tomo editorial, 1996. 242 p.

Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/85937/000178488.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 1 ago. 2025.

HEINZ, F. M. Positivistas e republicanos: os professores da Escola de Engenharia de Porto Alegre entre a atividade política e a administração pública (1896-1930). **Revista Brasileira de História**, v. 29, p. 263–289, 2009.

KROPF, Simone Petraglia. O saber para prever, a fim de prover – a engenharia de um Brasil moderno. In: HERSCHMANN, Micael H.; PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. **A invenção do Brasil Moderno**: Medicina, educação e engenharia nos anos 20-30. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 202-223.

LERSCH, Inês Martina. **A busca de um ideário urbanístico através dos indícios**: der Stadtebau e a presença de um ideário germânico sobre a construção de cidades na Porto Alegre do início do século XX. Orientadora: Prof.^a Celia Ferraz de Souza. 2014. 435 f. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/115560/000953024.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 1 ago. 2025.

RÜSEN, Jörn. Metodologia - as regras da pesquisa histórica. In: RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**. Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010. cap. 2, p. 101-173.

Anexos

Figura 1 - Projetos finais do Instituto de Engenharia

Figura 2 - Contagem dos tipos de projetos

CÓDIGO: HS0281

AUTOR: ANA LUIZA GUILHERMINA DA SILVA

ORIENTADOR: OLIVIA MORAIS DE MEDEIROS NETA

TÍTULO: Escola de Minas de Ouro Preto: análise documental sob uma perspectiva transnacional

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar a circulação de ideias e indivíduos na Escola de Minas de Ouro Preto durante o período do Segundo Reinado do Brasil. A pesquisa partiu da pergunta: Como ocorreu a difusão do conhecimento na Escola? Dessa forma, foi utilizado o método indiciário e análise documental nos repositórios e bibliotecas virtuais, como a Hemeroteca Digital Brasileira, Google Acadêmico e SciELO, a partir do descritor “Escola de Minas de Ouro Preto”. Assim, com a sistematização e análise dos dados obtidos, observamos que a Escola de Minas de Ouro tinha um grande influxo de professores estrangeiros e utilização de material provindo da Europa, com, ainda, ensino focado na pesquisa, resultando em publicação de trabalhos em jornais e nos Annaes da Escola de Minas de Ouro Preto, periódico de autoria da Escola.

Palavras-chave: Escola de Minas. Ouro Preto. Educação Transnacional.

TITLE: School of Mines of Ouro Preto: documental analysis under a transnational perspective

Abstract

The present work aims to analyse the circulation of ideas and individuals at Escola de Minas de Ouro Preto during the Second Reign (Empire of Brazil). The research started from the question: How was knowledge diffused at the school? Thus, it was used the indiciary method and documental analysis in online archives, such as Hemeroteca Digital Brasileira, Google Scholar and SciELO, using the key phrase “Escola de Minas de Ouro Preto”. Through systematization and data analysis, we observed the school had a great influx of foreign teachers and used school supplies from Europe, also with the education focused on research,

that resulted in works published in newspapers and in the Annaes da Escola de Minas de Ouro Preto, the school's journal.

Keywords: School of Mines. Ouro Preto. Transnational education.

Introdução

O objetivo deste trabalho é realizar um estudo documental sobre a Escola de Minas de Ouro Preto, no período do Segundo Reinado. Ela teve sua concepção e formulação em grande parte pelo cientista francês Claude-Henri Gorceix e a Escola foi criada, em 1876, por iniciativa de D. Pedro II com o objetivo de “preparar engenheiros para a exploração das minas e para os estabelecimentos metalúrgicos” (Brasil, 1875, p. 701), vale notar que apesar do papel central deles para a Escola de Minas, houve antes um longo processo político para o ensino de mineralogia e a implementação de uma indústria siderúrgica no Brasil (Carvalho, 2010). A Escola se destaca como uma das primeiras instituições de ensino de engenharia do Brasil, que contribuiu muito para a economia e desenvolvimento de pesquisas mineralógicas, químicas, dentre outras.

Trazemos atenção ao Gorceix por sua extensa contribuição a Escola, desde o local escolhido para sua construção até o modelo de organização de ensino (Carvalho, 2010, p. 38), o mesmo também foi o diretor da instituição desde sua inauguração até o ano de 1891, pouco após o fim da monarquia no Brasil.

Reconhecemos a importância de compreender as trocas que se deram na Escola de Minas de Ouro Preto, partindo da concepção de ideias pedagógicas como “marcada pela circulação de saberes, em um movimento de importação-exportação que enriquece o campo educacional” (Medeiros Neta, 2023, p. 5) e, assim, pretendemos elucidar como essa circulação ocorreu na Escola.

Se percebe, então, potenciais fatores indicam a circulação intelectual que ultrapassaram barreiras nacionais, oriundas principalmente das escolhas do cientista francês Henri Gorceix na direção da Escola de Minas. Dessa forma, buscamos encontrar indícios dessas circulações em jornais e pesquisas sobre a instituição, a partir de uma perspectiva transnacional que compreende o desenvolvimento de uma nação e a “contextualiza-a em um conjunto de relações de tradução, entrelaçamentos e dependências” (Vera; Fuchs, 2021, p. 8).

Metodologia

As fontes foram analisadas a partir do método indiciário, desenvolvido pelo italiano Carlo Ginzburg, que se concentra em estudar a história por partes menores, em vestígios, sinais e pistas, em diferentes tipos de documentos para entender o que eles revelam (Leandro; Passos, 2021). Para encontrar indícios de circulação de ideias e indivíduos na Escola de Minas, analisamos documentos disponíveis na Hemeroteca Digital Nacional, sendo ela a fonte primária de busca, com o descritor “Escola de Minas de Ouro Preto” na busca por periódicos de 1876 até 1891, período em que Claude-Henri Gorceix foi diretor da instituição.

Ao analisar os jornais, compreendemos a imprensa como um modo de perpetuar um modo de compreender o mundo e seus acontecimentos sobre a memória futura (Azevedo; Medeiros Neta, 2019, p. 45). Assim, é notável que as informações contidas em um jornal, depende de escolhas e pontos de vistas de pessoas, de forma consciente e inconsciente, sendo necessário um olhar crítico ao documento.

Assim, considerando que a busca na Hemeroteca utiliza três filtros: periódico, período e local, na pesquisa inicialmente se fez relevante buscar apenas com o descritor “Escola de Minas de Ouro Preto” por período, abrindo maior potencial para encontrar as incidências do termo.

Além desses processos, utilizamos a ferramenta de pesquisa do Google Acadêmico e SciELO para encontrar artigos e livros que elaborassem sobre a Escola de Minas, chegando ao livro do historiador brasileiro José Murilo Carvalho (2010), de título “Escola de Minas de Ouro Preto: o peso da glória”, que apresenta a história geral da Escola, bem como a tese de doutorado de Vinicius Mendes Couto Pereira (2017) de título “O Desenvolvimento da Análise no Brasil - Um Caminho sobre o Surgimento de uma Comunidade Matemática” que apresenta uma pesquisa aprofundada de diversas instituições, incluindo a Escola de Minas.

Ainda, utilizamos a perspectiva transacional da história da educação, elaborada por Roldán Vera e Fuchs (2021) e os conceitos da área principalmente de interações internacionais e redes de educadores.

Dessa forma, foram organizadas as informações em uma planilha por meio das categorias: corpo docente, materiais didáticos, premiações, pesquisas, publicações e alunos. Cada

incidência do termo, sendo pertinente a pesquisa, foi identificado o jornal, ano e adicionado link correspondente da Hemeroteca para fácil acesso futuro.

Resultados e Discussões

A idealização de Gorceix em criar uma escola cujo ensino fosse comparável ao das melhores de França, exigia adaptações à realidade brasileira, considerando que o segundo grau era mais voltado para as humanidades, não havia preparação suficiente para alunos saídos diretamente desse ensino, ingressarem na Escola de Minas, que exigia aprovação em matérias desde geometria até botânica e zoologia (Carvalho, 2010, p. 50). Foi necessário, então, a criação de um curso preparatório, e já em 1877 ele começou a funcionar com um ano de duração.

Além disso, ele buscava implementar um ensino que incentivasse a pesquisa, integrando atividades práticas para compreensão da teoria, com excursões e trabalhos em laboratórios (Carvalho, 2010, p. 83).

Outra questão que Gorceix precisou considerar, estava na escolha dos professores que fossem lecionar na Escola, pois uma das dificuldades enfrentadas para a consolidação da Escola era justamente essa, devido a empecilhos como o isolamento de Ouro Preto e a falta de profissionais qualificados para compor o corpo docente (Mendes, 2017, p. 233) de forma que as primeiras cadeiras foram ministradas por apenas três professores:

Henri Gorceix, Diretor da Escola, lecionando mineralogia, física e química; Armand de Bovet, exploração das minas e metalurgia, e ainda, Geometria Descritiva; Archias Medrado, lecionando Mecânica, Complementos de Álgebra e Geometria Analítica. (Mendes, 2017, p. 235)

Ainda assim, havia: baixa quantidade de alunos, críticas ao ensino científico da escola e seu custo, dentre outros. Problemáticas essas que tornam o êxito da escola devido também a boa relação de Gorceix com políticos e principalmente com o Imperador (Carvalho, 2010, p. 46).

A partir dessas fontes, foi possível compreender melhor o contexto em que a Escola de Minas de Ouro Preto se encontrava e saber quais “pistas” procurar. Dessa forma, os indícios encontrados entre os anos de 1876 a 1891 foram divididos em cinco categorias: corpo docente, materiais didáticos, premiações, publicações e alunos. Foi dividido dessa maneira

devido a nem todos os anos do recorte estarem presentes nos jornais analisados, podendo perceber uma quantidade maior de incidências entre 1880 e 1889.

Com relação ao corpo docente, encontramos mais notícias correspondentes nos periódicos que as outras categorias, no jornal “Gazeta de Notícias” em 16 de setembro de 1876 informa da contratação de Armand de Bovet: “O governo aprovou o contracto que em Paris celebrou o nosso encarregado de negocios em França com o engenheiro Armand Bovet para reger a cadeira de exploração de minas e metalurgia na escola de Minas de Ouro Preto, recebendo 9,000 frs. para occorrer ao pagamento da ajuda de custo” (Figura 1).

Assim como para a recomendação de Gorceix para o imperador, o engenheiro Daubrée também indicou Armand de Bovet como profissional ideal a ser professor de Exploração de Minas (Mendes, 2017, p. 234), cadeira que preocupava Gorceix em ser exercida adequadamente. Ainda no jornal “A Gazeta de Notícias”, porém em 16 de agosto de 1878, há a notícia de autorização a Gorceix “[...] a celebrar contracto com o engenheiro Lemglet [...] agradecer e louvar em nome do governo imperial, no professor Bovet, que tem regido gratuitamente a mencionada cadeira de mecanica e construcção, o seu offerecimento sara continuar a leccionar sem remuneração as materias que a constituem, no 2º anno do curso”, podendo inferir que, apesar de lecionar mais de uma cadeira, ele possivelmente recebia uma remuneração fixa. Nota-se também que a contratação de “Lemglet” é destacada como provisória, como pode ser observado em Carvalho (2010, p. 91) que não incluiu “Victor Langlet” na tabela de professores da Escola pois lecionou apenas dois meses em 1878. Mesmo com a escrita diferente, pode se induzir que se refere a mesma pessoa pois observamos que nomes estrangeiros nem sempre eram escritos da mesma forma nos jornais analisados. Outras contratações foram autorizadas a Gorceix, como encontramos no jornal “Gazeta de Notícias” em 29 de julho de 1882 (Figura 2).

Paul Ferrand, às vezes escrito nos jornais como “Paulo”, é citado por Carvalho (2010, p. 89) como um dos três professores formados na Polytechnique e na Escola de Minas de Paris, os outros dois foram Bovet e Arthur Thiré, esse último foi contratado no ano de 1878 (Mendes, 2017, p. 237) mas encontramos no jornal Pharol apenas em 25 de novembro de 1883 notícia da autorização de “incumbir os lentes da mesma escola, engenheiro Paulo Ferrand e Arthur Thire, de leccionarem provisoriamente, este estradas de ferro, e aquelle resistencia de

materiaes e construção” e em 20 de julho de 1884 no jornal Gazeta de Notícias informando da renovação de seus contratos com a Escola de Minas.

A contratação dos professores nem sempre era bem aceita pelos candidatos que não eram escalados a vaga, chegando a acusar abuso de poder por parte de Gorceix, como foi publicado no jornal Gazeta de Noticias em 14 de abril de 1880 na seção de “Publicações a pedido” pelo engenheiro Domingos Porto que requereu concurso a cadeira de geometria e recebeu retorno desfavorável pois o contrato de Thiré, professor da cadeira, ainda não havia acabado, o engenheiro destaca ainda que faria uma série de artigos discutindo o regulamento da escola e o contrato para a cadeira, mostrando o absolutismo de Gorceix “principalmente estando d'elle investido um homem que, no seu paiz, acostumou-se e continua a nos considerar selvagens” (Figura 3).

Enquanto em 19 de setembro de 1886 ainda no jornal Gazeta de Noticias no qual Francisco Bering, bacharel em ciências físicas e matemáticas julga abuso de poder por parte de Gorceix para aprovar Archias Medrado em concurso para professor da Escola de Minas e traz depoimentos de colegas que analisaram suas provas escrita e prática. Pode-se considerar que o diretor tinha, de fato, a preferência em contratar ex-alunos, professores franceses ou brasileiros que conhecia e que seguiriam suas orientações (Carvalho, 2010, p. 89). Pode-se perceber, nessas duas ocorrências, uma impressão aparentemente contínua (por ter ocorrido com seis anos de diferença) das decisões acerca da Escola, estarem apenas sob cargo de Gorceix.

No ano 1884, Gorceix aparentemente não estava a realizar suas ações de professor e diretor, como indica no jornal Gazeta de Noticias em 15 de setembro ao noticiar Arthur Thiré como diretor da Escola de Minas de Ouro Preto e a aprovação da decisão do diretor interino em colocar Joaquim Candido da Costa Senna para reger as cadeiras lecionadas por Gorceix, que encontrava-se ainda impedido, indicado pela Gazeta de Noticias em 20 de outubro de 1884.

A última incidência encontrada relacionada aos professores é datada em 1 de outubro de 1891 no jornal Gazeta de Noticias, com o telegrama informando da saída de Gorceix da direção da Escola de Minas, comunicando ainda que os alunos se dirigiram a ele pedindo que não saísse do posto.

Sobre os alunos, foi possível encontrar informações no jornal Liberal Mineiro em 21 de fevereiro de 1884 sobre o engenheiro Augusto Barbosa que, após completar os estudos na

Escola, foi à França completar sua instrução científica (Figura 4). No jornal se esclarece as atividades de Augusto em Paris: “de conformidade com as indicações do director da Escola de Minas do Ouro Preto, deve elle redigir noticias sobre as usinas que elle visita e onde, como em Fourchambault, graças a intervenção do sabio Descloizeaux, foi-lhe permitido acompanhar as operações da fabricação do ferro”, apresentando em seguida sua primeira noticia intitulada “Os acumuladores Faure, Sellon Volckmar” escrita em 18 de dezembro de 1883, relatando sobre acumuladores elétricos e no fim se fala sobre seu possível uso. Segundo Mendes (2017, p. 236), o próprio D. Pedro II concedeu bolsa particular para Barbosa ir estudar na Europa e, posteriormente, ele veio a trabalhar como lente interino na Escola de Minas.

Outra ocorrência relacionada aos alunos, ainda entre 1883 e 1884, foi da disputa entre o 1º ano da Escola com o professor Thiré e após não entrar em acordo com os alunos, o diretor Gorceix, descrita no jornal Gazeta de Noticias em 25 de dezembro de 1883: “Recebemos hontem o seguinte telegramma de Ouro Preto: Os alumnos da Escola de Minas acabam de ser chamados pelo director. Por este lhes foi dito que o professor A. Thire recusava formalmente dar as satisfações exigidas pelos alumnos que se julgavam offendidos”. Essa situação se deu após um aluno ter jogado água pela janela e atingido Thiré que, por sua vez, entrou na sala “enfurecido” e “desauctorizando o professor, desrespeitando os alumnos, arremessou, pela janella, objectos que se serviam os mesmos”, como é descrito no jornal. Carvalho (2010, p. 88) descreve sobre este evento que, para Gorceix, os instigadores seriam os professores Archias Medrado e Ennes de Souza, que transformaram o incidente de campanha contra os professores estrangeiros e contra o regulamento.

Em 3 de janeiro de 1891, mesmo ano da saída de Gorceix como diretor e professor, o jornal Gazeta de Noticias comunica que os alunos da Escola, no dia 25, receberam o diretor, que estava de licença na Europa de abril a outubro de 1890 (Carvalho, 2010, p. 88), ainda na estação com bandas de música, e ainda organizaram um festival que ocorreu dia 28, celebrando a noite a sessão inaugural da Associação Amiga dos Alumnos da Escola de Minas.

A respeito dos materiais didáticos, foi possível encontrar no jornal Liberal Mineiro em 5 de abril de 1884 a notícia de que, após pedido de Gorceix, a Escola recebeu um donativo fornecido pelo francês Rousseau, fabricante de produtos químicos, com armário contendo

objetos e amostras, além de aparelhos de química para experimentos elementares. Acompanhado de cinco exemplares do livro Guia do engenheiro Ernesto Vlasto e mesmo número de “compendios elementares de chimica” pelo professor Leblanc. Não fica claro quem são esses pesquisadores, nem o fornecedor, mas consideramos que analisando outras fontes, como cartas do diretor da Escola, seria possível elucidar essa troca de materiais.

Ainda nesse tópico, no jornal Pharol, em 13 de agosto de 1890, é noticiada a autorização do diretor da Escola de Minas em mandar renovar na Europa as assinaturas das publicações científicas para a biblioteca. Indicando que os materiais de estudo da Escola contavam com pesquisas também de fora do país e atualizadas à época, considerando que eram periódicos.

A comunicação com outros países indica ter ocorrido também na exportação de conhecimentos de pesquisas brasileiras para fora, como pode ser percebido no jornal A Provincia de Minas em 4 de fevereiro de 1888 com a notícia da “academia de ciências de Pariz de conferir um honrosissimo premio” ao diretor Gorceix, sendo a premiação dedicada a recompensar os trabalhos de geologia. Seus estudos no Brasil eram compartilhados também com escolas francesas e, além dele, alunos também publicaram trabalhos internacionalmente, como é visto no mesmo jornal em 30 de janeiro de 1886: (Figura 5).

Assim, de acordo com o noticiado pelo jornal, as produções acadêmicas brasileiras da Escola eram compartilhadas, a princípio, com a Escola de Minas de Paris, tanto notícias próprias como de Joaquim Candido da Costa Sena, mas também trabalhos de professores e alunos nos “Annaes da Escola de Minas de Ouro Preto”, apesar de não ser seu objetivo principal, pois Gorceix (1881) expressava não considerar escrever os anais da escola em francês, por entender que uma revista publicada no Brasil, interessava principalmente ao país.

Ainda, em 26 de abril de 1887 no jornal Gazeta de Notícias, é Exposição Sul-Americana em Berlim, com expositores de diversas partes da indústria brasileira, incluindo Escola de Minas de Ouro Preto que recebeu 1º prêmio com medalha de honra.

Conclusão

Por meio da pesquisa, conseguimos coletar dados relevantes por meio da análise documental de periódicos. Podemos analisar a conexão estabelecida entre o Brasil e outros países, principalmente França, devido a ação de Gorceix, pesquisador francês, na Escola.

As principais ações que conseguimos perceber são no estabelecimento de práticas educacionais inspiradas nas escolas francesas, essas então precisaram ser adaptadas ao Brasil, como na elaboração do curso preparatório; na vinda de professores conhecidos de Gorceix, como Paul Ferrand e Thiré, que foram também aconselhados pelo então diretor da Escola de Minas de Paris, Daubrée; e na troca de conhecimentos entre países, primordialmente França e Brasil nas fontes analisadas, como publicações em revistas francesas.

Por fim, essa análise permitiu uma melhor compreensão das trocas de ideias e sujeitos na Escola, sendo uma relação que, pelos dados analisados, se deram pela interferência e ação de Gorceix.

Referências

A Província de Minas. Ouro Preto, ano 6, n. 306, 30 jan. 1886, p. 1. Disponível em:

<<https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=222747&pesq=%22Escola%20de%20Minas%20de%20Ouro%20Preto%22&pasta=ano%20188&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=481>>. Acesso em: 1 ago. 2025

A Província de Minas. Ouro Preto, ano 8, n. 512, 4 fev. 1888, p. 1. Disponível em:

<<https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=222747&Pesq=%22Escola%20de%20Minas%20de%20Ouro%20Preto%22&pagfis=1309>>. Acesso em: 2 ago. 2025.

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: 30 jul. 2025.

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, José Murilo 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: 29 jul. 2025.

Gazeta de Noticias. Rio de Janeiro, ano 2, n. 256, 16 set. 1876, p. 1. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_01&pesq=%22Escola%20de%20Minas%20de%20Ouro%20Preto%22&pasta=a%20no%20187&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=1653>. Acesso em: 21 ago. 2025.

Gazeta de Noticias. Rio de Janeiro, ano 4, n. 225, 16 ago. 1878, p. 1. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_01&pesq=%22Escola%20de%20Minas%20de%20Ouro%20Preto%22&pasta=a%20no%20187&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=4428>. Acesso em: 21 ago. 2025.

Gazeta de Noticias. Rio de Janeiro, ano 6, n. 103, 14 abr. 1880, p. 2. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_02&pesq=%22Escola%20de%20Minas%20de%20Ouro%20Preto%22&pasta=a%20no%20188&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=462>. Acesso em: 21 ago. 2025.

Gazeta de Noticias. Rio de Janeiro, ano 8, n. 206, 29 jul. 1882, p. 1. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_02&pesq=%22Escola%20de%20Minas%20de%20Ouro%20Preto%22&pasta=a%20no%20188&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=4034>. Acesso em: 21. ago 2025.

Gazeta de Noticias. Rio de Janeiro, ano 9, n. 359, 25 dez. 1883, p. 2. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_02&Pesq=%22Escola%20de%20Minas%20de%20Ouro%20Preto%22&pagfis=6315>. Acesso em: 21. ago 2025.

Gazeta de Noticias. Rio de Janeiro, ano 10, n. 202, 20 jul. 1884, p. 2. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_02&Pesq=%22Escola%20de%20Minas%20de%20Ouro%20Preto%22&pagfis=7253>. Acesso em: 21. ago 2025.

Gazeta de Noticias. Rio de Janeiro, ano 10, n. 259, 15 set. 1884, p. 1. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?>

bib=103730_02&Pesq=%22Escola%20de%20Minas%20de%20Ouro%20Preto%22&pagfis=7520>. Acesso em: 21. ago 2025.

Gazeta de Noticias. Rio de Janeiro, ano 10, n. 294, 20 out. 1884, p. 1. Disponível em: <[https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?](https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_02&Pesq=%22Escola%20de%20Minas%20de%20Ouro%20Preto%22&pagfis=7686)

bib=103730_02&Pesq=%22Escola%20de%20Minas%20de%20Ouro%20Preto%22&pagfis=7686>. Acesso em 21. ago 2025.

Gazeta de Noticias. Rio de Janeiro, ano 12, n. 262, 19 set. 1886, p. 3. Disponível em: <[https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?](https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_02&Pesq=%22Escola%20de%20Minas%20de%20Ouro%20Preto%22&pagfis=10905)

bib=103730_02&Pesq=%22Escola%20de%20Minas%20de%20Ouro%20Preto%22&pagfis=10905>. Acesso em 21. ago 2025.

Gazeta de Noticias. Rio de Janeiro, ano 13, n. 116, 26 abr. 1887, p. 2. Disponível em: <[https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?](https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_02&Pesq=%22Escola%20de%20Minas%20de%20Ouro%20Preto%22&pagfis=11976)

bib=103730_02&Pesq=%22Escola%20de%20Minas%20de%20Ouro%20Preto%22&pagfis=11976>. Acesso em 21. ago 2025.

Gazeta de Noticias. Rio de Janeiro, ano 17, n. 3, 3 jan. 1891, p. 1. Disponível em: <[https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?](https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=103730_03&pasta=ano%20189&pesq=%22Escola%20de%20Minas%20de%20Ouro%20Preto%22&pagfis=2331)

bib=103730_03&pasta=ano%20189&pesq=%22Escola%20de%20Minas%20de%20Ouro%20Preto%22&pagfis=2331>. Acesso em 21. ago 2025.

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

LEANDRO, E. G.; PASSOS, C. L. B.. O paradigma indiciário para análise de narrativas. Educar em Revista, v. 37, p. e74611, 2021.

Liberal Mineiro. Ouro Preto, ano 7, n. 21, 21 fev. 1884, p. 3. Disponível em: <[https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?](https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=248240&pesq=%22Escola%20de%20Minas%20de%20Ouro%20Preto%22&pasta=ano%20188&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=1467)

bib=248240&pesq=%22Escola%20de%20Minas%20de%20Ouro%20Preto%22&pasta=ano%20188&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=1467>. Acesso em: 2 ago. 2025.

Liberal Mineiro. Ouro Preto, ano 7, n. 39, 5 abr. 1884, p. 3. Disponível em: <<https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?>

bib=248240&pesq=%22Escola%20de%20Minas%20de%20Ouro%20Preto%22&pasta=ano%20188&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=1535>. Acesso em: 2 ago. 2025.

MEDEIROS NETA, Olivia Moraes. 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: 1 ago. 2025.

PEREIRA, V. M. C. A Matemática nos primórdios da Escola de Minas de Ouro Preto: uma visão geral. Boletim Cearense de Educação e História da Matemática, [S. l.], v. 9, n. 26, p. 291–305, 2022. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/8027>>. Acesso em: 29 jul. 2025.

Pharol. Juiz de Fora, ano 17, n. 128, 25 nov. 1883, p. 1. Disponível em: <<https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=258822&Pesq=%22Escola%20de%20Minas%20de%20Ouro%20Preto%22&pagfis=1805>>. Acesso em: 1 ago. 2025.

Pharol. Juiz de Fora, ano 24, n. 190, 13 ago. 1890, p. 1. Disponível em: <<https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=258822&Pesq=%22Escola%20de%20Minas%20de%20Ouro%20Preto%22&pagfis=7126>>. Acesso em: 1 ago. 2025.

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

Anexos

Figura 1— Recorte do jornal Gazeta de Noticias (16.09.1876)

Figura 2— Recorte do jornal Gazeta de Noticias (29.07.1882)

Figura 3— Recorte do jornal Gazeta de Noticias (14.04.1880)

Figura 4— Recorte do jornal Liberal Mineiro (21.02.1884)

Figura 5— Recorte do jornal Provincia de Minas (30.01.1886)

Anexo 1— Planilha de dados

CÓDIGO: HS1436

AUTOR: CECÍLIA MOURA RAMOS

ORIENTADOR: OLIVIA MORAIS DE MEDEIROS NETA

TÍTULO: Viagens pedagógicas e o processo de “americanização” do ensino técnico e profissional no Brasil (1947 a 1961)

Resumo

Este artigo apresenta os resultados parciais da pesquisa de iniciação científica, vinculada ao projeto “Espaços, sociabilidades e discursos educativos de engenheiros-educadores no Brasil da primeira metade do século XX”. Trata-se de uma pesquisa de natureza histórica, inserida no campo da história da educação profissional, que tem como objetivo, analisar a influência norte-americana no ensino profissional brasileiro, especialmente por meio da atuação da Comissão Brasileira-Americana de Educação Industrial (CBAI) e das viagens pedagógicas realizadas pelos diretores e professores das Escolas Industriais. 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) e Assis (2023). Através das análises podemos compreendemos a CBAI como uma aplicação prática da influência educacional estadunidense sobre a educação brasileira. Neste sentido, por meio dela, concretamente se deu o projeto de americanização.

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

TITLE: Educational trips and the process of “Americanization” of technical and professional education in Brazil (1947 to 1961)

Abstract

This article presents the partial results of a research project linked to the project "Spaces, Sociability, and Educational Discourses of Engineer-Educators in Brazil in the First Half of the Twentieth Century." This historical research, within the field of the history of vocational education, aims to analyze the North American influence on Brazilian vocational education, particularly through the work of the Brazilian-American Commission on Industrial Education (CBAI) and the educational trips undertaken by directors and teachers of Industrial Schools. The research data were obtained through an analysis of the CBAI bulletins, which consisted of printed periodicals used to publicize the commission's activities. Furthermore, the press was used as a research source, specifically through news articles published in the newspaper "Diário de Natal," available in the Digital Newspaper Library of the National Library Foundation. The analysis of these articles relied on contributions from Amorim (2007), Gurgel (2024), Assis and Medeiros Neta (2022), Souza (2024), Medeiros Neta, Campos and Souza (2023), and Assis (2023). Through these analyses, we can understand the CBAI as a practical application of American educational influence on Brazilian education. In this sense, it was through the CBAI that the Americanization project was concretely implemented.

Keywords: Americanization. Industrial Education. CBAI. Educational Trips

Introdução

O presente artigo expõe os resultados parciais obtidos por meio da iniciação científica, realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte entre 2024 e 2025, na pesquisa intitulada "Espaços, sociabilidades e discursos educativos de engenheiros-educadores no Brasil da primeira metade do século XX" com orientação da Prof.^a Dr.^a Olivia Morais de Medeiros Neta.

De acordo com Amorim (2007), até o final da Segunda Guerra Mundial, o Brasil sofreu uma grande influência do americanismo, 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), 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 e política, 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 o projeto de americanização. Para isso, a problemática investigativa consiste em analisar de que maneira os boletins escritos pela Comissão Brasileira-Americana de Educação Industrial e as viagens pedagógicas realizadas pelos professores e diretores com destino aos Estados Unidos evidenciam o processo de americanização do ensino industrial no Brasil?

Para melhor compreender essa questão, traçamos como objetivo central investigar os boletins da CBAI como fontes históricas que permitem compreender de maneira concreta a influência Norte Americana presente no ensino industrial durante os anos de 1947 a 1961. A partir disso, definimos nossos objetivos específicos, a saber: identificar as ações efetivas da Comissão; analisar como as viagens pedagógicas foram relatadas e quais contribuições trouxeram para a formação docente e conseqüentemente para o currículo das escolas industriais; investigar os impactos ideológicos e simbólicos durante os anos de vigência da Comissão.

Portanto, esta pesquisa investigará de que maneira os boletins da CBAI e as viagens pedagógicas se configuraram como instrumentos de difusão de práticas e ideologias presentes nas relações norte-americanas e os países latino-americanos no contexto do ensino industrial no Brasil, contribuindo para a compreensão das transformações educacionais, políticas e culturais ocorridas no período em análise.

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:

Este Boletim será editado mensalmente e terá os seguintes objetivos: Informar a todos os interessados sobre o desenvolvimento e o progresso do ensino industrial no Brasil. Publicar artigos especiais sobre 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. A leitura das fontes permitiu compreender que os boletins não se limitavam apenas a transmitir informações administrativas, mas 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 relacionadas 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 escritos da CBAI e os relatos das viagens pedagógicas evidenciaram o processo de americanização do ensino industrial no Brasil.

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”. De acordo com as autoras ocorreu uma contratação de 29 técnicos vindos da Suíça, que iniciaram suas atividades no Brasil no ano de 1942. Com esse viés político e social, Brasil e Estados Unidos iniciaram um processo de aproximação através da definição de lados favoráveis durante a Segunda Guerra Mundial.

A intensificação dessas relações ficou evidente no ano de 1943 com a realização da I Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas, na cidade de Havana, na qual resultou em convênios e acordos de colaboração com o país norte-americano. Posteriormente, através dessas relações, no ano de 1946 foi firmado um programa de cooperação entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos, que tinha como objetivo formar professores para atuar no ensino industrial brasileiro, intitulado de Comissão Brasileira-Americana de Educação Industrial.

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 criação e atuação da CBAI inserem-se no movimento mais amplo de americanização, na qual a educação industrial foi utilizada também como estratégia política e econômica. 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. Assim, as atividades propostas pela Comissão foram as seguintes:

- 1) Desenvolvimento de um programa de treinamento e aperfeiçoamento de professores, instrutores e administradores;
- 2) Estudo e revisão do programa de ensino industrial;
- 3) Preparo e aquisição de material didático;

- 4) Ampliação dos serviços de bibliotecas; verificar a literatura técnica existente em espanhol e português; examinar a literatura técnica existente em inglês e providenciar sobre a aquisição e tradução das obras que interessarem ao nosso ensino industrial;
- 5) Determinar as necessidades do ensino industrial;
- 6) Aperfeiçoamento dos processos de organização e direção de oficinas;
- 7) Desenvolvimento de um programa de educação para prevenção de acidentes;
- 8) Aperfeiçoamento dos processos de administração e supervisão dos serviços centrais de administração escolar;
- 9) Aperfeiçoamento dos métodos de administração e supervisão das escolas;
- 10) Estudo dos critérios de registros de administradores e professores;
- 11) Seleção e orientação profissional e educacional dos alunos do ensino industrial;
- 12) Estudo das possibilidades do entrosamento das atividades de outros órgãos de educação industrial que não sejam administrados pelo Ministério da Educação, bem como a possibilidade de estabelecer outros programas de treinamento, tais como ensino para adultos, etc. (CBAI, 1947, n. 2, p. 3).

O detalhamento dessas ações evidencia também a preocupação com a organização administrativa, buscando padronizar métodos de gestão, supervisão e registro de profissionais. Além disso, a ênfase em ampliar as bibliotecas e tradução de obras, demonstra a tentativa de alinhar a educação profissional brasileira ao viés norte-americano, tanto em termos pedagógicos quanto de infraestrutura. Desta forma, ao incluir ainda programas de orientação profissional e de educação para adultos, a CBAI amplia sua atuação, reafirmando assim o caráter estratégico da formação de mão de obra especializada para atender às demandas de um país em processo de industrialização.

Os boletins publicados pela CBAI constituem-se em fontes históricas privilegiadas para compreender esse processo de americanização do ensino industrial no Brasil. Mais do que simples registros administrativos, esses documentos funcionavam como instrumentos de difusão de ideias, orientações pedagógicas e modelos institucionais a serem seguidos pelas escolas industriais. Neles, é possível identificar um discurso fortemente marcado pela

valorização da técnica, da eficiência e da modernização, alinhando-se ao ideário estadunidense de progresso e desenvolvimento.

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, ao retornar para o Brasil, os professores não apenas iriam consolidar os conhecimentos adquiridos, mas também permitiria a incorporação direta de técnicas e metodologias modernas no cotidiano das escolas industriais brasileiras, como afirma a comissão: “Este 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).

As viagens pedagógicas foram realizadas não só pelos professores, mas também pelos diretores, que de acordo com Gurgel (2024), foram divididos em dois grupos dos 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 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).

Através da fala de Jeremias Pinheiro Filho, é possível notar o caráter reflexivo e crítico das viagens pedagógicas. Embora o diretor reconheça que nem todos os aspectos aprendidos no exterior poderiam ser aplicados integralmente, ele ressalta que essas experiências contribuíram significativamente para promover reformas e aprimoramentos no ensino industrial brasileiro. De acordo com sua afirmação podemos entender que as viagens pedagógicas iam além de cursos específicos, pois envolviam um processo de adaptação e avaliação crítica, garantindo que as práticas incorporadas fossem compatíveis com a realidade e as necessidades locais das escolas industriais.

Dessa forma, a análise dos boletins da CBAI e das matérias jornalísticas sobre os relatos das viagens pedagógicas permitiram compreender como se deu o processo de americanização do ensino industrial no Brasil. Desta forma, a atuação da CBAI, combinada com a formação e o treinamento de professores e diretores, não apenas modernizou tecnicamente as escolas industriais, mas também reforçou a integração política e econômica do país a um projeto de cooperação internacional.

Conclusão

A análise dos boletins da CBAI e das matérias vinculadas ao Jornal Diário de Natal acerca das viagens pedagógicas realizadas por professores e diretores das Escolas Industriais, permitiu compreender de forma prática o processo de americanização do ensino industrial no Brasil com o recorte temporal entre 1947 e 1961. Observou-se que a CBAI não se limitou a promover a formação técnica de docentes e administradores, mas também atuou como um instrumento estratégico de difusão de valores, metodologias e práticas pedagógicas alinhadas ao modelo norte-americano, integrando educação, política e economia.

A pesquisa também revelou que as viagens pedagógicas realizadas pelos professores e diretores não consistiam apenas em atividades de observação e aprendizado passivo. Pelo

contrário, essas experiências incluíam processos de reflexão, avaliação crítica e adaptação, garantindo que os métodos, técnicas e conteúdos estudados no exterior fossem compatíveis com as demandas e a realidade local das escolas industriais brasileiras.

Depreende-se, portanto que as análises permitiram concluir que a Comissão desempenhou papel central na modernização técnica e administrativa do ensino industrial, consolidando o projeto de americanização e influenciando diretamente a formação de profissionais e gestores da área.

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 Moraes 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). O Boletim da CBAI. Boletim da CBAI, Rio de Janeiro, n.1, jan. 1947.

COMISSÃO BRASILEIRO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO INDUSTRIAL (CBAI). Regressa dos Estados Unidos o primeiro grupo de diretores Brasileiros do ensino industrial. Boletim da CBAI, Rio de Janeiro, v.2, n.1, jan.1948.

COMISSÃO BRASILEIRO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO INDUSTRIAL (CBAI). O Programa da CBAI. Boletim da CBAI, Rio de Janeiro, n.2, fev. 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). Alto funcionário da EAEF em Washington visita as escolas do Brasil. Boletim da CBAI, Rio de Janeiro, n.4, abr. 1947.

COMISSÃO BRASILEIRO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO INDUSTRIAL (CBAI). Parte para EE. UU. Professôres do Ensino Industrial do Brasil. Boletim da CBAI, Rio de Janeiro, n.5, maio 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: 05 abr. 2025.

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-\(1947-1948\)](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: 04 ago. /2025.

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: 5 ago. 2025.

MEDEIROS NETA, Olívia Moraes 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 Moraes de Medeiros Neta. Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

CÓDIGO: HS1680

AUTOR: SARAH REBEKA CABRAL DE SOUZA

ORIENTADOR: OLIVIA MORAIS DE MEDEIROS NETA

TÍTULO: Ensino Industrial no Brasil: o engenheiro-educador Francisco Montojos (1927-1960)

Resumo

O objetivo deste trabalho foi pesquisar e analisar fontes sobre o trabalho do engenheiro-educador Francisco Montojos, a fim de compreender sua importância e relevância no processo de remodelação do ensino industrial e conhecer sua trajetória em meio ao ensino profissional no Brasil. Os conhecimentos adquiridos com este estudo possibilitaram um entendimento sobre as ações promovidas pela Divisão de Ensino Industrial e o papel desse intelectual nessas reformas.

Palavras-chave: Ensino Profissional. Ensino Industrial. Engenheiro-Educador.

TITLE: Industrial Education in Brazil: the engineer-educator Francisco Montojos (1927-1960)

Abstract

The aim of this study was to research and analyze sources on the work of the engineer-educator Francisco Montojos in order to understand his importance and relevance in the process of remodeling industrial education and to learn about his career in professional education in Brazil. The knowledge acquired through this research provided an understanding of the actions promoted by the Industrial Education Division and the role of this intellectual in these reforms.

Keywords: Vocational Education. Industrial Education. Engineer-Educator.

Introdução

Esta pesquisa teve como foco o engenheiro-educador e intelectual Francisco Belmonte Montojos. Ele foi um dos agentes envolvidos nas comissões que atuavam na remodelação do Ensino Profissional. O estudo se propôs a contribuir com o campo da História da Educação

Profissional, visando compreender a importância e a relevância das ações de Montojos nesse processo.

A pesquisa também buscou analisar fontes e acervos sobre o Ensino Industrial no Brasil e a trajetória de Francisco Montojos no período entre 1927 e 1960. Para isso, o trabalho se baseou em pesquisas historiográficas da educação, ampliando as formas de visualização e interpretação de temas relacionados ao ensino profissional, observando as contribuições do engenheiro-educador para a história da educação profissional e tecnológica no país.

Metodologia

A metodologia deste plano de trabalho está centrada na história do ensino profissional e industrial. Trata-se de uma revisão narrativa de literatura que buscou analisar fontes e acervos sobre o Ensino Industrial no Brasil, com o objetivo de compreender a importância e a relevância das ações de Francisco Montojos nesse processo.

A revisão narrativa de literatura é uma metodologia de pesquisa qualitativa apropriada para realizar uma análise abrangente de estudos que empregam diversas metodologias, conceitualizações teóricas, construtos e/ou relações. (Pessoa; Silveira, 2006). Essas revisões desempenham um papel significativo ao descrever e discutir o estado da arte de um determinado tema, permitindo abordagens sob múltiplas perspectivas teóricas ou contextuais.

Resultados e Discussões

Os resultados deste trabalho foram construídos a partir de uma revisão de estudos que abordam a história do ensino industrial e o papel dos engenheiros-educadores no Brasil.

Os estudos que embasaram esta análise incluem a tese de doutorado de Marcelly Kathleen Pereira Lucas (2024), a tese de doutorado de Sandra Maria de Assis (2023), o livro de Olívia Moraes de Medeiros Neta, Ísis de Freitas Campos e Francisca Leidiana de Souza (2023), o livro de F. Montojos (1949) e o capítulo de livro de Marcelly Kathleen Pereira Lucas e Olívia Moraes de Medeiros Neta (2022).

A análise dos textos-chave revelou as seguintes informações sobre Francisco Montojos:

- Montojos era parte do grupo de “engenheiros-educadores” que atuavam na Divisão de Ensino Industrial, regulamentada pela Lei 378 de 13 de janeiro de 1937;
- Ele trabalhou ao lado de figuras como Celso Suckow da Fonseca, Jo Bologna e Roberto Mange para reformar e reorganizar as Escolas de Aprendizes Artífices, que deram origem aos Liceus Industriais e, posteriormente, às Escolas Industriais;
- Sua atuação foi influenciada por manifestações políticas do Ministério da Educação e Saúde, liderado por Gustavo Capanema;
- Montojos também foi diretor da Escola Normal Wenceslau Braz e atuou na Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI) desde sua criação, em 1946;
- O trabalho de Montojos e seus pares foi crucial para o extraordinário crescimento da indústria brasileira nesse período, exigindo a reformulação do ensino industrial.

Conclusão

O conhecimento adquirido com este estudo possibilitou um entendimento sobre as ações promovidas pela Divisão de Ensino Industrial e o papel de Francisco Montojos nesse processo de reforma. Por meio da revisão de literatura, foi possível obter uma visão abrangente sobre as contribuições de Montojos para a história da educação profissional e tecnológica no Brasil. No entanto, é importante destacar as limitações do estudo, visto que não foi possível concluir a etapa de pesquisa nos jornais da Hemeroteca Digital.

O avanço da pesquisa original envolveria o aprofundamento na análise dessas fontes, o que poderá oferecer novos elementos e detalhamentos sobre a atuação de Francisco Montojos. A continuidade da pesquisa é recomendada para a elaboração de novos produtos, como artigos e capítulos de livro.

Referências

ASSIS, Sandra Maria de. **As viagens pedagógicas e a organização do ensino técnico profissional no Brasil (1909-1943):** circulação de ideias e referências educacionais na rede de intelectuais da educação profissional. 2023. 187 f. Tese (Doutorado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

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.

LUCAS, Marcelly Kathleen Pereira; MEDEIROS NETA, Olívia Moraes de. Francisco Montojos: um intelectual do Ensino Industrial (1927 - 1959). *In*: VIANNA, Marcelo et al. (Orgs.). **Educação Profissional e Tecnológica: experiências e lugares de memória** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2022. p. 12-25.

MEDEIROS NETA, Olívia Moraes 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.

MONTOJOS, F. **Ensino Industrial.** Rio de Janeiro: MES/Cbai, v. 5, 1949.

PESSOA, G. C.; SILVEIRA, R. C. C. P. Revisão sistemática X revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/rcbc/a/CC6NRNtP3dKLgLPwcmV6Gf/>>. Acesso em: 20 de ago. 2025.

CÓDIGO: HS1382

AUTOR: SAMITA DA CASTRO SILVA

ORIENTADOR: OLIVIA MORAIS DE MEDEIROS NETA

TÍTULO: Reformulação do ensino industrial brasileiro: Plano, Instituições e Intencionalidades de 1930 a 1942.

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo investigar o processo de reformulação do ensino industrial a partir de um plano elaborado pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, em diálogo com instituições de influência que se manifestaram no período de 1930 a 1942 no Brasil. O estudo baseia-se em pesquisa histórica e documental realizada no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC/FGV), tendo como fonte o plano operativo intitulado Do ensino tecnico profissional (1936), elaborado por uma comissão de estudos e planejamento. A análise evidenciou a concentração de esforços e investimentos na educação profissional – especialmente no setor industrial –, assim como, a intenção de hierarquizar os níveis de ensino, estruturando uma massa trabalhadora em diferentes patamares de qualificação, a serviço do Estado. As finalidades do plano revelam a síntese entre os interesses da indústria e do Ministério – formar trabalhadores eficientes, capazes de sustentar a economia e fortalecer a nação.

Palavras-chave: Plano. Ensino Industrial. Intencionalidade. Reformulação.

TITLE: Reformulation of Brazilian industrial education: Plan, Institutions and Intentionalities from 1930 to 1942.

Abstract

The aim of this research is to investigate the process of reformulating industrial education based on a plan drawn up by the Ministry of Education and Public Health, in dialogue with influential institutions that manifested themselves in the period from 1930 to 1942 in Brazil. The study is based on historical and documentary research

carried out at the Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC/FGV) [Center for Research and Documentation of Contemporary History of Brazil], based on the operational plan entitled Do ensino técnico profissional (1936) [From professional technical education], drawn up by a study and planning commission. The analysis showed the concentration of efforts and investments in professional education - especially in the industrial sector - as well as the intention to hierarchize the levels of education, structuring a mass of workers at different levels of qualification, at the service of the State. The aims of the plan reveal the synthesis between the interests of industry and the Ministry - to train efficient workers capable of sustaining the economy and strengthening the nation.

Keywords: Plan. Industrial education. Intentionality. Reformulation.

Introdução

A pesquisa em questão insere-se no campo da História da Educação, com foco no ensino profissional. O trabalho resulta de um processo de catalogação de fontes que possibilitou a leitura e análise de planos operativos desenvolvidos no contexto do Governo de Getúlio Vargas (1930-1945). A tomada de poder de Vargas, em 1930, esteve relacionada à conjuntura de crise que o Brasil atravessava, marcada pela permanência da cultura agroexportadora e pelos efeitos da crise econômica internacional de 1929.

Esse cenário favoreceu a instauração de um novo Governo, que, em seus primeiros anos de atuação, dedicou esforços às áreas do trabalho, economia e educação. Vale salientar que, a educação nesta atualizada ordem, contraiu direcionamentos estratégicos e, em particular, o ensino industrial. É dentro de um contexto de crescimento industrial que caminha esse estudo, uma vez que com o desenvolvimento desse setor, o aumento da urbanização e a necessidade de trabalhadores qualificados surge um cenário no qual o ensino industrial é necessário.

Para tanto, como afirma Lucas, Vargas "delegou à indústria o papel de desenvolver a economia nacional e tornar o Brasil um país economicamente forte" (2024, p. 27). Nessa nova lógica, o ensino profissional passou a ser concebido como espaço de múltiplas intencionalidades, integrando-se ao projeto de desenvolvimento nacional: "A partir disso, o ensino industrial passou a fazer parte desse processo de desenvolvimento" (LUCAS, 2024, p. 27).

Nesse contexto, surgem os planos operativos, resultado das solicitações do Estado no campo educacional. Observa-se que, já em seu primeiro ano de atuação, o Governo instituiu o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), espaço importante para a promoção de estudos, a organização de inspetorias e o desenvolvimento de planos voltados à reformulação do ensino profissional.

Portanto, o presente estudo, teve como objetivo investigar o processo de reformulação do ensino industrial a partir de um plano elaborado pelo MESP, em diálogo com instituições de influência que expressaram opiniões no período de 1930 a 1942 no Brasil.

Por fim, nas próximas seções do trabalho, serão apresentadas a metodologia, os resultados e discussões, organizados em duas partes. A primeira parte abordando as instituições de influência do período — os ministérios, os militares e o empresariado industrial —, com o objetivo de discutir os indícios das intencionalidades dessas instituições na organização do ensino industrial. Para tanto, sendo mobilizados os seguintes referenciais: Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), Romanelli (1988) e Muller (2009). Enquanto, na segunda parte concentra-se no Ministério da Educação e Saúde Pública, analisando os aspectos de planejamento curricular e da estrutura organizativa de um plano elaborado em 1936.

Metodologia

O presente estudo foi sistematizado a partir de pesquisa histórica e documental realizada no Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas [<https://portal.fgv.br/>]. Adotou-se a perspectiva de análise documental e organizou-se um estudo bibliográfico com o objetivo de identificar pesquisas relacionadas às temáticas em questão, ampliando a compreensão sobre o período e as instituições vinculadas ao contexto e ao documento.

O trabalho concentrou-se inicialmente nas pastas ligadas ao engenheiro educador João Luderitz, cuja atuação adentrou espaços de organização do ensino industrial antes da instauração do Governo Provisório, bem como, durante o período. Suas contribuições perpassam o Serviço de Remodelação do Ensino Técnico e a Inspeção do Ensino Profissional, no entanto, não são reduzidas apenas a essas colaborações aqui citadas.

A principal fonte selecionada nesta pesquisa foi identificada na pasta GC g 1934.00.00/1, cujo agrupamento de fontes refere-se à organização, legislação e administração geral do ensino profissional. Entre os documentos destacam-se o Plano Geral do Ensino Profissional, projetos do Código de Educação Profissional nos estados e atividades da Superintendência do Ensino Profissional do Estado de São Paulo. Nesta pasta, foram encontrados e catalogados diversos planos relativos ao ensino profissional, o que suscitou questionamentos sobre os contextos de produção, as instituições interessadas e os projetos delineados.

Dentre esses documentos, destacou-se o plano operativo intitulado “Do ensino técnico profissional” (1936). Que, ao ser revisitado com uma leitura mais aprofundada do contexto político, econômico e educacional brasileiro, assim como, aproximações de uma prática de pesquisa histórica vinculado ao autor Julio Aróstegui, propiciou a formulação de novas questões de análise – as quais serão divididas em duas partes, no próximo tópico.

Resultados e Discussões

Educação e Trabalho – Rumos Intencionados

Para adentrar na reformulação do ensino industrial, carece antes pesquisar o contexto sobre o qual o Governo estava, no entanto, para além dele indagar: que outras instituições ancorava-se no jogo das intencionalidades quanto à educação? Somente o Governo Provisório de Getúlio Vargas detinha planos para o ensino industrial? Considerando esses questionamentos, cabe mencionar que o Governo em foco instaurou-se em um momento de alterações tanto de âmbito externo quanto de mudanças internas.

Com a crise de 1929 – assim como as insatisfações relacionadas às oligarquias – e o crescimento urbano, consistiram como elementos relevantes para a transformação da década de 1930. Segundo Romanelli “1930 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, [...] se empenharam em promover vários rompimentos políticos econômicos com a velha ordem social e oligárquica” (1988, p. 47), nesse sentido, a primeira Era Vargas instaura-se por intermédio de movimentos organizados, aliado a um crise econômica, que conforme Romanelli “A crise delineou-se, portanto, como uma necessidade de reajustar o aparelho do Estado às novas necessidades da política e da economia” (1988, p. 49). Nesse contexto, favorecido pela crise e sendo apoiado – o Governo Provisório rompe a velha ordem – e, da início uma série de iniciativas econômicas paralelamente reformulando a educação.

Nessa perspectiva, o capitalismo industrial foi fortalecido com o aumento das produções internas, de modo a demandar pessoal com conhecimento específicos da indústria associada à alfabetização. Com o aumento da urbanização e o incentivo da economia interna, tanto o Governo interessou-se pela educação quanto às indústrias para a criação da massa trabalhadora. Nesta ótica, Romanelli, faculta refletir a respeito do capitalismo indicando que “Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condução para concorrência no mercado de trabalho”

(1988, p.59). A educação, por conseguinte, torna-se parte dessa engrenagem política e econômica, logo espaço de embates e intencionalidades próprias.

A criação do MESP estabelecido pelo decreto n. 19.402, de 14 de novembro de 1930, é um demonstrativo da relevância atribuída à educação pela Era Vargas – no qual, em seu primeiro ano de atuação, decreta o ministério. A educação neste cenário adquire contornos atraentes – tratando-se de um processo no qual poderia formar os profissionais que a indústria carecia.

No entanto, para além da lógica econômica surge a inculcação de valores e normas através do currículo oculto, entendido como “comportamentos, atitudes, valores e orientações que a sociedade requer das novas gerações para que se ajustem às estruturas e ao funcionamento da sociedade já constituída” (Araujo, 2018, p. 30). Nesse sentido, portar o direcionamento da educação poderia oportunizar, o desenvolvimento de trabalhadores alinhados às necessidades reais da indústria relacionado à prática, ao comportamento e aceitação de seu lugar de “pertencimento” – sua vocação de trabalho.

Sob esse viés, o ensino industrial obteve concentração de ideias e intencionalidades particulares. O empresariado industrial ademais o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC) – implementado também em 1930 pelo decreto n. 19.433 –, participaram desta disputa com objetivos “mais pragmáticos e limitados, tratava de implantar um sistema de aprendizagem industrial mais diretamente ligado à indústria e suas necessidades prática” (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000, p. 250). Nesse prisma, a intenção interligava-se a uma orientação mais voltada aos interesses de formação de uma classe trabalhadora, inserindo as demandas essenciais da identidade da indústria, conjuntamente, visando conduzir um ensino mais voltado à prática: a racionalização sob essa perspectiva, estabelece-se como um princípio caro aos interesses da indústria.

Ainda de acordo com Schwartzman; Bomeny; Costa (2000), existiu o desejo de expandir a experiência do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo para o restante do país – ao refletir sobre esse contexto, entende-se tal movimento como outro indício das inclinações quanto ao ensino industrial. Posto que, o Liceu citado, conforme Vasconcelos (2019), focalizou cada vez mais para com as demandas da indústria,

evocando processos de racionalização inspirados no fordismo e taylorismo. Reflete-se com isso, que a organização mencionada, carrega elementos considerados pertinentes ao empresariado, o qual mantinha interesses mais alinhados ao MTIC.

Neste ponto, vale salientar que essas são orientações mais vinculadas ao MTIC, por outro lado o MESP, disputou por intencionalidade próprias – para tanto, é válido levantar para discussão o ministro da educação e saúde, Gustavo Capanema, o qual esteve neste cargo de 1934 a 1945. Nessa conjuntura de intencionalidades, Capanema traz em suas ações e discursos o encaminhamento do ensino profissional costurado em um sistema educacional. Para tal fim, indicando como crucial a organização do ensino em ramos, graus e com disciplinas – cabíveis – ao desenvolvimento do trabalhador, baseada nas perspectivas: para o trabalhador, para a indústria e o Governo.

É possível, refletir que tanto os ministérios buscavam a reformulação do ensino, quanto o empresariado almejava influenciar nessa organização. Contudo, os projetos de ensino divergiram em certos pontos e proporção. A indústria carecia de um trabalhador alfabetizado, conhecedor de seu ofício e que tivesse uma formação rápida e flexível. Já o projeto defendido por Capanema, tencionou um ensino o qual contemplava-se o lado técnico e o lado humano – progressivo e imbuído de aspectos nacionais, cívico e moral.

Importa ressaltar que, no contexto das disputas entre os ministérios – o MTIC conseguiu obter maior apoio de Vargas, atingindo, assim, êxito de um ensino industrial que “tentar engajar as indústrias na tarefa de qualificar não apenas seus funcionários, mas também os filhos destes” (Muller, 2009, p. 99). Em síntese, através da criação do Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial (SENAI), a indústria expandiu seu espaço de influência para com o ensino industrial. O ministro Capanema, por outro lado, conforme analisam Schwartzman; Bomeny; Costa, proferiu um discurso durante a solenidade das assinaturas do SENAI, no qual o ministro inicia a defesa de um ensino industrial mais amplo, trazendo em sua fala que:

- É necessário que a educação industrial não se preocupe apenas em preparar o lado técnico do trabalhador, mas, também, o seu lado humano, isto é, o seu lado espiritual, o seu lado moral, o seu lado cívico e patriótico, o que quer dizer que o principal critério da formação do

trabalhador nacional tem que ser precisamente este - o de atingir, a um tempo, a sua preparação técnica e a sua formação humana (BRASIL, 1942, p. 4).

- E quero, portanto, terminar, fazendo essa consideração: é que um dos traços do ensino industrial do Brasil é a introdução da orientação profissional na educação, o que quer dizer que se, por um lado, queremos preparar tecnicamente, humanamente, o trabalhador, por outro queremos reconhecer que os graus, os níveis, os rumos dessa preparação não poderão ser escolhidos ao acaso. Dentro deste vasto caminho que podemos apontar ao trabalhador e onde há outros ramos e categorias, eles não poderão entrar pelo simples palpite, pelo desejo ou pelo simples acaso, entrarão pelas suas qualidades, pelos seus atributos, [...] pelas suas aptidões intelectuais e pelas qualidades morais (BRASIL, 1942, p. 11).

A partir da leitura completa do discurso, pesquisado no CPDOC e identificado na pasta GC g 1941.09.13, pode-se considerar que o ensino industrial é fomentado com um projeto, sim de formação da massa trabalhadora, entretanto, o ensino defendido por Capanema ancorasse em uma formação ampla, movendo a técnica e suas práticas atrelado o que foi nomeado “lado humano”. E este lado conduz intenções. No próprio discurso, destaca um lado espiritual, moral, cívico e pátrio indispensável do trabalhador nacional e, não são citadas ao acaso. Esses elementos revelam as dimensões formativas de um Governo, valendo destacar, que o Brasil encontrava-se em um regime autoritário, e consoante aos autores Schwartzman; Bomeny; Costa “havia a disposição do Governo de enfrentar resistências à imposição de procedimentos coercitivos; de outro, uma conjuntura onde toda a ideologia dominante estava fundamentada na afirmação da nacionalidade” (2000, p. 91). Nesse sentido, insuflar tais características por meio do ensino colaboraram para a manutenção do Estado.

Tratava-se de uma roupagem que o trabalhador careceria vestir – servidor da pátria, colaborando com o crescimento do país com sua formação e trabalho, obedecendo às regras sociais e leis. Diante do exposto, comportamentos e valores latentes almejados para o aluno do ensino industrial, para o trabalhador nacional e conseqüentemente o cidadão.

Em continuidade, o segundo trecho do pronunciamento permite analisar mais uma intencionalidade posta sobre o ensino industrial: o direcionamento do trabalhador a graus e ramos considerados apropriados a ele. A orientação profissional, nessa lógica, define o nível de ensino ideal por meio de uma avaliação física, intelectual e

moral, realizado sob a supervisão dos organizadores do ensino, como observa Romanelli "Precisamente como aconteceu com os padrões de consumo, os padrões de educação foram determinados pelo fator demanda" (1988, p. 56), ao ponderar acerca do fator demanda, os níveis e ramos do ensino industrial foram planejados de acordo com as necessidades sociais e econômicas, restringindo a liberdade de escolha do trabalhador nacional ao limite de suas qualidades e aptidões.

Nesse ponto, evidencia-se a intenção de formar uma força trabalhadora adequada aos propósitos da nação, separando-os de acordo com suas habilidades. No entanto, essas qualidades entram em choque com fatores sociais, como o tempo livre e condições financeiras, ou seja, elementos que tinham peso para excluir determinados trabalhadores de certos graus de formação, facultando, assim, a manutenção de uma massa trabalhadora hierarquizada e disciplinada.

Para finalizar esse tópico, é pertinente apresentar mais uma instituição de influência – os militares. Como já citado, o Governo instituído por Vargas enquadrrou-se em um regime de autoritarismo e, especificamente em 1937, "instituiu a ditadura do Estado Novo no país até 1945" (Muller, 2009, p. 91). Nesse contexto, os militares colaboram com a consolidação da nova ordem, inclusive contribuindo com a incorporação de discursos em prol de um "projeto de industrialização, nacionalismo, educação e segurança nacional" (Muller, 2009, p. 91), considerado eixos norteadores para a manutenção da política econômica e social do Governo.

A educação, na perspectiva dos militares, estava estreitamente conectada ao discurso de segurança nacional, de tal modo que "A ordem, a disciplina, a hierarquia e o amor pela pátria adquirem prioridade nesta proposta de ação pedagógica" (Schwartzman; Bomeny; Costa, 2000, p. 87). Essa proposta indica as intencionalidades coletivas voltadas à solidificação do Estado Novo, que deveriam ser iniciadas na base da educação, internalizando nos jovens esses princípios e o amor à pátria.

Portanto, trata-se de mais uma instituição que, mesmo não participando diretamente da reformulação do ensino industrial, projetava intencionalidades no currículo oculto, conforme Araujo (2018), ajustando as gerações a funcionalidade da sociedade em

desenvolvimento e imbuído-os de valores essenciais à manutenção da ordem em vigor.

Em síntese, a educação, em especial o ensino industrial, foi utilizado como um espaço de implantação de ideias e valores, transformando-se em polo de disputadas com intencionalidades particulares. É na década de 30 que essas divergências se manifestam com maior proporção. O empresariado industrial, objetivava a formação de trabalhadores segundo as demandas das fábricas, embasados em ideias de racionalização do trabalho. O Ministério da Educação e Saúde Pública, por sua vez, buscou um ensino com um teor técnico e humano, internalizando valores benéficos ao Governo, de maneira a suprir as necessidades da economia e garantir a continuidade do Estado. Finalmente, os militares, insuflando a disciplina, considerada essenciais para a manutenção da ordem, pacificando os cidadãos e motivando-os ao engrandecimento da nação. Dessa forma, pode-se observar que o ensino industrial funcionou como um espaço estratégico em que diferentes instituições projetaram suas intencionalidades, articulando interesses econômicos, políticos e sociais na formação da força trabalhadora brasileira.

Estudos e contribuições para a reformulação do ensino industrial

Na primeira parte desta pesquisa, foi possível identificar as disputas de intencionalidades em torno do ensino industrial, evidenciando que sua reformulação interessava tanto ao empresariado quanto aos órgãos ministeriais, sobretudo no que diz respeito ao controle e à organização desse ensino. Nesta segunda parte, o foco recai sobre a documentação produzida pelo próprio Ministério da Educação e Saúde, em especial a fonte intitulada “Do ensino tecnico profissional” (1936). O objetivo é investigar os aspectos de planejamento curricular e de sua estrutura organizativa. Busca-se compreender, a partir de um dos planos elaborados nesse período, o projeto que estava sendo delineado pelos espaços de estudo vinculados ao ministério para a reformulação do ensino industrial.

O plano selecionado, nesse contexto, motivou uma série de discussões nas etapas iniciais da investigação, possibilitando, neste momento, a ampliação do trabalho.

Trata-se de um documento de 48 páginas, dividido em cinco principais seções. A primeira apresenta a finalidade do ensino profissional e os ramos a serem tratados; a segunda trata especificamente do ensino industrial, detalhando seus graus, cursos e disciplinas, além de três subdivisões desse ramo: das escolas profissionais femininas, dos cursos de aplicações industriais da “química” e dos cursos de especialização. A terceira seção aborda o ramo agrícola, a quarta o comercial, e a quinta seção dedica-se às chamadas escolas, que serão citadas mais adiante.

Nesse sentido, o plano – Do ensino técnico profissional – foi elaborado por uma comissão composta por engenheiros educadores e normalistas: Horácio da Silveira, João Luderitz, Francisco Montojos, Rodolpho Fuchs e Léon Renault. Esses seis homens exerceram diversas funções no âmbito político, atuando na proposição de estudos, em comissões, em assessorias e em cargos de direção relacionados ao ensino profissional. Sobre esse contexto, Neta e Assis (2023), ao analisarem as ações e sociabilidades dos intelectuais educadores, evidenciam a existência de redes de sociabilidade e intercruzamento que marcaram o período, destacando “a mobilização de educadores brasileiros na busca por conhecer as possíveis inovações educacionais, aprender novas práticas, atualizar-se sobre novos métodos e teorias pedagógicas” (p. 224). O plano em análise insere-se nesse processo de mobilização, ao reunir educadores em torno da proposta de planejamento do ensino profissional.

Outra questão válida para o estudo, refere-se a compreensão que os próprios educadores são passíveis de imprimir suas intencionalidades na construção do plano. Lucas contribui a esse entendimento, chamando atenção de que “Os planos são extremamente relevantes, mas não é possível deixar de considerar que estavam carregados das concepções daqueles que os construíram. (Lucas, 2024, p. 90). Acentuando, assim, a relevância de uma contextualização ampla e análises desses educadores em espaços de influência.

Em relação ao conteúdo do plano, o próprio título já evidencia a amplitude do documento ao enunciar sua temática central: o ensino técnico profissional. Nesse sentido, o texto é diretivo, apresentando logo em seu primeiro parágrafo a finalidade

desses ensinos e, em seguida, os ramos contemplados. Ao retoma a finalidade, o plano explicita que:

- O ensino profissional tem por finalidade ministrar conhecimentos de uma arte ou de um officio, de par com o de disciplinas que lhe são correlatas, para habilitar o individuo a ganhar a vida eficientemente e cooperar no desenvolvimento economico do país (Silveira et al., 1936, p. 1).

A partir dessas primeiras formulações, destaca-se a intencionalidade de formar indivíduos eficientes. Essa perspectiva permite refletir sobre o interesse da indústria em preparar trabalhadores qualificados, uma vez que, inicialmente, remete mais a um fator técnico de qualidade, almejado pelo setor industrial. Ao mesmo tempo, ao enfatizar a necessidade de “cooperar no desenvolvimento econômico do país”, o documento delineia um projeto de ensino em que o trabalhador contribui para o progresso econômico, no entanto, para além desse fator carrega um sentido de insuflar nesses indivíduos valores de soberania, de auxílio à nação, remetendo, a construção de valores para a manutenção do Governo.

Para além dessas análises, é relevante citar que o documento trata também de ramos agrícolas e comerciais, bem como de diversos tipos de escolas, como: domésticas, de música e canto, de dança, para motoristas, de administração pública, de pesca, cursos para tranviários, de telefonia e de polícia.

No entanto, o detalhamento e o quantitativo de informações para esses ramos são consideravelmente menores. Essa observação permite refletir sobre a ênfase conferida ao ensino industrial, evidenciando seu valor econômico e a relevância para o contexto brasileiro, em especial para o crescimento das indústrias. Cabe ressaltar que o plano foi elaborado por uma comissão com o objetivo de organizar o ensino profissional, apresentando estruturas curriculares que podem ter influenciado a elaboração do decreto conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial. Além disso, é possível identificar, tanto no documento quanto na lei, discussões relativas a setores como transporte, comunicação e pesca.

Em continuidade, o documento apresenta a organização do currículo, detalhando a divisão de cada ano de ensino e suas respectivas disciplinas, bem como os propósitos específicos de cada grau. O primeiro grau destinou-se “de modo a formar operários” (1936, p. 2); o segundo grau, aos chamados “chefes de oficinas,

condutores de serviço” (1936, p. 2); e o terceiro grau, à formação de professores “capazes de ministrar o ensino nas escolas deste gênero” (1936, p. 2). Essa hierarquização evidencia a intenção de estruturar a formação da massa trabalhadora de acordo com habilidades e funções distintas, articulando interesses industriais e educativos, bem como as demandas do Estado.

Além disso, os educadores dedicaram esforços para especificar cursos e ofícios pertinentes ao ensino, destinando seis páginas aos planejamentos do ramo industrial. Essas observações permitem refletir sobre o planejamento contido no plano, sem, contudo, esgotar todas as possibilidades de análise. Cabe mencionar que, conforme Lucas, “a circulação de conhecimento se não houvesse alguém com poder instituído, capital político e capital social, capaz de dizer quais dessas ideias se consolidaram como determinações” (Lucas, 2024, p. 90).

Nesse sentido, entende-se que o plano se inseria em uma esfera de disputas – infere-se que parte de seus elementos foi incorporada à Lei Orgânica do Ensino Industrial, mas análises extensas e reflexões ainda se fazem necessárias. Por fim, o detalhamento presente no plano não apenas reforça a centralidade do ensino industrial como projeto estratégico para a nação, mas também evidencia como o currículo buscava alinhar a formação profissional às intencionalidades do Governo e da indústria, promovendo trabalhadores qualificados, aptos a colaborar com o desenvolvimento econômico e social do país.

Conclusão

O ensino industrial foi palco de inúmeras disputas de interesse – e, foi na década de 1930 que ocorreu um direcionamento mais ascendente quanto a sua reformulação. O contexto era de uma crise internacional, banhada de insatisfações sobre a política e economia brasileira em curso. Fatores estes que propiciaram a tomada de poder por Getúlio Vargas e a instauração do Governo Provisório. A economia nessa nova ordem, passou a incentivar as indústrias e o capitalismo industrial nesta lógica levou a necessidade da formação de trabalhadores. Nesse sentido, o empresariado

industrial detinha intencionalidades próprias relativas à reformulação do ensino desses futuros trabalhadores, porém, não era o único.

O Governo de Vargas foi um regime autoritário, o qual centralizava e fiscalizava a política pública – questões relacionadas à economia, trabalho e educação, foram eixos norteadores de suas ações governamentais. A educação, no cenário em formação, tornou-se um espaço de intensos embates. De um lado o empresariado industrial tencionando um ensino interligada às suas demandas urgentes, voltadas à racionalização do trabalho; de outro lado, o Ministério da Educação e Saúde Pública, defendia um ensino que articulasse formação técnica e valores sociais, preparando indivíduos não apenas para a indústria, mas também para a vida em sociedade.

Embora apresentassem pontos de convergência, as propostas divergiam quanto à duração e à abrangência da formação. Para analisar essas disputas, a pesquisa examinou um documento que expressa o planejamento voltado ao ensino industrial. Desse modo, o plano: Do ensino técnico profissional (1936), possibilitou refletir sobre o contexto de reformulação do ensino industrial no Brasil, em consonância com o objetivo de investigar como, entre 1930 e 1942, o Ministério da Educação e Saúde, em diálogo com instituições de influência, buscou elaborar planos voltados para a organização desse ensino.

Nesse contexto, o plano revela tanto a concentração de esforços e investimentos na educação profissional – especialmente no ramo industrial – quanto a intenção de hierarquizar os níveis de ensino, de modo a estruturar uma massa trabalhadora em diferentes patamares de qualificação, a serviço do Estado. Suas finalidades evidenciam uma síntese entre os interesses da indústria e do Ministério: formar trabalhadores eficientes, capazes de sustentar a economia e fortalecer a nação.

Em síntese, a pesquisa destacou elementos do documento, reconhecendo, porém, que muitos aspectos ainda merecem estudo mais aprofundado. Por fim, a presente

pesquisa buscou contribuir com pequenas “pedrinhas” na edificação que é a área da História da Educação.

Referências

ARAUJO, Viviane Patricia Colloca. O conceito de currículo oculto e a formação docente. **Revista de estudos aplicados em educação**, v. 3, n. 6, 2018. Disponível em: https://www.seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/5341. Acesso em: 18 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930**. Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Publica. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 19.433, de 26 de novembro de 1930**. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19433-26-novembro-1930-517354-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. **Discurso pronunciado por Gustavo Capanema na cerimônia de abertura do SENAI**. p. 13. 1942. Disponível em: https://www.docvirt.com/docreader.net/ARQ_GC_G/63953. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. **Do ensino tecnico profissional**. p. 1-48. maio. 1936. Disponível em: https://docvirt.com/docreader.net/arq_gc_g/10850. Acesso em: 10 abr. 2024.

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

<https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/697bfb7e-85e7-437f-a766-5f9bcf8f30d8/content>. Acesso em: 02 ago. 2025.

MEDEIROS NETA, Olivia Medeiros; ASSIS, Sandra Maria. Educação profissional em rede: ações e sociabilidades dos intelectuais educadores do ensino técnico profissional brasileiro na primeira metade do século XX. **História Revista**, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 222–243, 2023. DOI: 10.5216/hr.v27i1.74227. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/74227>. Acesso em: 27 ago. 2025.

MULLER, Meire Terezinha. A Lousa e o torno: a escola SENAI Roberto Mange de Campinas. Programa de Pós Graduação em Educação. **Tese (Doutorado)**. Universidade Estadual de Campinas, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/697bfb7e-85e7-437f-a766-5f9bcf8f30d8/content>. Acesso em: 10 ago. 2025.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

SCHWARTZMAN, Simon; Helena Maria Bousquet Bomeny; Vanda Maria Ribeiro Costa. **Tempos de Capanema**: Centenário de Gustavo Capanema: novos tempos de educação no Brasil?. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

VASCONCELOS, Raphael Leon. Da formação de trabalhadores para ingressantes no vestibular: As transformações do discurso do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo na segunda metade do século XX e XXI. **Revista Angelus Novus**, n. 15, p. 101-119, 2019. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ran/article/view/162768>. Acesso em: 18 ago. 2025.

CÓDIGO: HS0030

AUTOR: LETICIA CARDOSO LOURENCO

ORIENTADOR: ANDREIA DA SILVA QUINTANILHA SOUSA

TÍTULO: Ações Afirmativas na Pós-Graduação: Mapeamento e Reflexões a Partir da Iniciação Científica

Resumo

Este relatório apresenta as atividades desenvolvidas como aluna de iniciação científica, na modalidade PIBIC/UFRN, no projeto “Análise cognitiva de políticas públicas: cenários, defesas e perspectivas”, sob orientação da professora Andreia da Silva Quintanilha Sousa. A pesquisa está vinculada ao projeto em rede “Políticas afirmativas na pós-graduação stricto sensu em educação: acesso, permanência e titulação” (PDPG-AFIRMATIVA2618315P), que conta com a participação do Grupo de Pesquisa Análise de Políticas Públicas Intersetorial (GAPPI/UFRN). As atividades concentraram-se no mapeamento e análise das políticas de ações afirmativas nos programas de pós-graduação da UFRN, focando no acesso, permanência e titulação de estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas, quilombolas, transexuais, travestis, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades, no período de 2010 a 2023. A pesquisa adotou os referenciais das Abordagens Cognitivas de Políticas Públicas (ACPP) e da Análise Crítica do Discurso (ACD). Como resultado, a bolsista contribuiu para a sistematização de dados institucionais, o aprofundamento teórico sobre políticas de inclusão e o fortalecimento da produção acadêmica voltada à diversidade e equidade na pós-graduação.

Palavras-chave: Bolsista. Iniciação científica. UFRN. Políticas Públicas.

TITLE: Affirmative Action in Graduate Education: Mapping and Reflections from a Scientific Initiation

Abstract

This report presents the activities carried out as an undergraduate research scholarship holder (PIBIC/UFRN) in the project "Cognitive analysis of public policies: scenarios, defenses, and perspectives," under the supervision of Professor Andreia da Silva Quintanilha Sousa. The research is linked to the network project "Affirmative policies in stricto sensu postgraduate education: access, retention, and graduation" (PDPG-AFIRMATIVA2618315P), involving the Intersectoral Public Policy Analysis Research Group (GAPPI/UFRN). The activities focused on mapping and analyzing affirmative action policies implemented in UFRN's postgraduate programs, emphasizing access, retention, and graduation of students who self-identify as Black, Brown, Indigenous, Quilombola, transgender, transvestite, persons with disabilities, global developmental disorders, or gifted individuals, from 2010 to 2023. The research adopted the frameworks of Cognitive Approaches to Public Policies (CAPP) and Critical Discourse Analysis (CDA). As a result, the scholarship holder contributed to the systematization of institutional data, theoretical deepening on inclusion policies, and

strengthening academic production focused on diversity and equity in postgraduate education.

Keywords: Scholarship holder. Scientific initiation. UFRN. Public Policies.

Introdução

Este trabalho integra o projeto de pesquisa em Rede intitulado “Políticas afirmativas na pós-graduação stricto sensu em educação: acesso, permanência e titulação” (PDPG-AFIRMATIVA2618315P), aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no âmbito do Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG). A Rede é composta por pesquisadoras(es), estudantes e técnicas(os) administrativas(os) de diversas Instituições de Educação Superior (IES) públicas do país, que atuam em diferentes regiões brasileiras. Tem como objetivo central mapear, analisar e compreender a configuração, os impactos e os desafios das políticas e programas institucionais voltados à promoção da inclusão por meio de ações afirmativas na pós-graduação stricto sensu, com ênfase nos eixos do acesso, da permanência e da titulação de estudantes. A Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) integra essa Rede por meio do Grupo de Pesquisa Análise de Políticas Públicas Intersetorial (GAPPI), o qual desenvolve, em articulação com os demais núcleos da pesquisa, estudos voltados à compreensão crítica das políticas de inclusão e diversidade na educação superior. A proposta metodológica adotada articula o referencial das Abordagens Cognitivas de Políticas Públicas (ACPP) e da Análise Crítica do Discurso (ACD), com o intuito de compreender não apenas os instrumentos formais de implementação das ações afirmativas, mas também os sentidos, discursos e resistências que permeiam sua formulação e execução. Neste contexto, o trabalho como bolsista de iniciação científica, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFRN – modalidade IC), insere-se no projeto “Análise cognitiva de políticas públicas: cenários, defesas e perspectivas”, sob orientação da professora Andreia da Silva Quintanilha Sousa. A atuação da concentrou-se no mapeamento e na análise das políticas de ações afirmativas adotadas pelos programas de pós-graduação stricto sensu da UFRN no período de 2010 a 2023. O foco da pesquisa esteve na identificação de como as políticas de inclusão destinadas a pessoas autodeclaradas pretas, pardas, indígenas, quilombolas, transexuais, travestis, com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades têm sido efetivamente implementadas no contexto da pós-graduação, visando assegurar a permanência e a titulação desses estudantes. As atividades desenvolvidas ao longo da vigência da bolsa envolveram levantamento e sistematização de dados institucionais (como editais, resoluções e relatórios de avaliação dos programas), leitura e fichamento de bibliografia especializada sobre ações afirmativas e educação inclusiva, participação em reuniões do grupo de pesquisa, publicações e eventos acadêmicos interinstitucionais. A partir dessa experiência, foi possível aprofundar-se em conhecimentos teóricos e metodológicos no campo da análise de políticas públicas e refletir criticamente sobre os limites e potencialidades das ações afirmativas na promoção da equidade no ensino superior. Assim, este trabalho de iniciação científica contribuiu para a consolidação de uma formação acadêmica comprometida com a justiça social e a produção de conhecimento orientado para o fortalecimento das políticas públicas educacionais. Os resultados alcançados também alimentam o debate institucional sobre a democratização da pós-graduação e servem como subsídio para ações futuras de aprimoramento das estratégias de inclusão e diversidade no âmbito da UFRN e das demais instituições.

Metodologia

A condução deste estudo articulou uma abordagem metodológica mista, com predominância qualitativa, complementada por dados e análises quantitativas. O referencial teórico-metodológico que sustentou a investigação baseou-se na Abordagem Cognitiva das Políticas Públicas, conforme proposto por Muller (2018), e na Análise Crítica do Discurso, segundo Fairclough (2008), articulada à perspectiva crítico-dialética. A Abordagem Cognitiva das Políticas Públicas, partiu do princípio de que a ação pública é atravessada por sistemas cognitivos compostos por valores, normas, algoritmos e imagens, os quais formaram os referenciais setoriais e globais responsáveis por estruturar o processo de formulação e implementação de políticas públicas. A Análise Crítica do Discurso, por sua vez, permitiu compreender os sentidos e discursos que atravessaram essas políticas, revelando contradições, resistências e embates ideológicos que permearam a ação pública. Nesse contexto, compreendeu-se que a construção do conhecimento deveria considerar a realidade social em sua totalidade e historicidade. De acordo com Mészáros (2004), reconheceu-se o conflito social que alicerça as relações estabelecidas, bem como as implicações ideológicas que se manifestam em todas as dimensões da vida social, inclusive na formulação e execução das políticas educacionais. Dessa forma, a investigação foi realizada com base em uma metodologia dialética, integrando teoria e prática, a fim de apreender o objeto de pesquisa em seu movimento, nas suas contradições internas e na sua inserção nas estruturas sociais mais amplas. Os métodos adotados buscaram articular a análise normativa e a análise empírica da implementação das políticas afirmativas na pós-graduação stricto sensu em educação, com foco nos eixos de acesso, permanência e titulação. Além disso, realizou-se a análise documental de legislações, planos institucionais e documentos diversos relacionados às políticas afirmativas, incluindo leis, portarias, editais e documentos institucionais das IES. Procedeu-se ao levantamento e análise de dados estatísticos secundários provenientes do Censo da Educação Superior, Censo do IBGE, plataforma Geocapes e bases de dados disponibilizadas pelas pró-reitorias de pós-graduação. Realizou-se ainda uma ampla revisão bibliográfica em bases como Scielo, BDTD, Oasisbr e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, buscando publicações (artigos, livros, capítulos, dissertações e teses) que discutissem as políticas afirmativas no contexto da pós-graduação em educação, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Já os dados quantitativos foram tratados por meio de técnicas estatísticas descritivas, tais como cálculo de médias, medianas, frequências, etc. Esse tratamento possibilitou a geração de indicadores sobre acesso, permanência e titulação dos estudantes beneficiários das ações afirmativas, com base nos editais, relatórios e censos disponíveis. A análise integrou dados qualitativos e quantitativos, a partir de categorias construídas teoricamente e reelaboradas ao longo do processo de investigação, conforme os dados foram sendo produzidos. A opção pela abordagem crítico-dialética orientou a pesquisa no sentido de articular os dados empíricos às contradições estruturais da realidade investigada. Considerou-se, portanto, que os fenômenos educacionais investigados estavam imersos em um contexto histórico e social mais amplo, marcado por desigualdades estruturais e pelas disputas em torno da democratização do ensino superior. Por fim, as análises buscaram articular os dados empíricos à crítica das políticas públicas à luz da racionalidade neoliberal, compreendendo que as ações afirmativas, embora representem avanços importantes, também estão submetidas a disputas ideológicas e institucionais. A metodologia adotada permitiu, assim, captar não apenas os resultados quantitativos, mas também os sentidos produzidos em torno das políticas e os efeitos subjetivos e sociais vivenciados pelos sujeitos envolvidos.

Resultados e Discussões

3.1. Análise da produção acadêmica nas bases de dados A análise das produções acadêmicas disponíveis nas bases de dados SciELO, BDTD, Oasisbr e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES revela um crescimento significativo do interesse da comunidade científica pelas políticas de ações afirmativas na pós-graduação stricto sensu, especialmente na área da Educação. Foram considerados artigos em periódicos indexados, livros, capítulos de livros, dissertações e teses, sendo que o grupo de pesquisa da UFRN ficou responsável pela identificação e sistematização das dissertações e teses. No total, foram identificados 87 trabalhos acadêmicos, dos quais 8 são dissertações (9,2%) e 79 são teses (90,8%), evidenciando uma predominância de estudos em nível de doutorado. As palavras-chave mais utilizadas nesses trabalhos incluem: ações afirmativas, ensino superior, racismo, cotas, política de cotas, ação afirmativa, educação, pós-graduação, políticas públicas e programas de ações afirmativas. Esses termos indicam a consolidação de uma agenda temática centrada na inclusão social e racial no ensino superior, especialmente na pós-graduação. Figura 01 - Lista de palavras-chave Fonte: elaborada pela autora, 2025. As instituições com maior número de publicações sobre o tema são a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com 11 trabalhos; a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com 8; a Universidade Federal da Bahia (UFBA), com 6; a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com 5; e a Universidade de Brasília (UnB), também com 5 trabalhos, entre outras instituições. Esses dados revelam que essas universidades públicas têm desempenhado um papel central na produção de conhecimento sobre ações afirmativas na pós-graduação. Figura 02 - Lista de Instituições Fonte: elaborada pela autora, 2025. Em relação à distribuição geográfica das publicações, observou-se uma concentração nas regiões Sul e Sudeste, ambas com 28 publicações cada, seguidas pela região Nordeste com 16, Centro-Oeste com 10 e Norte com 5. Esse panorama aponta para uma desigualdade regional na produção acadêmica sobre o tema, ainda que haja indícios de crescimento nas demais regiões. Figura 03 - Distribuição geográfica Fonte: elaborada pela autora, 2025. A análise cronológica das publicações mostra um aumento expressivo nos últimos anos. Os anos de 2022 e 2023 apresentaram o maior número de trabalhos publicados, com 13 publicações em cada ano. Isso demonstra uma intensificação das discussões e investigações sobre ações afirmativas na pós-graduação a partir da última década, com ênfase nos anos mais recentes. Figura 04 - Cronologia de publicação Fonte: elaborada pela autora, 2025. Quanto às bases de dados utilizadas, a maioria dos trabalhos foi encontrada na BDTD (Banco de Teses e Dissertações), com 68 registros, seguida pela Oasisbr, com 10; pelo Catálogo da CAPES, com 7; e por repositórios institucionais diversos, com 2 registros. Esses dados confirmam a relevância da BDTD como principal fonte de consulta para pesquisas sobre o tema. Figura 05 - Bases de dados Fonte: elaborada pela autora, 2025. Em relação à natureza administrativa das instituições responsáveis pelas publicações, observa-se uma predominância de instituições públicas, com 80 trabalhos, enquanto apenas 7 foram oriundos de instituições privadas. Esse dado reforça o papel das universidades públicas na liderança da produção científica sobre ações afirmativas na pós-graduação. Figura 06 - Tipo de Organização Administrativa Fonte: elaborada pela autora, 2025. Por fim, quanto às áreas de formação e programas de pós-graduação dos autores, nota-se um predomínio significativo da área de Educação e suas ramificações, com 39 trabalhos. Outras áreas com participação relevante são Ciências Sociais (9), Serviço Social e suas ramificações (7), Antropologia, Direito e Sociologia (4 cada), Psicologia e suas ramificações (3), Política Social e Políticas Públicas e Formação Humana (2 cada), entre outros. Esse conjunto evidencia a interdisciplinaridade dos estudos sobre ações afirmativas, embora com forte centralidade na Educação. Figura 07 - Programas de pós-graduação Fonte: elaborada pela autora, 2025. Em síntese, os resultados indicam que as pesquisas voltadas para

as políticas de ações afirmativas na pós-graduação stricto sensu têm conquistado uma posição de crescente destaque na produção acadêmica brasileira. Esse movimento é particularmente marcado pela forte presença das instituições públicas de ensino superior, que protagonizam a maioria dos estudos, evidenciando seu papel central na implementação e avaliação dessas políticas. Outrossim, observa-se uma concentração significativa no campo da Educação, que se configura como o principal eixo disciplinar que investiga as dimensões pedagógicas, sociais e políticas das ações afirmativas. Esses resultados refletem a maturação e o fortalecimento do campo de estudos sobre ações afirmativas na pós-graduação, refletindo o seu impacto e relevância no debate acadêmico e nas práticas institucionais brasileiras.

3.2. Análise documental: Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRN A análise documental do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com vigência de 2020 a 2029, revelou importantes elementos em torno das diretrizes estratégicas da instituição no que se refere ao ensino, pesquisa, extensão, inovação e gestão. O PDI estabelece como missão institucional a formação cidadã com igualdade de oportunidades, além da busca pela excelência acadêmica e da contribuição para o desenvolvimento socioeconômico regional e nacional. No entanto, quando submetido à lente analítica da Abordagem Cognitiva das Políticas Públicas e da Análise Crítica do Discurso, o PDI apresenta contradições relevantes no que tange à centralidade e visibilidade das ações afirmativas no planejamento institucional. Apesar de reconhecer, em sua formulação, a importância da equidade e da inclusão, as menções às ações afirmativas ao longo do PDI são pontuais e secundárias. Os dados evidenciam que as ações inclusivas são abordadas majoritariamente em termos de acessibilidade para pessoas com deficiência, com foco em serviços de suporte e mediação, como: Atendimento educacional interdisciplinar e orientação pedagógica ofertados pela Secretaria de Inclusão e Acessibilidade (SIA); Programa de Tutoria Inclusiva (PTI), com ações voltadas ao apoio acadêmico e mediação social; Comitê de Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que assegura o serviço de mediação linguística para usuários de Libras/Língua Portuguesa; Portal da Instituição com tradução em Libras, bem como o funcionamento do Laboratório de Acessibilidade (LA) com revisor Braille e produção de materiais informacionais acessíveis; Repositório de Informação Acessível (RIA), que disponibiliza textos científicos adaptados em múltiplos formatos acessíveis; Divulgação da Rede Brasileira de Estudos e Conteúdos Adaptados (REBECA), reunindo manuais e catálogos adaptados por outras IES; Setor de Musicografia Braille e Apoio à Inclusão criado pela Escola de Música para produção de partituras em Braille; Programa Talento Metrôpole, que oferta formação em Tecnologia da Informação para jovens com altas habilidades/superdotação, por meio do Instituto Metrôpole Digital (IMD); Sistema de legenda oculta implantado pela Superintendência de Comunicação na TV Universitária da UFRN, promovendo acessibilidade digital conforme as normas brasileiras. Embora tais ações demonstrem avanços significativos na perspectiva da acessibilidade, sobretudo no atendimento às pessoas com deficiência, a análise crítica revelou uma lacuna substancial em relação às ações afirmativas voltadas para outros grupos historicamente excluídos do ensino superior, como pessoas negras, indígenas, quilombolas, transexuais e estudantes de baixa renda. A invisibilidade dessas populações no PDI aponta para a ausência de uma política afirmativa institucional robusta e transversal, evidenciando uma abordagem fragmentada da inclusão. A baixa incidência de menções a essas políticas no PDI pode ser interpretada como reflexo de uma cultura institucional que ainda não incorpora, de forma orgânica e estruturante, a lógica da equidade racial, social e de gênero como parte do planejamento estratégico da universidade. Desse modo, os dados apontam para a necessidade urgente de revisão e ampliação do PDI da UFRN, de modo a incorporar de maneira transversal e estratégica as ações afirmativas, não como ações periféricas ou complementares, mas como

pilares estruturantes da missão institucional. A análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFRN revelou ainda que, embora a universidade destaque sua atuação no ensino de pós-graduação, as menções a esse nível de ensino ao longo do documento são relativamente escassas, o que suscita questionamentos quanto à centralidade da pós-graduação nas diretrizes estratégicas da instituição para o período de 2020 a 2029. Quando abordada, a pós-graduação aparece principalmente sob um viés quantitativo e técnico-administrativo, com foco na oferta de cursos, número de vagas, infraestrutura e regulação interna. Em relação à oferta de vagas, o PDI informa que, em 2019, foram disponibilizadas 2.672 vagas para cursos de mestrado e doutorado, diante de uma demanda superior a 7 mil candidatos. O documento reconhece que a capacidade de ampliação das vagas depende da estrutura docente, laboratorial e da captação de recursos externos. Essa constatação indica uma limitação estrutural que condiciona a expansão da pós-graduação, embora não problematize a distribuição dessas vagas do ponto de vista das desigualdades históricas de acesso. Quanto às modalidades oferecidas, o PDI aponta a existência de 132 cursos *stricto sensu* e 66 cursos *lato sensu*, incluindo residências médicas e multiprofissionais. A descrição evidencia o esforço da universidade em diversificar a formação em nível de pós-graduação, mas novamente o foco recai sobre o volume de cursos e alunos matriculados, sem uma análise qualitativa sobre os perfis dos estudantes atendidos ou os impactos sociais dos programas oferecidos. O ponto mais diretamente relacionado às ações afirmativas na pós-graduação encontra-se em uma breve menção à política de cotas, implementada de forma descentralizada pelos colegiados de cada programa. O PDI informa que a Resolução nº 47/2020-CONSEPE institucionalizou a criação de bancas de heteroidentificação, com o objetivo de validar a autodeclaração racial dos candidatos pretos e pardos. Trata-se de uma medida importante, que responde a reivindicações históricas do movimento negro e que visa garantir a integridade do sistema de cotas raciais. No entanto, o modo como essa política aparece no PDI evidencia a ausência de uma diretriz institucional clara e transversal que oriente todos os programas de pós-graduação da universidade quanto à adoção de ações afirmativas. A descentralização das decisões sobre cotas para os colegiados, embora respeite a autonomia dos programas, pode gerar desigualdades internas e insegurança jurídica, além de dificultar o monitoramento e avaliação dos impactos dessas ações. Esses resultados corroboram os dados empíricos desta pesquisa, que apontaram para uma fragilidade institucional no que se refere à consolidação de uma política afirmativa robusta na pós-graduação. A adoção de cotas, quando existente, tende a depender da iniciativa de docentes ou de pressões externas, e não de uma política unificada que reconheça a democratização da pós-graduação como um compromisso institucional. Nesse sentido, os dados revelam uma contradição entre os princípios de inclusão e equidade presentes na missão institucional da UFRN e a tímida inserção das ações afirmativas no seu planejamento estratégico de pós-graduação. A ausência de metas claras, indicadores de monitoramento e compromissos explícitos com a ampliação da diversidade nos programas *stricto sensu* constitui um obstáculo à efetiva democratização do conhecimento. Dessa forma, reforça-se a necessidade de que a UFRN avance na elaboração de uma política institucional afirmativa na pós-graduação, ancorada em diretrizes comuns, metas de equidade racial, social e de gênero, e ações articuladas de acesso, permanência e titulação. Tal política deve integrar o PDI não como uma seção isolada, mas como um eixo estruturante de toda a política educacional da universidade, em sintonia com os desafios contemporâneos de justiça social, equidade e democratização do ensino superior.

3.3. Análise do programa de pós-graduação em educação/CE/UFRN

A análise do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGE/UFRN) revelou avanços significativos no que se refere à incorporação de ações afirmativas no processo seletivo de seus cursos de mestrado e

doutorado, ainda que permaneçam desafios quanto à consolidação de uma política institucional mais ampla e articulada de equidade. Criado em 1978, o PPGEd/UFRN é um dos programas mais tradicionais da universidade, atuando na área de concentração "Educação", com oferta de cursos stricto sensu presenciais em nível de mestrado (duração de 24 meses) e doutorado (36 meses). O programa tem como objetivo formar pesquisadores comprometidos com a transformação da realidade educacional brasileira, sendo reconhecido por sua relevância acadêmica e social. Em 2023, o programa ofertou 117 vagas no total, sendo 53 para o mestrado e 64 para o doutorado, distribuídas por linhas de pesquisa. Do total de vagas, 6 para o mestrado e 9 para o doutorado foram reservadas para servidores ativos do quadro permanente da UFRN, com base na Resolução nº 08/2022 – CONSEPE. Essa modalidade de reserva visa possibilitar a qualificação continuada de profissionais da própria instituição, fortalecendo a carreira docente e técnica no âmbito da UFRN. O dado mais relevante, no contexto do ano de 2023, refere-se à implementação da política de ações afirmativas, estabelecida pela Resolução nº 01/2021. Segundo esta normativa, foram reservadas 11 vagas para o mestrado e 13 para o doutorado destinadas a candidatos/as pertencentes aos grupos historicamente excluídos do ensino superior: pretos, pardos, indígenas, quilombolas (PPIQ) e pessoas com deficiência (PD). Esses dados representam aproximadamente 20,7% das vagas no mestrado e 20,3% no doutorado destinadas às ações afirmativas, o que configura um percentual expressivo quando comparado à média nacional, especialmente em programas da área de Humanidades. Tais porcentagens superam os 10% geralmente praticados em muitos programas e evidenciam um esforço concreto do PPGEd/UFRN em democratizar o acesso à pós-graduação. Nesse sentido, a experiência do PPGEd/UFRN se configura como um exemplo promissor, tanto pela criação de uma resolução própria quanto pela reserva de vagas proporcionalmente significativas. Portanto, a análise do caso do PPGEd/UFRN contribui para o entendimento de que a política de ações afirmativas, quando implementada de forma consistente e respaldada por normas internas, pode ser um vetor importante para a democratização do acesso à pós-graduação.

3.4. Análise documental: Legislações Nacionais e Estaduais

A análise documental evidencia que a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) tem se pautado por um arcabouço normativo robusto e em constante atualização no que diz respeito à implementação de ações afirmativas na pós-graduação. Esse arcabouço abrange legislações federais, resoluções internas e portarias específicas que regulamentam a oferta de vagas para grupos historicamente excluídos do ensino superior, garantindo respaldo jurídico e institucional à política de inclusão. Destaca-se, inicialmente, a Portaria nº 320/2022-R, que designa uma Comissão de Verificação Étnico-Racial responsável por validar, nos processos seletivos, a autodeclaração de candidatos(as) pretos, pardos e indígenas nos níveis técnico, graduação e pós-graduação. Essa comissão é um instrumento essencial para assegurar a lisura e a efetividade das ações afirmativas raciais, atendendo ao que preconiza a Resolução nº 47/2020 – CONSEPE, que introduz as bancas de heteroidentificação na instituição. Outro marco relevante é a Resolução nº 008/2022 – CONSEPE, especialmente o seu Art. 25, que obriga os programas de pós-graduação a preverem vagas específicas para pessoas negras (pretas ou pardas), indígenas, pessoas com deficiência, com transtorno do espectro autista ou com outras necessidades específicas. A resolução estabelece que: Um mínimo de 10% das vagas deve ser destinado a candidatos negros (pretos ou pardos) ou indígenas (§1º); Outros 10% devem ser destinados a pessoas com deficiência, TEA ou necessidades específicas (§2º); O somatório dessas reservas não pode ultrapassar 50% do total de vagas ofertadas (§3º). Adicionalmente, a resolução prevê que candidatos que se autodeclaram e sejam aprovados na ampla concorrência não ocuparão as vagas reservadas, abrindo espaço para outros candidatos do grupo específico (§4º), e ainda estabelece normas para remanejamento de vagas

remanescentes (§5º) e para casos de programas multicêntricos (§6º). Há também a possibilidade de oferta de vagas adicionais para públicos específicos em editais não ordinários (§7º). Quanto às ações afirmativas específicas, destaca-se ainda: A Resolução nº 005/2023 – CONSEPE/CONSAD, que, em seu Art. 4º, reconhece exclusivamente o critério de pertencimento étnico para candidatos indígenas, indicando um avanço no respeito à autodefinição e à identidade coletiva dos povos originários. A Lei nº 14.723/2023, que altera a Lei nº 12.711/2012 para incluir expressamente os estudantes quilombolas no rol de beneficiários da política de cotas no ensino superior e técnico federal. O Decreto nº 3.298/1999, a Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), o Decreto nº 5.296/2004 e a Lei nº 12.764/2012, que estabelecem a base legal para a inclusão de pessoas com deficiência e pessoas com Transtorno do Espectro Autista, assegurando seus direitos ao acesso à educação em igualdade de condições com os demais. Essas normativas demonstram que a UFRN, especialmente a partir de 2020, tem promovido uma ampliação e diversificação do público atendido pelas políticas de ações afirmativas na pós-graduação, integrando diferentes marcadores sociais da diferença — como raça, etnia, deficiência e neurodiversidade — em conformidade com marcos legais nacionais e diretrizes institucionais. No entanto, a efetividade dessas ações dependerá não apenas da existência de dispositivos legais, mas da sua aplicação coerente e contínua nos processos seletivos, bem como da estruturação de políticas de permanência. A análise dos documentos sugere a existência de um compromisso normativo significativo, mas também aponta a necessidade de monitoramento contínuo, transparência na aplicação das cotas e avaliação dos impactos dessas medidas nos indicadores de acesso, permanência e sucesso acadêmico.

Conclusão

A realização deste trabalho de iniciação científica permitiu uma imersão crítica e analítica no campo das políticas públicas educacionais, com foco nas ações afirmativas nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Com base nas Abordagens Cognitivas de Políticas Públicas (ACPP) e na Análise Crítica do Discurso (ACD), foi possível mapear e compreender como essas políticas vêm sendo formuladas, implementadas e justificadas no contexto institucional. Os principais resultados apontam avanços na institucionalização de ações afirmativas na pós-graduação da UFRN, especialmente após a publicação de normativas nacionais que incentivaram a adoção de cotas no ensino superior. Os dados evidenciam o esforço de programas em ampliar o acesso de grupos historicamente marginalizados, como pessoas autodeclaradas pretas, pardas, indígenas, quilombolas, com deficiência, transexuais, travestis, com transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades. Apesar do progresso, persistem desafios significativos nas dimensões da permanência e da titulação. A análise documental revelou lacunas na implementação de ações estruturadas de apoio acadêmico, financeiro e psicossocial, o que pode comprometer a continuidade e o êxito desses estudantes na pós-graduação. Verificou-se também que, embora a produção acadêmica sobre o tema esteja em expansão, ainda há necessidade de aprofundar os estudos sobre os efeitos concretos das políticas afirmativas nas trajetórias estudantis, assim como os discursos e resistências que acompanham sua aplicação. Dessa forma, a pesquisa reforça a importância de estudos que superem a descrição normativa das políticas e que investiguem os sentidos atribuídos a elas por diferentes sujeitos envolvidos no processo, contribuindo para uma análise mais crítica e situada das práticas institucionais. Recomenda-se, portanto: (1) o fortalecimento de mecanismos de acompanhamento e avaliação das políticas afirmativas, com atenção à permanência e à titulação; (2) a ampliação de estratégias de suporte acadêmico e psicossocial voltadas a estudantes de grupos vulnerabilizados; e (3) a promoção de estudos comparativos

entre instituições e regiões, para mapear e compartilhar diferentes experiências e abordagens. Por fim, espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam não apenas para o aprimoramento das políticas institucionais da UFRN, mas também para o debate mais amplo sobre justiça social, diversidade e equidade na educação superior brasileira. O envolvimento em uma pesquisa em rede, de caráter interinstitucional e interdisciplinar, fortalece o compromisso com a produção de conhecimento crítico e transformador, sensível às desigualdades que ainda atravessam o espaço acadêmico.

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017, Brasília, DF, 2019. BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2021, Brasília, DF, 2023. BRASIL. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Brasília/DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 30 jun. 2025. BRASIL. Lei nº. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF, 2016 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>. Acesso em: 30 jun. 2025. BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº. 13, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, Brasília, DF, 2016a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473. Acesso em: 30 jun. 2025. FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social. Brasília: Universidade de Brasília, 2008. FAIRCLOUGH, Norman. El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michel (ed.). Métodos de análisis crítico del discurso. Barcelona: Gedisa, 2003. p. 179-203. FERES JÚNIOR, J. et al. Ação afirmativa: conceito, história e debates. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2018. GIDDENS, A. Raça, Etnicidade e Migração. In: GIDDENS, A. Sociologia. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004. GOMES, Nilma. O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes; 2017. GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. Discurso e prática social. In: BATISTA JR, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. de. (Org). Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas. São Paulo: Parábola, 2018, p. 78-103. GOUVEIA, Carlos A.M. Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. Matraca. Rio de Janeiro, v.16, n.24, jan./jun. 2009. HASSENTEUFEL, Patrick. Sociologie de l'action publique. Paris: Armand Colin, 2008. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Apresentação da Coletiva de Imprensa | Censo da Educação Superior 2022. 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 30 jun. 2025. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Microdados | Censo da Educação Superior 2022. 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 30 jun. 2025. MÉSZÁROS, István. O poder da ideologia. São Paulo: Boitempo, 2004. MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa. n. 117, p. 197-217, 2002. MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. Estado do

conhecimento: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021. MULLER, Pierre. As políticas públicas. Rio de Janeiro: Euff, 2018. MULLER, P.; SUREL, Y. Análise de políticas públicas. Pelotas: EDUCAT, 2002. MUNANGA, K.; GOMES, N. L. A resistência negra: das revoltas ao movimento negro contemporâneo. In: MUNANGA, K.; GOMES, N. L. (org.). O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global, 2006. p. 106-137. OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. Educação, [S. l.], v. 30, n. 1, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/539>. SILVA, Vanessa Karla de Souza. Mudanças no perfil dos ingressantes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) antes e após as cotas (2012 e 2021): reprodução ou superação das desigualdades educacionais?. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. TURRA, C; VENTURI, G. Racismo cordial: a mais completa análise sobre o preconceito de cor no Brasil / Datafolha. Organização, Cleusa Turra, Gustavo Venturi. Editora Atica; 1995. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). Estatuto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN. 2011. Disponível em: <<https://sigrh.ufrn.br/sigrh/public/colegiados/anexos/estatuto.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2025. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2029/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2021. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Programa de Pós-Graduação em Educação. Edital nº 01/2016 – Processo Seletivo 2017. Natal: UFRN, 2016. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Programa de Pós-Graduação em Educação. Edital nº 01/2022 – Processo Seletivo 2022. Natal: UFRN, 2022. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Programa de Pós-Graduação em Educação. Edital nº 02/2017 – Processo Seletivo 2018. Natal: UFRN, 2017. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Programa de Pós-Graduação em Educação. Edital nº 02/2018 – Processo Seletivo 2019. Natal: UFRN, 2018. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Programa de Pós-Graduação em Educação. Edital nº 04/2024 – Processo Seletivo 2024. Natal: UFRN, 2024. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Programa de Pós-Graduação em Educação. Edital nº 05/2019 – Processo Seletivo 2020. Natal: UFRN, 2019. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Programa de Pós-Graduação em Educação. Edital nº 05/2020 – Processo Seletivo 2021. Natal: UFRN, 2020. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Programa de Pós-Graduação em Educação. Edital nº 06/2023 – Processo Seletivo 2023. Natal: UFRN, 2023. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). Relatório de Gestão 2023/ Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2023. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). Resolução nº 01/2021/PPGED-UFRN. Processo Seletivo para Mestrado e Doutorado do PPGEd. 2021. Disponível em: <<http://ppged.ufrn.br/wp-content/uploads/2022/01/2-Resoluc%CC%A7a%CC%83o-n.-01.2021-Dipoe-sobre-o-processo-seletivo-do-PPGED-.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2025. VAN DIJK, Teun A. Discurso e poder. São Paulo: Contexto, 2008.

Anexos

Figura 01 - Lista de palavras-chave

Figura 02 - Lista de Instituições

Figura 03 - Distribuição geográfica

Figura 04 - Cronologia de publicação

Figura 05 - Bases de dados

Figura 06 - Tipo de Organização Administrativa

Figura 07 - Programas de pós-graduação

CÓDIGO: HS0080

AUTOR: MILENA SOUTO DE ARAUJO

ORIENTADOR: GESSICA FABIELY FONSECA

TÍTULO: Objetos de aprendizagem para ensino em saúde: uma análise da acessibilidade para pessoas com deficiência

Resumo

As mídias digitais estão presentes na vida das pessoas, sendo necessário refletir as possibilidades e estratégias para garantir o acesso para todos no que se refere ao direito de obter informação de qualidade voltada para a educação e saúde. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo realizar uma análise das dimensões da acessibilidade em materiais do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação disponíveis em sites e redes sociais, descrevendo e avaliando os recursos de acessibilidade disponíveis, considerando as diferentes categorias de deficiência, alinhando-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 3, 4 e 10. O percurso metodológico adotado consiste em uma pesquisa descritiva e exploratória, de abordagem mista como instrumento de análise de informações, construindo os dados a partir da busca nos sites oficiais dos Ministério da Saúde e Educação, como também suas contas oficiais na rede social Instagram, entre 2019 a junho de 2024, a qual utilizamos a análise de conteúdo para interpretação dos dados. Assim, identificamos um compromisso do governo na adoção de recursos de acessibilidade, como a inclusão de legendas, intérpretes de Libras, ferramenta VLIBRAS no portal do GOV. No entanto, há lacunas principalmente na ausência de tradução em Libras em publicações no Instagram. Esses dados revelam a necessidade de uma abordagem sistemática e contínua que busque assegurar o direito constitucional ao acesso à educação, saúde e informação de qualidade.

Palavras-chave: Acessibilidade. Mídias digitais. Educação. Saúde.

TITLE: LEARNING OBJECTS FOR HEALTH EDUCATION: an analysis of accessibility for people with disabilities

Abstract

Digital media are present in people's lives, making it necessary to reflect on the possibilities and strategies to ensure access for all, especially regarding the right to quality information related to education and health. In this context, the present study aims to analyze the dimensions of accessibility in materials from the Ministry of Health and the Ministry of Education available on websites and social media, by describing and evaluating the accessibility resources provided, considering the

different categories of disabilities and aligning with Sustainable Development Goals (SDGs) 3, 4, and 10. The methodological approach consists of a descriptive and exploratory research, using a mixed-methods approach as the instrument for data analysis. The data were constructed through searches on the official websites of the Ministry of Health and the Ministry of Education, as well as their official Instagram accounts, from 2019 to June 2024. Content analysis was used to interpret the data. As a result, we identified a governmental commitment to the adoption of accessibility resources, such as the inclusion of subtitles, Brazilian Sign Language (Libras) interpreters, and the VLIBRAS tool on the GOV portal. However, there are still gaps, particularly the lack of Libras translation in Instagram posts. These findings highlight the need for a systematic and continuous approach to ensure the constitutional right to access education, health, and quality information.

Keywords: Accessibility; Digital media; Education; Health.

Introdução

O presente estudo é fruto do plano de trabalho “Objetos de aprendizagem para ensino em saúde: uma análise da acessibilidade para pessoas com deficiência” que está vinculado ao Projeto de Pesquisa “Objetos de aprendizagem direcionados aos estudantes com deficiência intelectual” (PVN 20836-2023). Este plano foi designado para o período de 1 de setembro de 2024 à 31 de agosto de 2025, o qual estive enquanto bolsista de iniciação científica a partir de 5 de fevereiro de 2025.

Nesse sentido, analisamos a acessibilidade para pessoas com deficiência a partir dos objetos de aprendizagem para ensino em saúde. Esses objetos, segundo Braga (2015) são recursos digitais, que, articulando tecnologia e educação, favorecem práticas pedagógicas digitais inclusivas. Assim, compreendemos a acessibilidade como a ação de oportunizar que todas as pessoas, incluindo as com deficiência, tenham acesso aos diferentes espaços, informações e serviços da sociedade por meio da redução de barreiras, conforme previsto na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

Diante disso, a análise inicial dos objetos de aprendizagem para ensino em saúde sinaliza a dimensão de planejamento de ações e políticas de acessibilidade para pessoas com deficiência (Assunção et al., 2020; Machado et al., 2018; Silva; Molero; Roman, 2016).

Nessa perspectiva, a Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação, a saúde e o acesso à informação são direitos de todos e responsabilidade do Estado (Brasil, 1988). A partir disso, as pessoas com deficiência têm direito à atenção integral à saúde, podendo utilizar todos os serviços do Sistema Único de Saúde (SUS), os quais englobam desde orientações gerais até cuidados em saúde, tanto referentes à atenção básica quanto às mais especializadas (Brasil, 2025a).

As mídias digitais têm potencial na educação em saúde, considerando que o uso das tecnologias digitais, como na utilização das mídias, as informações são disseminadas de forma mais ágil e eficaz à população, contribuindo na construção de conhecimento dos indivíduos (Lima et al., 2021). Durante a pandemia da COVID-19, observou-se um aumento significativo na veiculação de informações nas

diferentes mídias digitais como forma de promover informações sobre os cuidados para evitar o contágio do Coronavírus. Nesse cenário, a educação em saúde é fortalecida ao promover ações preventivas nesta área em prol do bem-estar coletivo (Alves et al., 2021).

Assim, sabendo que as mídias digitais estão presentes na vida das pessoas, emerge a necessidade de refletir possibilidades e estratégias para garantir o acesso à informação para todos. Exemplo disso, são as estratégias encontradas pelo portal GOV, que oferece recursos como relação de contraste, busca por voz e tradutor automático para Libras buscando atender qualitativamente as diferentes especificidades de acesso à informação pelos sujeitos (Brasil, 2025b).

Apesar dos avanços, persistem barreiras na acessibilidade que impossibilitam o uso integral das mídias digitais pelas pessoas com deficiência, tendo em vista que o público de usuários da web é diverso, com diferentes necessidades, necessitando que a web seja acessível na busca de garantir que todos, independentemente de suas especificidades, possam ter acesso a conteúdos e informações (Nogueira et al., 2017).

Dessa forma, o acesso à informação em saúde e educação, como direito constitucional, necessita de acessibilidade, diante das barreiras existentes na sociedade, para se efetivar de maneira integral e para todos. Para isto, esse trabalho tem como objetivo realizar uma análise das dimensões da acessibilidade em materiais do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação (2019-2024) disponíveis em sites e redes sociais, descrevendo e avaliando os recursos de acessibilidade disponíveis, considerando as diferentes categorias de deficiência, alinhando-se aos Objetivos da Agenda 2030 da ONU: Saúde e Bem-Estar, Educação de Qualidade e Redução das desigualdades.

Metodologia

Para desenvolvimento do presente estudo, o percurso metodológico adotado consiste em uma pesquisa descritiva e exploratória. Nesse sentido, Lösch, Rambo e Ferreira (2023) compreendem a pesquisa exploratória como um tipo de investigação que busca compreender fenômenos de um determinado contexto de maneira aprofundada, enquanto Gil (2019) entende a pesquisa descritiva como o detalhamento e caracterização do estudo, favorecendo o levantamento de aspectos relevantes acerca do assunto pesquisado.

Assim, a pesquisa utiliza a abordagem mista como instrumento de análise de informações, sendo um estudo qualitativo acerca dos objetos de aprendizagem e materiais, oportunizando a compreensão de informações de forma subjetivas e textuais (Guerra, 2014), como também, possibilitando a investigação quantitativa, a partir da análise sistemática dos dados (Dal-Farra; Lopes, 2014).

Para a coleta de dados, buscamos os sites oficiais do Ministério da Educação e da Saúde, como também suas contas oficiais na rede social Instagram. O recorte temporal delimitado foi o período entre 2019 a junho de 2024, compreendendo este

enquanto período de maior divulgação de campanhas e publicações por parte desses órgãos governamentais.

Os dados foram interpretados por meio da análise de conteúdo, um método de interpretação qualitativa que considera os sentidos expressos nas comunicações (Bardin, 2016). Por fim, destaca-se que este estudo não envolve humanos, portanto, não foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

Resultados e Discussões

Nos dados analisados, foi possível identificarmos que o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde estão realizando uma importante iniciativa para democratização de conhecimento, ao, nas mídias digitais, disponibilizarem campanhas governamentais em diferentes canais, buscando disseminar informações que são relevantes para a população de forma responsável e para o bem comum. Essas campanhas se encontram no site do GOV, como também vinculadas às plataformas do Youtube e do Instagram.

David (2019) conceitua campanhas governamentais enquanto ações que relatam assuntos que são de interesse coletivo e de interesse público a fim de comunicar a sociedade com o objetivo de estimular mudanças nas ações individuais e coletivas. Essas ações, para Joay et al., (2023) são essenciais considerando seu papel educativo na disseminação de informações confiáveis e necessárias aos cidadãos.

Nesse sentido, destaca-se a relevância dessas ações de campanhas governamentais promovidas pelo Ministério da Saúde e da Educação. Assim, no que diz respeito às produções do Ministério da Educação nos dias atuais, são constituídas por 144 vídeos, produzidos com áudio expositivo, legendas e intérpretes de Libras, o que amplia a acessibilidade para pessoas com deficiência auditiva.

Na análise, percebemos que, na plataforma do Youtube, o Ministério da Educação tem campanhas voltadas para assuntos como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), estas que foram amplamente divulgadas nas mídias digitais principalmente entre o período de 2020 e 2021, período este em que a sociedade passava pelo contexto da pandemia da COVID-19. Diante desse cenário, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) disponibilizou dados em 2022 de que no ano de 2021 somente 33% dos estudantes inscritos para participar do Exame Nacional do Ensino Médio a realizaram. Esse dado destaca a insegurança dos estudantes com a baixa adesão para a realização do principal meio de entrada para o ensino superior do Brasil.

Nessa perspectiva, essa insegurança dos estudantes pode ser relacionada a suspensão das aulas presenciais que a pandemia da COVID-19 exigiu. Pronko et al., (2020) afirmam que esse período necessitou da adoção de ferramentas digitais como alternativa para as atividades educativas. No entanto, Melo (2021) destaca que é essencial pensar sobre as dificuldades que a desigualdade social acentuou-se nesse momento, compreendendo que esse acesso foi dificultoso para diversas

peessoas, principalmente para os grupos vulnerabilizados, dentre eles, pessoas com deficiência.

Dessa forma, é evidente que a pandemia foi um potencializador de desigualdades para grupos em vulnerabilidade socioeconômica, como também pessoas com deficiência, considerando que, na área da educação, a utilização das plataformas digitais de forma emergencial e sem letramento, pode comprometer o acesso e aprendizagem. Nesse contexto, é essencial compreender o poder que as mídias digitais têm na promoção da equidade de informação e pensar caminhos para que a sua utilização ocorra de forma ética, responsável e para todos.

Assim, dentre os 144 vídeos analisados do Ministério da Educação, identificamos somente 19 vídeos (13,19%) que não continham intérpretes de Libras, sendo um avanço significativo na promoção da acessibilidade digital. No entanto, vale mencionar que das 32 produções de 2019, 19 (59,3%) delas não possuíam esse recurso, sendo em 2020 o ano em que há uma maior intensificação dessa ferramenta de acessibilidade, às quais, das 25 produções, todas contém intérpretes de Libras e legendas.

Nesse sentido, os principais temas das campanhas do Ministério da Educação (2019–2024) foram: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (32), Programas de acesso ao ensino superior (ex: FIES, SISU, ProUni) (29), Pesquisas de desempenho dos estudantes (26), Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) (7), Campanhas dedicadas aos professores (6), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) (5), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (2), Censo Escolar (2) e Outros temas educacionais diversos (35).

Esses dados revelam uma dedicação e compreensão do Ministério da Educação em atender as necessidades de um público que é diverso e heterogêneo, e que têm direito ao acesso a essas informações.

No que diz respeito às análises acerca das produções do Ministério da Saúde, em seu site, desempenham um papel crucial na veiculação de informações, quando, a partir de 2021, passam a disponibilizar as campanhas de forma sistemática. Esse desempenho do MS é essencial, tendo em vista que Munhoz et al., (2020) afirmam que as redes sociais evidenciaram a disseminação de informações durante o período pandêmico, ou seja, as mídias potencializam a visibilidade de informações para a população.

Nessa perspectiva, as redes sociais têm, ao longo dos anos, rompido com barreiras geográficas, transformando o contexto da educação (Almeida et al., 2024). Assim, é essencial refletir acerca dos impactos que as mídias digitais geram no contexto educacional, e quais os caminhos para tornar o acesso e compreensão desimpedido para todos.

Góes et al., (2022) afirmam que a educação em saúde é promovida através das mídias. No entanto, o cenário pandêmico trouxe riscos na disseminação de informações falsas, o que reflete a geração de desinformações no contexto digital, os quais podem prejudicar as pessoas de diferentes maneiras em relação à saúde (Ribeiro, 2022).

Nesse cenário, as plataformas digitais do governo nos canais do Ministério da Saúde foram essenciais, sendo utilizadas enquanto uma ferramenta na promoção da educação em saúde e de disseminação de informações rápidas e amplas para a população. Nesse período, os recursos das mídias digitais se mostraram uma ferramenta indispensável na propagação de informações, tendo em vista que tem um grande alcance de pessoas, proporcionando o acesso à informação para os sujeitos, como também uma diversidade de orientações em saúde (Silva et al., 2020).

Assim, a educação em saúde é fundamental para democratizar o acesso ao conhecimento, tendo em vista seu potencial em combater a desinformação por meio de disseminação de informações confiáveis (Souza, 2020). Nesse cenário, as mídias digitais assumem um papel relevante, tanto na educação quanto na saúde, ao serem espaços de compartilhamento de informações que têm contribuído de forma significativa na assistência à saúde, sendo informações buscadas por diferentes sujeitos, de diferentes idades, os quais podem ficar expostos a vulnerabilidade virtual, como informações falsas, se não tiverem meios de orientação para a utilização dessas mídias (Frota, 2021).

Buscando promover uma democratização no acesso às informações, o Ministério da Saúde em 2021, desenvolveu em seu site oficial 28 campanhas. Dentre elas, identificamos os seguintes temas: Promoção da vacinação (10), Cuidado com hábitos de vida saudáveis (6), Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) (3), Controle de endemias, epidemias e pandemias (ex: COVID-19) (3), Incentivo à doação de órgãos (1), Incentivo à doação de sangue (1), Incentivo à doação de leite materno (1), Promoção/benefícios da amamentação (1), Diagnóstico precoce do câncer de próstata (1) e Prevenção da gravidez na adolescência (1). Ao analisarmos essas campanhas é possível identificar que 42,85% tiveram a inclusão de vídeos como parte da estratégia de divulgação. Além desses vídeos, percebemos a diversificação de estratégias comunicacionais na variação dos formatos, como banners, spot's em MP3, PDF, PNG e JPG.

Analisando essas campanhas, foi possível perceber que, em maior parte, foram utilizados objetos de aprendizagem, tais como legendas e intérpretes de Libras. A utilização desses recursos vão de acordo com as orientações recomendadas pela World Wide Web Consortium (W3C), que é uma organização internacional que busca desenvolver padrões da Web, as quais suas tecnologias e diretrizes promovem que pessoas com deficiência tenham acesso à web, reconhecendo esses recursos como essenciais para facilitar o engajamento de pessoas com deficiência auditiva, transtornos de processamento auditivo e público neurodivergente.

Dentre os 163 vídeos analisados nas campanhas do Ministério da Saúde no portal do GOV durante o período de (2021-2024), identificamos que 135 tinham intérpretes de Libras. Entre os temas mais recorrentes estavam: Controle de endemias, epidemias e pandemias (ex: COVID-19, Aedes Aegypti, dentre outros) (60), Cuidado com hábitos de vida saudáveis (9), Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) (18), Incentivo à doação de órgãos (6), Incentivo à doação de sangue (5), Incentivo à doação de leite materno (5), Promoção/benefícios da amamentação (4), Prevenção da gravidez na adolescência (1) e outros temas de

saúde diversos (10), os quais, destes, apenas 28 vídeos não apresentam intérprete de libras, demonstrando uma dedicação do Ministério da Saúde em divulgar informações de ensino em saúde para o público de forma ampliada, compreendendo a diversidade de sujeitos e buscando atender às suas necessidades específicas.

Dentre os recursos disponibilizados pelo portal do GOV, percebemos uma preocupação em atender o público com deficiência auditiva por meio da viabilidade do instrumento “VLibras”, que é um conjunto de ferramentas gratuitas e de código aberto que traduz conteúdos digitais (texto, áudio e vídeo) em Português para Libras, tornando computadores, celulares e plataformas Web mais acessíveis para as pessoas surdas. As aplicações do VLibras permitem que pessoas surdas acessem conteúdo multimídia em sua língua natural, contribuindo de forma relevante para a acessibilidade de computadores, dispositivos móveis e páginas Web, no acesso à informação (Brasil, 2021).

Na análise acerca das produções de campanhas do Ministério da Saúde na plataforma do Instagram, durante o período de janeiro a junho de 2024, foi possível perceber que dos 498 vídeos analisados, somente 17 (3,4%) eram constituídos pela tradução em Libras, o que demonstra uma baixa adesão ao recurso em uma das plataformas mais utilizadas atualmente pela sociedade.

Nesse contexto, apesar dos avanços de acessibilidade promovidas pelas páginas do governo, é essencial refletir sobre as lacunas que ainda estão emergindo nesses meios, como o recurso VLibras, que também é utilizado pelas plataformas governamentais, mas que alguns estudos, como os de Oliveira et al., (2020) identificam palavras divergindo do significado dos sinais, não explorando, ainda, a diversidade regional no país. Outro ponto crucial destacado no estudo de Lima et al., (2021) acerca da ferramenta VLibras, é sobre a utilização da expressão facial que é essencial para compreensão dos significados da Libras, que a plataforma não abrange, o que compromete de forma significativa a compreensão integral da comunicação.

O Instagram, ainda, conta com o texto alternativo automático que é a descrição gerada pela plataforma de forma automática, utilizando de tecnologia de reconhecimento de objetos para realizar a descrição de fotos para os leitores de tela (Instagram, 2018). Em contrapartida, essa ferramenta de acessibilidade apresenta inconsistências ao, em alguns casos, não conseguir identificar determinados textos e não conseguir identificar alguns elementos importantes das imagens, comprometendo a compreensão da informação (Silva, 2024).

Em relação às outras publicações analisadas, como imagens e ilustrações, é identificado o uso de legendas, que são uma ferramenta de acessibilidade essencial. Vale destacar, ainda, que mesmo que a plataforma utilize de geração automática de legendas e a possibilidade de modo escuro, o que favorece o conforto visual para os seus usuários, a ausência de tradução em Libras indica uma lacuna significativa na inclusão de pessoas surdas que utilizam essa língua como principal meio de comunicação.

O portal do governo disponibiliza em sua plataforma um espaço dedicado para indicar ferramentas e documentos norteadores que são orientadores sobre

acessibilidade nas plataformas digitais, objetivando tornar a web um espaço mais inclusivo. Entre os recursos de acessibilidade recomendados pelo governo estão ferramentas como o Luminosity Colour Contrast Ratio Analyser, que avalia a relação de contraste de cores. Além disso, também são sugestões do portal GOV leitores de tela, como o Orca, tradutores automáticos como o VLibras e o Handtalk, como também materiais de leituras e diretrizes que complementam e fundamentam a promoção da acessibilidade nas mídias digitais, tais como o Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0 e os Padrões Web em Governo Eletrônico (e-PWG).

Nessa perspectiva, é visto que há uma dedicação importante por parte dos Ministérios na democratização do acesso à informação, sendo, ainda, crucial, refletir acerca dessas ferramentas que contribuem para uma comunicação acessível, tendo em vista as especificidades existentes na sociedade diversa a qual vivemos. Nesse sentido, uma forma de tornar a comunicação mais acessível é a utilização da Linguagem Simples como uma ferramenta de acessibilidade. Assim, Cappelli et al., (2021) descrevem a Linguagem Simples como um apoio aos leitores para compreenderem as informações de maneira mais acessível e isso acontece por meio da adaptação de textos, figuras, imagens, gráficos, dentre outros.

Diante dessas discussões, possibilitar uma comunicação acessível é um crucial na relação entre instituições e sociedade, no entanto, as informações que são disponibilizadas entre governos são, por vezes, carregadas por termos complexos e técnicos, o que torna difícil a compreensão (Cappelli et al., 2023). Assim, Cappelli et al., (2023) afirmam que a Linguagem Simples emerge com um objetivo de superar as barreiras que a falta de transparência na comunicação traz, como uma diversidade de barreiras linguísticas que pode resultar na exclusão de grupos marginalizados, intensificando a desigualdade já existente na sociedade.

Nesse contexto, a utilização dessas ferramentas de acessibilidade no contexto da educação em saúde é necessária para oportunizar o acesso a informações em saúde para o maior número de pessoas, dentre elas, pessoas com deficiência.

Assim, vale destacar que o alcance aos direitos educacionais e de saúde integral e pública para as pessoas com deficiência é preconizado e reafirmado nas diretrizes legais da Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência, abordando os direitos que favorecem sua qualidade de vida e participação social, dentre elas, a atenção integral à educação e à saúde de modo universal, igualitário e gratuito (Brasil, 2015).

Dessa forma, evidencia-se a necessidade de refletir ações sobre essas ferramentas de comunicação de forma acessível, compreendendo-as enquanto um recurso de acessibilidade que possibilita a democratização do acesso ao conhecimento para todos, principalmente no que diz respeito ao ensino em saúde, buscando assegurar o direito constitucional à saúde, educação e direito ao acesso à informação.

Conclusão

Partindo do objetivo de analisar as dimensões da acessibilidade em materiais do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação (2019-2024) disponíveis nas mídias digitais, descrevendo os recursos de acessibilidade e avaliando-os a partir das diferentes categorias de deficiências, o presente estudo evidenciou o compromisso que os referidos Ministérios têm adotado no que diz respeito à acessibilidade e inclusão nas informações de suas campanhas.

No entanto, embora os avanços como o uso de legendas, intérpretes de Libras, relação de contraste, dentre outros destacados ao longo da pesquisa, há lacunas que dificultam a compreensão integral das informações, principalmente nas publicações na rede social Instagram, que é uma das principais mídias digitais utilizadas no contexto atual. Dentre as lacunas observadas, identificamos a utilização de ferramentas como o VLibras, que, apesar de ser uma avanço na democratização do conhecimento, ainda necessita de revisões, tendo em vista as inconsistências na compreensão, como na falta de expressões faciais e diversidade regional.

A análise realizada reflete um compromisso do governo na busca de assegurar que a comunicação oficial seja abrangente e inclusiva, adaptando-se às necessidades de um público diverso. Como também, evidencia a responsabilidade de, em contextos em que as mídias digitais se tornaram um dos principais meios de comunicação e acesso a informações, promoveram uma ampla divulgação de campanhas de maneira mais acessível.

Assim, este avanço é crucial no fortalecimento da comunicação pública, incorporando recursos de acessibilidade a fim de que todas as informações de ensino em saúde sejam ouvidas pelo maior número de pessoas de forma qualitativa. Nesse sentido, o Ministério da Saúde e da Educação, ao tornarem essa comunicação acessível, vão de acordo com o que está previsto na legislação ao promover o direito à saúde, à educação e à informação de qualidade para todos.

Desse modo, embora os avanços na busca pela acessibilidade e oportunização das informações no ensino em saúde para todos sejam consideráveis, persistem lacunas a serem superadas. Para isto, recomenda-se a ampliação de pesquisas e análises na área do ensino em saúde, buscando compreender quais as lacunas ainda existentes nos principais canais midiáticos para assim pensar em ações para superar essas barreiras.

No que diz respeito ao desenvolvimento formativo enquanto pesquisadora, esse trabalho promoveu habilidades relacionadas à pesquisa acerca da acessibilidade para pessoas com deficiência, subsidiando investigação, coleta de dados e interfaces entre a saúde e a educação especial. Além disso, foi essencial na constituição enquanto pesquisadora, compreendendo que as vivências na iniciação científica impactam na formação de forma positiva, desenvolvendo habilidades de escrita acadêmica, como também um olhar ainda mais sensível para as questões que permeiam a acessibilidade de pessoas com deficiência nas mídias digitais.

Referências

ALMEIDA, E.P.O.; et al. Impactos e desafios das mídias sociais no ensino da saúde: uma revisão integrativa. **Revista de Gestão e Secretariado**, v. 15, n. 7, p. e3807-e3807, 2024.

ALVES, C.O.; et al. Mídias sociais na promoção de saúde no contexto da restrição de contato na pandemia Covid-19. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 17, n. 49, p. 238-250, 2021.

ASSUNÇÃO, M.L.B.; et al. Atendimento em Saúde à Pessoa com Deficiência e a Formação Inicial do Profissional de Saúde: o que Há entre Nós?1. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 2, p. 327–342, abr. 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70. ed. São Paulo (SP): Edições, 2016.

BRAGA, J.Ca. **Objetos de aprendizagem**. Santo André: UFABC, 2015. v. 1.

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

BRASIL. Governo Digital. **Acessibilidade Digital**. 2025b. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-e-usuario/acessibilidade-digital>. Acesso em: 20 jun 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde da pessoa com deficiência**. 2025a. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-da-pessoa-com-deficiencia>. Acesso em: 23 jun 2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **VLibras**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-e-usuario/vlibras>. Acesso em: 14 jun. 2024.

CAPPELLI, C.; NUNES, V.; OLIVEIRA, R. **Transparência e transformação digital: O uso da técnica da linguagem simples**. SBC, Porto Alegre, RS, Brasil, p. 86-113, 2021.

CAPPELLI, C.; OLIVEIRA, R.; NUNES, V. Linguagem simples como pilar da transparência. **Humanidades & Inovação**, v. 10, n. 9, p. 32-45, 2023.

DAL-FARRA, R.A.; LOPES, P.T.C. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 24, n. 3, p. 67–80, 2014.

DAVID, R.S. Análise semiótica: campanha publicitária do ministério da saúde no combate à dengue. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 20, n. 46, p. 53–68, 2019.

FROTA, A.O.Q.M. **Jovens escolares e suas relações com a tecnologias e mídias digitais na busca de informações sobre saúde**. 2021. 121 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Saúde da Família) - Programa de Pós-Graduação em Saúde da Família, Campus Sobral, Universidade Federal do Ceará, Sobral, 2021.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GÓES, F.G.B.; et al. Educação em saúde nas mídias sociais sobre cuidados domiciliares com recém-nascidos na pandemia da COVID-19. **Revista de Enfermagem do Centro-Oeste Mineiro**, 2022.

GUERRA, E.L.A. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Anima Educação, 2014.

INSTAGRAM. **Acessibilidade melhorada com a implementação do suporte para texto alternativo**. 2018. Disponível em:

<https://about.instagram.com/pt-17br/blog/announcements/improved-accessibility-through-alternative-text-support>.

JOAY, E.; TOMITA, I.Y. Estudo sobre a (ausência de) campanha publicitária de conscientização no controle da pandemia Covid-19. **Iniciacom**, v. 12, n. 1, 2023.

LIMA, M.A.G.; et al. Impacto das mídias sociais nas ações de educação em saúde voltadas à população. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 2, 2021.

LÖSCH, S.; RAMBO, C.A.; FERREIRA, J.L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, p. e023141, 2023.

MACHADO, W. C. A. et al. INTEGRALIDADE NA REDE DE CUIDADOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 27, n. 3, p. e4480016, 2018.

MELO, M.A.F. Pandemia da COVID-19: efeitos retratados na educação pública brasileira. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 7, n. 20, p. 79-97, 2021.

MUNHOZ, T. N. et al. A utilização de mídias digitais para divulgação do conhecimento científico sobre saúde mental durante a pandemia do COVID-19. **Expressa Extensão**, v. 26, n. 1, p. 182-192, 29 dez. 2020.

NOGUEIRA, T. et al. Diretrizes de Acessibilidade na Web e Redes Sociais: Uma Revisão Sistemática da Literatura. In: **WORKSHOP SOBRE ASPECTOS DA INTERAÇÃO HUMANO-COMPUTADOR NA WEB SOCIAL (WAIHCWS)**, 8, 2017, Joinville. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2017. p. 70-81.

OLIVEIRA, I. F. et al. A Utilização do Aplicativo VLIBRAS Como Forma de Ensino e Aprendizagem para Alunos Surdos. **Revista Psicologia & Saberes**, 9 (16), 22–30, 2020.

PRONKO, M.; SILVA, L.B.; DANTAS, A.V. Educação pública em tempos de pandemia. In: SILVA, L.B.; DANTAS, A.V. **Crise e pandemia: quando a exceção é regra geral**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2020. p. 113-29.

RIBEIRO, T.S.; et al. Comunicação em saúde sobre COVID-19 e Diabetes Mellitus em mídias sociais: verdadeiro e falso. **Escola Anna Nery**, v. 26, n. spe, 2022.

SANCHES, E.C.P.; et al. Uso da linguagem simples como prática no design da informação e design inclusivo. **Coletânea de estudos do PPGDesign/UFPR: Novos horizontes da pesquisa em design**, p. 231-245, 2022.

SANTOS, L.E.; et al. PET-Saúde/Interprofissionalidade: educação em saúde e mídias digitais em tempos de pandemia. **Saúde em Redes**, v. 6, n. 2Sup, p. 155-166, 2020.

SILVA, C.C.B., MOLERO, E.S.S.; ROMAN, M.D.A Interface entre Saúde e Educação: percepções de educadores sobre educação inclusiva. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 1, p. 109–115, jan. 2016

SILVA, M.V.D. **A adoção de recursos de acessibilidade digital por portais de notícias cearenses no Instagram**. 2024. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Jornalismo) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

SOUZA, T.S.; et al. Mídias sociais e educação em saúde: o combate às Fake News na pandemia da COVID-19. **Enfermagem em Foco**, v. 11, n. 1, 2020.

W3C. **Captions/Subtitles | Web Accessibility Initiative (WAI)**. 2024. Disponível em: <https://www.w3.org/WAI/media/av/captions/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

W3C. **Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web (WCAG) 2.1**. 2018. Disponível em: <https://www.w3c.br/traducoes/wcag/wcag21-pt-BR/>. Acesso em: 19 mar 2025.

CÓDIGO: HS0094

AUTOR: MARIA EDUARDA MEDEIROS DE OLIVEIRA

ORIENTADOR: BLENDIA CARINE DANTAS DE MEDEIROS

TÍTULO: A voz infantil na pesquisa científica e a criança como sujeito de direitos: uma revisão de literatura.

Resumo

Este trabalho, o qual está vinculado ao projeto de pesquisa principal “A compreensão de crianças de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental sobre seus direitos no espaço escolar: uma pesquisa-ação colaborativa” (MEDEIROS, 2024-2025 [CNPq – UFRN/Propesq]), tem por objetivo analisar os trabalhos acadêmicos já produzidos, cujas temáticas abordam os direitos da criança dentro do ambiente científico e sua dificuldade em ser vista como cidadão. Para isso, foi realizada uma revisão de literatura, o qual considerou estudiosos clássicos da perspectiva sociológica sobre a infância acerca da questão estudada. Após análise dos textos foram identificados três temas em destaque, como a questão da visão romantizada e infantilizada da criança, a criança como sujeito de direitos e voz e a discussão do adultocentrismo nas pesquisas. Foi observado que o público infantil está, na maioria das vezes, em posição de “plateia” nas pesquisas, o que lhes tira o lugar de protagonistas e cidadãos que possuem o direito de fala e escolha, resultando numa visão das crianças como objetos de estudo. Conclui-se, então, a necessidade de compreender melhor as infâncias, saindo do pensamento adultocêntrico historicamente enraizado na sociedade visando o empoderamento e conscientização das crianças sobre seus direitos.

Palavras-chave: Direitos. Criança. Adultocentrismo. Sociologia da infância

TITLE: The child's voice in scientific research and the child as a subject of rights: a literature review.

Abstract

This work, which is linked to the main research project “The understanding of 4th and 5th-grade Elementary School children about their rights in the school space: a collaborative action research” (MEDEIROS, 2024-2025 [CNPq – UFRN/Propesq]), aims to analyze the existing academic literature whose themes address children's rights within the scientific environment and the difficulty in perceiving children as citizens. To this end, a literature review was conducted, considering classic scholars in the sociological perspective of childhood relevant to the studied issue. After analyzing the texts, three prominent themes were identified: the romanticized and infantilized view of the child, the child as a subject of rights and voice, and the discussion of adultism in research. It was observed that children are most often in the position of the "audience" in research, which strips them of their role as

protagonists and citizens who possess the right to speak and choose, resulting in a view of children as objects of study. It is concluded, therefore, that there is a need to better understand childhoods, moving away from the historically entrenched adult-centric thinking in society, aiming for the empowerment and awareness of children regarding their rights.

Keywords: Rights. Child. Adultism. Sociology of Childhood

Introdução

Reconhecer a criança como ator social competente implica compreendê-la como sujeito de voz e direitos, dotada de subjetividade e protagonismo cultural. Segundo Corsaro (2005), as crianças produzem culturas próprias através de processos interpretativos, desafiando a noção de mera socialização passiva. Sua expressão comunicativa não se limita à oralidade – padrão hegemônico de comunicação –, mas manifesta-se por meios múltiplos e híbridos. Contudo, essa voz é frequentemente invisibilizada por estruturas sociais adultocêntricas que as reduzem à incompetência simbólica (Fernandes; Souza, 2020).

Seguindo essa linha, as pesquisas com crianças devem adotar processos participativos e dialógicos, nos quais elas, como sujeitos de direitos, exerçam influência efetiva em todo o percurso investigativo. Isso porque esses estudos são realizados para compreender suas culturas, e isto se dá a partir de sua interpretação de mundo e não do investigador, fragmentando a ideia adultocêntrica que tradicionalmente predominou nas investigações. Com isso, as crianças devem ser tratadas, nas pesquisas, como sujeitos ativos e não como objetos de conhecimentos (Fernandes; Marchi, 2020).

Nessa perspectiva, segundo Dornelles e Fernandes (2015), é necessário que, nas pesquisas com as crianças, o investigador saia do molde tradicional imposto, ou seja, deixe sua posição de autoridade exclusiva na condução da investigação e adote uma posição de abertura, que lhes permita compreender o mundo a partir do ponto de vista das crianças, em um contexto de “coparticipação”, em que há a interação de vozes entre o investigador e a criança.

Além disso, é importante conceber o infante como indivíduo complexo e dialético, na medida em que suas culturas são co-construídas nas tensões entre instituições sociais e suas interpretações criativas, ou seja, seus meios de socialização, mas também entender que apesar dessas influências, constroem identidades dinâmicas mediante interações sociais, uma voz e um pensamento que não podem ser silenciados.

Paradoxalmente, essa agência constitutiva é negada quando não ha participação efetiva da criança durante a investigação resultando na invisibilização de sua voz, de seus direitos e, principalmente, da sua compreensão sobre sua realidade, fazendo com que ele continue em situação de negligência, sem refletir sobre sua existência e o seu meio de inserção, tornando-o mais vulnerável à manipulação por “outras vozes” Fernandes e Francischini (2016).

Com isso, é prudente que os pesquisadores se norteiem a partir de princípios éticos e inclusivos, para que a participação das crianças seja efetiva e democrática, adaptando os métodos de pesquisa as suas necessidades e diversidades, ou seja, as metodologias de pesquisas não podem seguir um padrão linear, e sim, serem adaptáveis ao contexto de mundo e habilidades das crianças, para que elas possam exercer seu protagonismo como cidadãos (Soares; Sarmiento; Tomás, 2005).

Metodologia

Esse estudo faz parte de uma das etapas do projeto principal “A compreensão de crianças de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental sobre seus direitos no espaço escolar: uma pesquisa-ação colaborativa” (Medeiros, [CNPq. 2024-2025]), realizado no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica, o qual possui como objetivo geral, a compreensão dos direitos da criança e da educação em direitos humanos nos pressupostos da Sociologia da Infância.

Essa etapa do plano de trabalho tem por objetivo compreender a questão adultocêntrica, que muitas vezes perpassa pelas pesquisas científicas realizadas com as crianças, o que vai de encontro com a sua autoria social, ou seja, a posição de sujeitos de direitos, inviabilizando suas formas de expressão e voz. Para isso, foi realizada uma revisão de literatura, que considera os referenciais teóricos clássicos que versam sobre a temática do projeto, que são direitos da criança e a educação em direitos humanos.

Conforme Severino (2016), a revisão de literatura ou revisão bibliográfica, enquanto procedimento metodológico, caracteriza-se pela coleta sistemática de fontes prévias – abrangendo livros, artigos, teses e documentos impressos – com o objetivo de mapear e analisar o estado da arte sobre o tema investigado.

Esse trabalho resulta de um estudo de natureza bibliográfica, o qual foi desenvolvido a partir de produções científicas selecionadas, que no caso, foram leituras de artigos, ou seja, com conhecimentos pré-existentes sobre a temática em questão. As discussões e reflexões se baseiam em autores clássicos a partir da perspectiva social da infância.

A escolha metodológica parte da percepção de se obter mais conhecimentos sobre a teoria, sendo uma etapa essencial da pesquisa. Além disso, esta modalidade de investigação permite ao pesquisador dedicar-se ao estudo em análise a partir da contribuição feita por outros autores, ou seja, trabalhos já por outros pesquisadores (Severino, 2014).

Resultados e Discussões

Segundo Kramer (2007), é necessário compreender a sociedade humana também através da compreensão infantil, como o “olhar” de esperança para os problemas existentes do século XX. Para isso, Fernandes (2019), discorre que é preciso que a sociedade desconstrua a ideia social e tradicional de impotência associada ao público infantil, que se encontra, infelizmente, ainda muito enraizada socialmente, de forma a assegurar um espaço de fala nas questões que envolvem a infância para que as crianças possam, assim, usufruir de seus direitos como cidadãos.

Entendemos que o mundo infantil se difere e muito do mundo dos adultos, principalmente quanto ao comportamento. Isto porque a criança não se expressa apenas pelos códigos de comunicação próprios do universo adulto, que se dá através do registro verbal e sim, por meio, também, das suas brincadeiras, desenhos, comportamentos, entre outros. Dessa forma, as crianças também produzem cultura por meio de suas linguagens e códigos específicos, perspectiva na qual Sarmento (2004), destaca que elas criam, de forma indireta e “ao avesso”,

as suas próprias experiências culturais. Essa produção contrapõe-se ao processo de apagamento das singularidades infantis que, em contextos marcados por adultocentrismo, são reduzidas a objetos de estudo, para atender aos objetivos institucionais, e não como sujeitos que participam dos estudos, com suas “vozes” e participação cidadã.

Nesse sentido, a criança constrói seu conhecimento das coisas de forma peculiar e autêntica, dando sentido aos objetos e experiências, se estabelecendo em uma teia dinâmica. Isso implica compreender que os infantes possuem capacidade de significar e interpretar os contextos de vida nos quais estão inseridos, constituindo-se como sujeitos de conhecimento e pluralidade, e não meros reprodutores sociais.

Além disso, é importante observar também, sob a ótica de Soares, Sarmiento e Tomás (2005), que as crianças sejam compreendidas e ouvidas a partir de suas múltiplas condições de existência, considerando as diversas infâncias existentes. Isto significa adotar uma “descrição densa” dos seus códigos culturais, políticos e sociais, evitando reduzi-la a configuração pequena do homem adulto, mas reconhecendo-a como o “outro” dotado de particularidades, agência, voz e criatividade, derrubando assim, a premissa do adultocentrismo eurocêntrico (Dornelles, Fernandes, 2015).

Para as autoras, essas particularidades culturais da criança são muito desvalorizadas no âmbito da pesquisa, em que os estudos da infância são mais “sobre” as crianças do que “com” as crianças, tratando-as como objetos de pesquisa, e não como sujeitos de vozes. Nessa perspectiva, é necessário que as crianças sejam tratadas como indivíduos singulares que detêm conhecimento e identidade cultural, estabelecendo – principalmente nas pesquisas, onde suas expressões são mais desvalorizadas pelo adultocentrismo – um processo de co-gestão, em que haja um encontro dialógico de vozes, fundamentado na escuta e no respeito (Soares, Sarmiento, Tomás, 2005).

Dessa forma, as crianças devem ser tratadas como indivíduos legítimos de ciência, e não como “cobaias” de conhecimento. Dito isso, se torna necessário que as pesquisas científicas que incluem as crianças obtenham instrumentos adaptativos para capturar as “vozes” desses sujeitos detentores de conhecimento, visto que elas na medida em que há ressignificação dos objetos e situações cotidianas.

Um exemplo disso se daria através das brincadeiras e desenhos, em que as crianças conseguem expressar seus medos, alegrias, costumes, opiniões sobre algo, sem se limitarem a linguagem falada ou escrita, sendo, pois, a partir de outros mecanismos, que não sejam a oralidade, como o brincar ou desenhar, que elas conseguem ser autoras, decidindo o que vão criar sem restrições externas (Dornelles, Fernandes, 2015).

Para Fernandes e Francischini (2016), o percurso da investigação participativa com crianças deve se guiar pela parceria das mesmas, para que elas estejam presentes, de forma efetiva, na agenda da organização de toda a pesquisa e não de uma forma manipulada e anti-democrática.

Nessa lógica, o público infantil deve, nas investigações científicas, participar como sujeito de direitos e vozes, para que se combata o adultocentrismo, que é, infelizmente, ainda tão presente nos estudos sobre a criança. Essa percepção de fragilidade e incompetência associados a essa fase, os coloca em uma posição de invisibilidade e descrédito, sendo constantemente tomados a fala ou decisões por outros, que no caso, são os adultos.

Conclusão

Com todo o exposto, o processo de análise bibliográfica realizado neste estudo permitiu uma compreensão aprofundada sobre os direitos das crianças e o adultocentrismo, o qual é constantemente presente nas pesquisas. Partindo das concepções dos teóricos clássicos da sociologia da infância, foi possível observar que a infância não é uma experiência exclusiva das crianças, mas também construída socialmente pelos adultos – cujas concepções sobre a infância influenciam práticas, direitos e espaços destinados a elas. Contudo, as crianças não apenas absorvem essas estruturas: elas as reinterpretem, ressignificam e transformam por meio de suas próprias culturas infantis, criando novas formas de existência que transcendem as expectativas adultas.

Desta forma, é fundamental reconhecer a criança como cidadão, ou seja, indivíduo de direitos, observando-a além da sua visão romantizada e infantilizada, construída historicamente e socialmente ao seu respeito. Diante disso, para a criança ser vista cidadã, é necessário que o pensamento adultocêntrico seja fragilizado e refletido, para haver uma mudança social de pensamento e comportamento perante a infância.

A escolha metodológica utilizada neste estudo se tornou eficaz por trazer um embasamento teórico significativo. Através desta metodologia, foi possível observar a contribuição e perspectiva de estudiosos clássicos, como Natália Fernandes e Manuel Sarmiento, a respeito da compreensão dos direitos atrelados à criança. A fundamentação teórica, também, desempenhou um papel essencial, ao contribuir para a qualidade e veracidade das informações apresentadas.

Esse estudo teórico e a sistematização das informações desempenharam um papel importante no meu processo de formação como pesquisadora. Através dessa imersão teórica, pude desenvolver mais o meu senso crítico como pesquisadora na temática da área das infâncias, ampliando, assim, meu repertório científico. Esses vários pontos de vista sobre a temática me deram uma noção mais completa e abrangente sobre meu assunto de pesquisa.

Referências

CORSARO, William A. Sociologia da infância. 2. ed. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384 p.

DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natalia. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015.

FERREIRA, Manuela; RIBEIRO, Fernando. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, p. 105-125, jan./dez. 2005.

FERNANDES, N.; MARCHI, R. DE C.. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. Revista Brasileira de Educação, v. 25, p. e250024, 2020.

FRANCISCHINI, R.; FERNANDES, N.. Os desafios da pesquisa ética com crianças. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 33, n. 1, p. 61–69, jan. 2016.

FERNANDES, N. Infância e o Direito à Educação: dos ditos aos interditos. Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade, [S. l.], v. 8, n. 2, 2019.

FERNANDES, N.; SOUZA, L. F. Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, [S. l.], v. 5, n. 15, p. 970–986, 2020.

KRAMER, Sonia. INFÂNCIA, CULTURA CONTEMPORÂNEA E EDUCAÇÃO CONTRA A BARBÁRIE. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 14 pgs., 2007.

KRAMER, S.. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41–59, jul. 2002.

LOPES DE MELO IBIAPINA, Ivana Maria; FERREIRA, Maria Salomilde. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. Linguagens, Educação e Sociedade - LES, [S. l.], n. 12, p. 26-38, 2005.

Sarmiento, Manuel Jacinto (2004). “As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade”, in M.J. Sarmiento, e A. B. Cerisara, (Coord.), Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto. Asa. (9-34)

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 24ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

CÓDIGO: HS0179

AUTOR: BYANCA CORREIA ALVES DOS SANTOS

ORIENTADOR: THIAGO EMMANUEL ARAUJO SEVERO

TÍTULO: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E PROBLEMÁTICA
EXISTENCIAL: A TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA DE CIÊNCIAS

Resumo

Este trabalho investiga o desenvolvimento profissional de uma professora de Biologia, com foco em suas primeiras experiências no Cursinho Popular do DCE, da UFRN. Adotamos a perspectiva disposicionalista e contextualista da ação de Bernard Lahire para compreender a relação entre sua biografia e seu desenvolvimento profissional. A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou entrevistas biográficas para construir retratos sociológicos. A análise do retrato sociológico de Vânia revelou que a problemática existencial, decorrente do abandono paterno e da ausência materna na infância, gerou uma autonomia precoce, levando à resiliência, o que foi crucial para o enfrentamento de adversidades na carreira docente, como a falta de apoio institucional e as dificuldades na aplicação de metodologias inovadoras. A paixão pela docência, despertada durante a graduação e reforçada por experiências no Cursinho do DCE, consolidou sua identidade profissional. A maternidade e o diagnóstico de autismo do filho também moldaram sua visão sobre inclusão e educação, motivando-a a buscar formação nessas áreas. A pesquisa conclui que o desenvolvimento docente é um complexo, influenciado por disposições incorporadas ao longo da socialização, transcendendo a formação formal e evidenciando a interconexão entre contextos e disposições individuais.

Palavras-chave: Desenvolvimento docente; Disposições; Professora de Ciências

TITLE: Professional Development and Existential Challenges: The Trajectory of a Science Teacher

Abstract

This study investigates the professional development of a Biology teacher, focusing on her early experiences at the Cursinho Popular do DCE of UFRN. We adopt Bernard Lahire's dispositionalist and action-oriented perspective to understand the relationship between her biography and professional development. This qualitative research employed biographical interviews to construct sociological portraits. The analysis of Vânia's sociological portrait revealed that her existential challenges, stemming from paternal abandonment and maternal absence during childhood, fostered early autonomy and resilience. These traits proved crucial in facing adversities in her teaching career, such as the lack of institutional support and difficulties in implementing innovative methodologies. Her passion for teaching, awakened during undergraduate studies and strengthened by her experiences at the Cursinho do DCE, consolidated her professional identity. Motherhood and her son's autism diagnosis also

shaped her perspective on inclusion and education, motivating her to pursue training in these areas. The study concludes that teacher development is a complex process, influenced by dispositions incorporated throughout socialization, transcending formal education and highlighting the interconnection between contexts and individual dispositions.

Keywords: Teacher Development. Dispositions. Science Teacher.

Introdução

Como é amplamente reconhecido na área de formação docente, a obtenção da habilitação profissional não significa que o professor já esteja plenamente formado e maduro em sua profissão (Ponte, 1998; Marcelo, 1999; Tardif, 2000; Nóvoa, 2009; Zeichner, 2009). Day (2001, p. 24), afirma que “adquirir as qualificações adequadas para se ser professor sempre foi uma condição necessária, embora insuficiente, para se ter êxito como profissional ao longo de toda uma carreira”.

Os conhecimentos profissionais, entendidos aqui como o conjunto de saberes, em um “sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes” utilizados pelos professores “em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (Tardif, 2000, p. 10), exigem

sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los (Tardif, 2000, p. 7).

Portanto, tais conhecimentos profissionais não são simples aplicações práticas e estanques de uma teoria pré-estabelecida. Por esse motivo, os conhecimentos profissionais são “evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada” (Tardif, 2000, p. 7).

Portanto, ao falarmos sobre a formação contínua do professor, entendida como um processo que abrange múltiplas etapas — que vão além da formação inicial ou continuada, incluindo as vivências pessoais, as experiências como estudante e as práticas profissionais — estamos nos referindo ao que a literatura educacional descreve de forma mais precisa como desenvolvimento profissional docente (Day, 2001; Villegas-Reimers, 2003; Ávalos, 2007; Marcelo, 2009; Vaillant, 2016; Nascimento; Barolli, 2018; Barolli et al., 2019).

A noção de “desenvolvimento” traz consigo a ideia de evolução e continuidade, o que, segundo Marcelo (2009), vai além da visão tradicional que associa formação continuada apenas ao aperfeiçoamento docente. Ao adotar o conceito de desenvolvimento profissional docente, parte-se do pressuposto de uma abordagem formativa que considere aspectos contextuais e organizacionais, voltada para promover a transformação do professor ao longo do tempo (Marcelo, 2009).

Os processos de desenvolvimento profissional dos professores podem, por um lado, guardar muitas semelhanças entre si; por outro lado, serem muito diferentes em diversos contextos. Podem até mesmo possuir uma variedade de dimensões e abordagens dentro de um mesmo contexto (Barolli et al., 2019).

Deste modo, nesta pesquisa, focalizamos como objeto de estudo o desenvolvimento profissional de uma professora de Ciências e Biologia que teve como primeiras experiências

como docente no Cursinho Popular do Diretório Central dos Estudantes (Cursinho do DCE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O Cursinho do DCE é um projeto de extensão da UFRN que já possui uma história de mais de duas décadas de luta pelo acesso ao Ensino Superior. Trata-se de uma organização estudantil que visa, por meio da educação popular, formar e preparar sujeitos-educandos oriundos, prioritariamente, das camadas populares, para ingressar no ensino superior, conservando, todavia, uma visão crítica deste, assim como outras esferas da sociedade da qual ele faz parte.

Neste trabalho, objetivamos investigar processos de desenvolvimento profissional de uma professora de Ciências e Biologia que teve como primeiras experiências como docente no Cursinho Popular do Diretório Central dos Estudantes (Cursinho do DCE) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Para tanto, assumimos a perspectiva disposicionalista e contextualista da ação de Bernard Lahire como base de inteligibilidade e principal fonte teórica, na perspectiva de compreender as relações existentes entre sua biografia e seu desenvolvimento profissional.

Metodologia

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, caracteriza-se como um estudo de caso (Lüdke; André, 1986; Bogdan; Biklen, 1999) e está circunscrita à análise do desenvolvimento profissional de uma professora de Ciências e Biologia em exercício, a partir de sua história de vida e trajetória profissional.

Em consonância com estudos de orientação disposicionalista, optou-se, nesta pesquisa, pelo uso dos “retratos sociológicos” como recurso metodológico (Lahire, 2004). A abordagem que fundamenta a análise de disposições por meio desses retratos aproxima-se da utilizada nos métodos autobiográficos, frequentemente empregados em investigações sobre processos de desenvolvimento profissional docente. Contudo, diferentemente das narrativas autobiográficas — que costumam carecer de uma questão de pesquisa definida e tendem a refletir uma subjetividade de interesse sobretudo do narrador — os retratos sociológicos atenuam esse excesso de subjetividade, pois reúnem, em um único documento, dados e análise, sustentados por um referencial teórico sociológico. Nesse sentido, entendemos que o uso dos retratos sociológicos oferece contribuições significativas para pesquisas voltadas à compreensão do desenvolvimento profissional de professores.

Bernard Lahire (2004) propõe o retrato sociológico para analisar diferentes contextos de ação dos indivíduos e propõe as seguintes fases para sua elaboração: (i) elaboração de roteiro de entrevista de cunho biográfico que seja adequado aos objetivos da pesquisa, mas também que questione o sujeito sobre seu posicionamento em esferas diversificadas da vida; (ii) realização de duas a três sessões de entrevistas, de preferência com intervalos de semanas entre as sessões de modo a promover a reflexividade do sujeito; (iii) transcrição da entrevista na íntegra; (iv) edição das entrevistas de forma que o resultado seja um discurso narrativo; (v) construção do retrato articulando recursos teóricos e material empírico, ou seja, inserindo uma vertente interpretativa. Os retratos sociológicos podem ser compreendidos simultaneamente como técnica e como metodologia, configurando-se, assim, em uma abordagem metodológica que incorpora um dispositivo técnico fundamentado em uma teoria da prática social, sustentada pela gênese plural e contextual das disposições (Massi, 2013).

Por meio dos retratos sociológicos, em nossas análises, lançamos mão de conceitos oriundos da sociologia disposicionalista e contextualista da ação, em acordo com Bernard Lahire. A proposta deste autor pode ser expressa pela fórmula “disposições + contextos = práticas” ou em uma formulação mais completa “passado incorporado + contexto presente da ação = práticas observáveis” (Lahire, 2012, p. 24-25).

As disposições, entendidas como parte do patrimônio de cada indivíduo, possuem natureza múltipla e plural e correspondem a um conjunto de sínteses das experiências sociais incorporadas ao longo das socializações primária (principalmente no âmbito familiar) e secundária (escola, amizades, profissão, religião etc.). Quando mobilizadas em diferentes contextos, essas disposições orientam as ações das pessoas, sendo as condições contextuais responsáveis por determinar, definir, limitar ou ativar aquilo que, do passado incorporado, pode emergir e influenciar o curso da ação.

Lahire (2004) procura entender de que forma as ações sociais se revelam na individualidade das trajetórias. Ações essas que, por sua vez, são tidas por ele como fruto das disposições do indivíduo, e que o norteiam ao longo de sua vivência e experiências seguidas. As disposições são o conjunto de experiências vividas socialmente, em contexto familiar, escolar, religioso, com amigos, profissionais, amorosos etc. e que guiam, de certa forma, as ações de uma pessoa no presente, a partir do que foi incorporado desses contextos em seu passado.

Outro conceito apresentado por Lahire (2010) que contribuiu para a análise da trajetória da professora, é o de problemática existencial. Esse termo se refere ao conjunto de questões que o indivíduo carrega consigo em decorrência de suas experiências de socialização. Intimamente ligada à trajetória de vida, a problemática existencial é formada por problemas percebidos como incontornáveis, que precisam ser enfrentados ou superados. A nosso ver, essas problemáticas existenciais atravessam os processos de desenvolvimento profissional docente, dado seu caráter processual ao longo da vida e sua forte dependência dos contextos.

Neste estudo em específico, elaboramos o retrato sociológico de uma professora de Ciências e Biologia, que aqui denominamos de Vânia. Foram realizadas duas sessões de entrevistas presenciais com a professora, totalizando cerca de três horas de entrevista. A primeira entrevista, realizada no final de 2024, foi direcionada a compreender os principais aspectos relacionados aos contextos formativos e profissionais pelos quais a professora vivenciou. Na segunda entrevista, realizada no início de 2025, buscamos aprofundar a biografia da professora em exercício, ou seja, perpassando os diversos momentos de sua história de vida.

Resultados e Discussões

Vânia é natural de Natal, casada e com filho. Sua infância foi marcada por disfuncionalidades familiares em função do abandono paterno, mas com laços afetuosos entre sua mãe, padrasto e irmãos, filhos do casamento de sua mãe com o atual padrasto.

Eu geri meus estudos, como eu era sozinha, era um refúgio. Minha mãe nunca foi de fazer atividades juntas. Me recordo dela me ensinando a tabuada, porque quando eu errava, eu apanhava. Durante sua vida escolar, Vânia estudou em escolas privadas:

Tinha que ir pra ter certeza que estaria indo direitinho. Escola privada dificilmente falta professor, e se falta, tem substituição, acho que minha mãe pensava nisso, de não me colocar no público para me manter segura (Vânia).

Para além dos traços autodidatas, ela foi estimulada pela família a cursar o ensino superior. Tentou um primeiro vestibular em 2006, quando saiu do ensino médio, para enfermagem: Eu não passei. Fiquei triste, e minha família se reuniu para pagar uma faculdade privada. Ao recusar, pediu que eles pagassem um cursinho preparatório para o vestibular, e seu foco agora era passar em Ciências Biológicas. Seu primeiro vestibular ter sido para enfermagem justifica-se pela tentativa de “viver o sonho da irmã”, Luana: Ela seguiu carreira, fez técnico e graduação na enfermagem, e eu achei que ia gostar também... Mas tinha lá a segunda opção, biologia. Que acabou sendo a primeira.

Em 2009.1, foi aprovada na licenciatura em Ciências Biológicas pela UFRN. E se apaixonou pelo curso “logo de cara”. Eu comecei pagando disciplinas da educação e me identifiquei muito, fui gostando, eu me encantei nessa hora pela licenciatura.

Embora só tenha se identificado ao longo da graduação, ela se recorda de um professor que despertou nela essa vontade: No sexto ano teve um que pensei ‘eu quero dar aula assim’. Ele me fez me ver professora um dia, mas esse dia estava longe. Mas a certeza veio depois: Eu decidi que seria professora no sétimo ano. Lembro que esse professor falava da estrutura da flor e até hoje eu gosto de botânica, porque ele me cativou. E hoje, como professora, ela vê a importância desse tipo de inspiração:

Eu queria muito ter um momento para dizer isso a ele. Ano passado, foi a primeira vez que eu dei aula de botânica, os alunos falavam ‘a senhora fala dessas coisas aí com brilho, diferente de outros assuntos’. Aí depois eu me toquei: foi porque me marcou (Vânia).

Até entrar na graduação, Vânia nunca tinha tido experiência como professora, com exceção das aulas de redação que dava para seu marido, que também tentava passar no vestibular na UFRN. Quando perguntada sobre outras experiências profissionais, ela disse que nunca trabalhou, tendo se dedicado, exclusivamente, à docência. Entretanto, relatou um outro sonho de profissão, que pretende colocar em prática eventualmente: Quero fazer um curso de gastronomia. Eu sempre gostei de cozinhar, como se fosse um hobby. Tenho um plano de ir para essa área, mas se for para me formar nisso, eu quero ser professora de gastronomia.

Vânia também foi voluntária em laboratórios, parte da Iniciação Científica, e bolsista de apoio técnico como recepcionista no Hospital Universitário. Sobre a primeira experiência, disse: Eu me via como pesquisadora. Depois que entrei na escola, não tive mais tempo de buscar essa parte da academia. Sobre a experiência como recepcionista, contou que a auxiliou na atuação docente: ali eu me descobri comunicadora, era tanta coisa que vinha ao mesmo tempo pra dar conta, igual na sala de aula. Foi um estágio sem fazer ideia que iria me ajudar. Já em outro momento de reflexão sobre o percurso de sua graduação, ela comenta: Quando eu estava estudando na licenciatura, não trabalhava e tinha uma dedicação maior para as disciplinas. Eu ainda penso que eu não aproveitei 100% porque eu era um pouco imatura.

Os estágios obrigatórios de docência supervisionada, no fim da graduação, seriam uma nova oportunidade para ela ter contato com a sala de aula. Entretanto, durante a apresentação de seu relatório de estágio, a professora da disciplina na UFRN a desanimou: ‘Vânia, eu acho que você deveria rever se você quer ser professora’, eu juro. [...] Me marcou. Ela podia ter destruído a minha carreira. Sem desistir, mas ainda pouco confiante em sua atuação, ela resolveu se apegar aos comentários dos alunos nas escolas (públicas) onde cumpriu os estágios. Comecei a ver os alunos ‘legal, professora’. Aí eu fui tendo confiança. Entretanto, o professor supervisor de estágio não contribuiu para sua motivação na docência. Eu não tinha essa visão de educação tão solidificada como é hoje. O professor já estava se aposentando e

não chegou a me motivar. Suas únicas experiências no ensino público foram durante esses estágios, mas relata o desejo de retornar: Eu vejo uma saída no ensino público. O meu trabalho não é o melhor porque não sinto completamente realizada, eu quero a carreira pública.

Concluiu sua graduação em 2013. Apesar do reingresso para o bacharelado ser automático na época, ela não se interessou por fazer. Tentou o ingresso para o mestrado na área, mas foi reprovada na prova de inglês, de caráter eliminatório da seleção. Mas em 2014, recebeu o convite para dar aula para uma turma do 9º ano, na mesma escola em que ela fez o ensino médio. No ano seguinte, Vânia foi contratada para assumir as demais turmas do Ensino Fundamental 2.

Iniciando sua carreira, foi se descobrindo uma professora “querida”, como ela contou. Ela considera essa característica importante para o ensino de ciências: se você não tiver esse engajamento, você não consegue. Porque são palavras difíceis, detalhes, é abstrato. Essa forma de cativá-los ajuda eles aprenderem. A confiança veio com o tempo, e passou a se sentir realizada com essa escolha quando recebia palavras de afirmação vinda dos alunos.

A turma que está saindo da escola agora, fez uma caixa quando eles estavam no 9º ano, li várias cartinhas para mim, comecei a chorar, ‘foi a melhor professora de ciências, eu só aprendi com você’. Só que no início você tem muito medo. Na primeira aula fui com dor na barriga, achei que não ia conseguir, me tremendo, insegura... (Vânia)

Nesse tempo, foi se desenvolvendo uma característica que Vânia relata já ser dela, que é a “vontade de ser e fazer diferente”. A escola começou a me ver quando comecei a fazer aulas práticas, de campo. Ela relatou que isso sempre foi, e sempre se fará presente em sua atuação. Eu recebo muitas mensagens de ex-alunos que veem eu postando coisas de aula. ‘no meu tempo a senhora não fazia isso’. Sempre digo que é porque a gente vai evoluindo. Eu percebi que eu ia ter que me moldar ao longo do tempo.

Para ir ao encontro desse pensamento, ela se especializou em metodologias ativas de ensino, em uma universidade privada, e em ensino por investigação, na UFRN. Para ela, a inovação é essencial no seu trabalho. Eu vi a necessidade e a demanda também, o mundo e ensino mudando... Vejo coisas que eu não aplicava. Eu só chegava e ‘ó, vamos fazer isso’. E agora eu consigo extrair essa coisa de investigar.

E pensando na relação da formação continuada nessas áreas de interesse, com o que foi aprendido durante a graduação, ela fez a reflexão: Eu penso que deveriam rever essa questão do currículo. Libras foi pouca coisa para a gente aprender e deixou a desejar. E ainda mais que é uma disciplina de inclusão. Inclusão essa que, mais tarde, passou a vivenciar e ter um olhar mais atento enquanto mãe e professora, após seu filho obter o lado de autismo.

A única disciplina obrigatória de inclusão foi Educação Especial, e vendo a realidade nas escolas, era pra ter sido mais aprofundado. Foi mais teórica do que de capacitar o professor, acho errado. Algo que eu sei mais eu fui buscar, por causa de Pedro (Vânia).

Ela citou suas prioridades na formação continuada em detrimento do transtorno global do filho, que abriu seus olhos para as necessidades educacionais de seus alunos. Eu estava olhando algumas especializações voltadas para essa parte, mas eu já pensava que vai servir pro meu filho.

Mesmo tendo feito as duas especializações, ela conta que, muitas vezes, não consegue aplicar o que gostaria devido à falta de apoio, financeiro ou didático, da escola em que atua desde 2014. Gostaria de aplicar mais coisas, às vezes a coordenação permite. Outras, não. Eu não tenho essa autonomia cem por cento. Relatou algumas situações em que suas práticas foram negadas, e demonstra frustração: Sempre quis fazer muitas coisas do meu jeito, pedagógico, e muitas vezes a escola não me apoiava. Lá [no ensino público] eu penso que eu teria mais autonomia.

As dificuldades se estendem, segundo ela, devido a [pouca] quantidade de aulas para a quantidade de conteúdos a serem ministrados: [O colégio] é muito tradicional. Tem que cumprir o livro de capa a capa, porque os alunos precisam comprar o livro e o pai tem que saber que ele está usando.

Um dos principais problemas, ela contou:

Tem esse professor [assistente de laboratório]. Eu tive muitos problemas com ele. Eu solicitava um material X ou Y pra aula, aí ele me traz as placas de petri todas sujas, que é pra estar esterilizada (...) O material não tem na escola. Isso também é chato. Porque quase tudo que eu preciso, eu tenho que solicitar pra ele (Vânia).

Em outro relato, descreve uma aula construtivista que poderia ter ministrado aos seus alunos do oitavo ano, que, na ocasião, estudavam astronomia. Ela conta que um aluno tinha um telescópio, que emprestaria para a turma poder visualizar os astros no céu, à noite. Vânia tentou acordar com a escola um momento para que essa aula ocorresse, mas recebeu uma negativa:

Pensei em ser no horário que tem esporte na escola. Passei a ideia para a coordenação, e ela 'de jeito nenhum' Eu falei que era uma hora extra que ela receberia. E em nenhum momento eu quis hora extra. Mas ela disse 'não, não tem como' (Vânia).

As experiências não foram só negativas. Pelo contrário, ela considera que a professora que se tornou hoje é, boa parte, graças às experiências que tem nesta escola, que se estende até os dias atuais. Ela foi convidada para ser Professora Coordenadora de Área (PCA), de Ciências da Natureza. Isso lhe trouxe uma sensação maior de estabilidade, sem o medo recorrente de ser demitida.

Paralelo a essa experiência longa no [Colégio], que se estende até os dias atuais, Vânia atuou em outras escolas privadas que, segundo ela, foram parecidas com o que ela já conhecia e impasses do ensino privado. Mas, essas experiências não foram duradouras.

Outro fator que a fez decidir por permanecer no Colégio que atuava até hoje, foi o início das terapias específicas para seu filho, após o laudo de autismo. Para dar conta de acompanhá-lo, abandonou o turno vespertino. A escola deu apoio, e fez com que seus horários no matutino ficassem favoráveis para a nova rotina.

Em 2016, ela foi professora do cursinho comunitário da UFRN, que prepara alunos para o ENEM com preço acessível. Embora atualmente os professores desse cursinho, chamado DCE, precisassem estar vinculados a uma licenciatura na UFRN, na época, era permitido professores já graduados, que era o caso dela. Ela fez o processo seletivo e foi aprovada. Atuou até o final de 2017. Me identifiquei ainda mais com a biologia, porque nas outras escolas eu dava aula de ciências. Tive que me aprofundar mais na biologia para dar aula. O DCE me motivou a estar preparada para o ensino médio.

Quanto a dinâmica de aulas, relata que seu aprendizado foi gigante nesse período, especialmente pelas oportunidades de interdisciplinaridade que ocorriam nos aulões, propostos pelos professores do DCE:

Dei aula com um professor de História para falar de Darwinismo Social. Dei aula também com Matemática, parte de genética. O professor entrava com Probabilidade, Estatística, e eu entrava com os conceitos biológicos (Vânia).

Esses aulões ocorriam a cada 15 dias. Aí tinha o cronograma, a gente se preparava e tal. Tinha reuniões dos professores. A gente trocava muita ideia. Eu gostei, evoluiu muito a minha mente.

Entretanto, disse que nas reuniões não se discutia assuntos de cunho sociopolítico, tampouco havia presença do Movimento Estudantil: Era meio metódico, parecia uma reunião pedagógica, mas tinha momentos de discutir algumas coisas. E, quanto ao valor que recebia, comentou: A hora aula era R\$17,50. Alto perto das escolas que eu dei aula.

Foi questionada se a atuação em cursinhos fazia sentido para sua vida docente, se isso se alinhava com sua visão de atuação. Sua resposta, reflexiva, foi:

Na atuação que eu tenho hoje, não. O ensino é ainda engessado, embora a gente tente injetar coisas construtivistas, mas a gente vê ainda o próprio aluno questionar “É pra copiar?”. E eu digo não. Vocês têm que prestar atenção no conteúdo e interagir (Vânia).

E sua experiência no DCE acabou com a licença-maternidade, antes de encerrar seu tempo de contrato. A experiência foi tão boa, que se pudesse, não teria encerrado naquele momento, e lamenta sua saída: Foi intenso. Não podia ficar muito tempo no DCE, mas como teve essa gestação, tive que sair.

Descobriu a gravidez, planejada com seu marido, no início de 2017, e desde o início estava ansiosa e feliz com a chegada do seu filho, Pedro. Durante os 9 meses, ela trabalhou no Hipócrates, em outra escola privada, no DCE e seguiu sua rotina normalmente, uma vez que sua gestação foi saudável e sem intercorrências.

Ser filha e ser mãe, o passado e o presente

Uma das memórias mais marcantes, em comparação com sua realidade, foi o momento em que sua mãe, quando Vânia já era adulta, se graduou na universidade:

Quando ela engravidou de mim, tinha acabado de passar no curso técnico, e não tinha alguém pra dizer que gravidez não é doença. Então, ela achou que não ia dar conta e abandonou. Foi uma opção dela, mas eu me senti culpada, e quando ela colou grau, me senti muito feliz, honrada dela não ter desistido (Vânia).

Ainda sobre essa realidade de sua criação pela mãe, que sempre trabalhou para dar boas condições para seus filhos, ela conta:

Quando eu nasci, ela só ficou 20 dias comigo, porque o patrão a obrigou voltar ao trabalho. E minha avó que tomou conta de mim. Ela disse que só mamei 20 dias. Eu tive todo um cuidado com meu filho do aleitamento materno e eu não pude ter isso. (Vânia).

Buscando mais memórias de sua infância e cuidados parentais, contou sobre a ausência de seu pai: Não houve relação entre meu pai e mãe, nunca tive uma presença paterna. Citou que

ele a busca para levar ao médico esporadicamente, cumprir algum papel funcional, mas nada afetivo. Por muito tempo eu via mais a minha avó como figura materna e paterna. Porque mãe trabalhava e eu não tinha meu pai. É tanto que hoje eu não chamo ele de pai. Chamo ele de... Genitor. Doador de esperma. Depois dessa fala, ela cita, com sorriso no rosto, a diferença que ela tem em casa hoje, com seu marido como pai: Ele é um pai excepcional. O melhor do mundo. Eu sou uma sortuda. Em virtude de tudo que passou na infância, ela vê que, como mãe, possui um sentimento de “reparação histórica”, especialmente em garantir o melhor para ele em seus estudos. Fico angustiada quando ele não faz a atividade de casa. Se eu faço um dia, o pai faz no outro. Como eu não tive esse acompanhamento, eu quero que ele tenha.

O cuidado na criação e educação de seu filho perpassa questões de “instinto materno”, é uma cura para sua criança ferida, solitária, que cresceu sem a presença dos pais. Conversando com seu marido, Vânia chegou à conclusão de que, no início do relacionamento deles, ela o tinha como uma figura paterna, pelo cuidado e amor que ele, homem, oferecia. Eu não sabia o que era ter um pai, um homem que está ali comigo. É tanto que eu tinha muito ciúme no início. Porque eu me sentia insegura de não ter uma figura, tinha medo de perder aquilo. Com o tempo, ela transferiu esse sentimento de pai, pelo marido como cuidador, apenas para o filho deles.

Como mãe, ela diz que o laudo de autismo foi um alívio: Não causou estranheza para a gente, percebemos que ele tinha atrasos globais e fomos atrás. Durante a investigação, passaram por neuropsicólogos, que relacionavam os atrasos de desenvolvimento na fala e cognição como “normais para a idade”: A gente percebe a evolução dele após o ABA. Então, foi uma vitória, e não uma limitação.

Vânia teme que seu filho sofra segregações e preconceitos em sua vida escolar:

Como eu tô na instituição há muito tempo, vejo que os alunos com autismo são abandonados. A prova vem com um número reduzido de alternativas, que não é adaptada, mas eles acham que é, e acaba sendo um tipo de segregação. Talvez eu mude ele de escola, eles não têm assistência, nem no médio e nem no fundamental 2. Bem diferente do ensino infantil, sendo que a gestão é a mesma (Vânia)

Essa é uma realidade de muitas instituições privadas, de contratar auxiliares para os alunos com laudo apenas durante o ensino fundamental 1. No geral, ela vê o filho se desenvolvendo bem. Ele tem algumas limitações. Como a pegada do lápis, tem que ir ajudando. Mas depois que ele pega, ele faz. Ele é bem desenrolado.

Nesse cenário, do amor de sua família, Vânia planeja seu futuro com base em seus sonhos e metas. Conclui nossa entrevista com uma reflexão entusiasmada sobre o futuro: Engraçado que eu comentei com meu esposo, ‘a gente era feliz e nem sabia’, aí depois eu corrigi, ‘não, a gente ainda é feliz’. Eu venci na vida porque me sinto bem, completa, realizada com meu filho e vida.

Síntese analítica: os fios que compõem uma problemática existencial

A partir do retrato sociológico de Vânia, foi possível identificar alguns elementos de sua biografia, de um passado incorporado, que se constituíram como problemática existencial e por conseguinte em um conjunto de disposições.

A nosso ver, a problemática existencial de Vânia se dá em torno de acontecimentos muito marcantes que experienciou principalmente na infância. Em seu relato, ficou muito evidente o quanto se sentia muito solitária, principalmente pelo que ela denominou de abandono paterno. Até onde me recorde, eu nunca tive uma presença paterna realmente [...] era uma ajuda mais financeira do que outra coisa. Somado ao abandono paterno, Vânia relatou que sua mãe trabalhava muito e, portanto, passava muito tempo fora de casa.

Nessa perspectiva, a partir do retrato sociológico, depreendeu-se que essa problemática se comportou de maneira relativamente estável, mas variando em função de diferentes etapas de sua biografia, desencadeando em alguns momentos certas crises existenciais. [...] Por muito tempo eu via mais a minha avó como figura materna e paterna. Porque mãe trabalhava e eu não tinha meu pai.

Gostaríamos de destacar os efeitos dessa problemática matricial na constituição de seu patrimônio de disposições. Uma das principais consequências é sua autonomia precoce que, mesmo forçada, se configurou importante em sua trajetória, forjando uma disposição à resiliência, inferida a partir da forma como Vânia enfrenta as adversidades, caracterizada por obstinação e resistência em períodos de crise em sua biografia.

No que tange ao papel dessa disposição em seu desenvolvimento profissional, podemos depreender que contribuiu, e permanece contribuindo, no enfrentamento das vicissitudes encontradas durante a carreira. [...] eu sempre quis fazer muitas coisas do meu jeito pedagógico, e muitas vezes a escola [privada] não me apoiava. Por isso vejo uma saída no ensino público, penso que eu teria mais autonomia.

Além disso, Vânia encontra maneiras criativas para atravessar as diversas problemáticas oriundas da prática docente, contempla a vida e a carreira com esperança, alegria e desejos, sempre se responsabilizando por suas próprias escolhas, característica da resiliência. E hoje, com essa disposição incorporada, conclui sua reflexão acerca de sua atuação: Consegui desempenhar com entusiasmo, com amor.

Conclusão

A análise da trajetória de Vânia, à luz da trama conceitual proposta por Lahire, evidencia que o processo de desenvolvimento profissional docente é complexo, influenciado por disposições incorporadas durante toda a socialização do sujeito. O abandono paterno e ausência materna, enquanto problemática existencial, culminaram numa autonomia precoce, fruto de disposições à resiliência. Portanto, compreendemos a importância de se considerar a biografia do docente durante sua formação e atuação, visto que o desenvolvimento profissional vai além do que se aprende em estudos formais, mas sim, incluindo a relação entre seus contextos e disposições incorporadas.

Referências

- BAROLLI, E.; NASCIMENTO, W. E.; MAIA, J. O.; VILLANI, A. Desarrollo profesional de profesores de ciencias: dimensiones de análisis. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias. v. 18, n. 01, p. 173-197, 2019.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigación qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora, 1999.

DAY, C. Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente. Tradução Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001. 351 p.

FIORENTINI, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil. *Bolema - Unesp, Rio Claro*, ano 21, n. 29, p. 43 -7 0, 2008.

LAHIRE, B. *Homem Plural: as molas da ação*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. 297 p.

LAHIRE, B. *Retratos Sociológicos: Disposições e variações individuais*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos Reuillard; Didier Martin. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. 344 p.

LAHIRE, B. Por uma sociologia disposicionalista e contextualista da ação. In: JUNQUEIRA, L. (Org.). *Cultura e classes sociais na perspectiva disposicionalista*. Recife, PE: Editora Universitária da UFPE, 2010. p. 17 - 36.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: EPU, 1986. 99 p.

MARCELO, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, C. *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*. n. 8, 2009, p. 7 -22.

MASSI, L. *Relação aluno-instituição: o caso da licenciatura do Instituto de Química da UNESP/Araraquara* 2013. 167 (Doutorado em Ensino de Ciências (Ensino de Química)). Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

NASCIMENTO, W. E.; BAROLLI, E. *Desenvolvimento Profissional Docente: a trajetória de uma professora supervisora no PIBID*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 1 - 26, 2018.

NÓVOA, A. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009. 96 p.

PONTE, J. P. *Da formação ao desenvolvimento profissional*. In *ProfMat*, Lisboa, 1998. *Actas...* Lisboa: APM, p. 27 - 44, 1998. Disponível em:
<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm>. Acesso em: 20/04/2024.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, 2000.

VAILLANT, D. El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of Supranational Policies of Education (JoSPoE)*. v. 5, n. 2, p. 5-21, 2016.

VILLEGAS-REIMERS, E. *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning, 2003.

ZEICHNER, K. M. Teacher education and the struggle for social justice. New York & London: Routledge, 2009.

CÓDIGO: HS0194

AUTOR: MICAELE CARLA HONORIO DE OLIVEIRA

ORIENTADOR: ALINY DAYANY PEREIRA DE MEDEIROS PRANTO

TÍTULO: Vida de professores em audiovisual: uma escrita videográfica em história pública

Resumo

Este relatório apresenta os resultados de uma experiência de pesquisa vinculada ao projeto Caminhos do Ensino de História no Rio Grande do Norte – o saber e o fazer (1970–2000). O estudo teve como objetivo registrar e visibilizar as memórias de professoras potiguaras da Educação Básica, por meio da realização de entrevistas e da produção de um curta-metragem documental. As entrevistas foram realizadas remotamente durante o período da pandemia de COVID-19, mas a produção audiovisual e o processo de montagem do vídeo ocorreram em 2025, permitindo uma escuta sensível, ética e reflexiva sobre o exercício da docência sob a perspectiva de gênero. A partir da articulação entre história oral, escrita videográfica e história pública, o projeto contribui para ampliar os modos de escutar, narrar e formar a memória docente.

Palavras-chave: História oral; História pública; Memória docente; Escrita videográfica

TITLE: History on video, memory in voice: teaching experiences from a video perspective

Abstract

This report presents the results of a research project linked to the project Pathways to History Teaching in Rio Grande do Norte – Knowledge and Practice (1970–2000). The study aimed to record and make visible the memories of female primary school teachers from Rio Grande do Norte through interviews and the production of a short documentary film. The interviews were conducted remotely during the COVID-19 pandemic, but the audiovisual production and video editing process took place in 2025, allowing for a sensitive, ethical, and reflective listening experience on the practice of teaching from a gender perspective. By connecting oral history, videography, and public history, the project contributes to expanding ways of listening, narrating, and shaping teaching memory.

Keywords: Oral history; Public history; Teaching memory; Videographic writing.

Introdução

O presente relatório tem como finalidade apresentar os caminhos metodológicos, os aprendizados e os produtos construídos ao longo da pesquisa História em vídeo, memória em voz: experiências docentes sob o olhar videográfico. A pesquisa surgiu da necessidade de registrar e valorizar as trajetórias de mulheres que atuam ou atuaram como professoras de História no Rio Grande do Norte, a partir de uma abordagem que respeita a complexidade das

experiências docentes e os atravessamentos de gênero. Inspirado nas metodologias da história oral e da história pública, o projeto adotou a linguagem audiovisual como meio de escuta e devolutiva, deslocando-se das formas tradicionais de escrita acadêmica. O vídeo foi pensado não apenas como suporte técnico, mas como prática de escuta coletiva, afetiva e politicamente comprometida. Durante as entrevistas, realizadas no contexto da pandemia, emergiram relatos potentes sobre as vivências profissionais, afetivas e institucionais das professoras. Já o processo de produção e montagem do curta se deu em 2025, quando as entrevistas foram revisitadas com cuidado, escuta atenta e sensibilidade na construção da narrativa visual.

Metodologia

A metodologia principal adotada foi a história oral, compreendida como uma prática de escuta e produção compartilhada de saberes. As entrevistas foram realizadas de forma remota, em razão das restrições impostas pela pandemia, e registradas com autorização prévia das participantes. A partir dessas entrevistas, foram realizadas transcrições, análises e, posteriormente, a produção de um curta-metragem documental. A escrita videográfica foi utilizada como linguagem metodológica e política, conforme argumentam Mauad e Knauss (2006), permitindo a construção de uma narrativa que articula imagem, som, memória e afeto. As decisões de edição foram tomadas com base em uma escuta cuidadosa dos silêncios, hesitações, pausas e gestos das entrevistadas, considerando que a memória não se expressa apenas em palavras, mas também em tons de voz, expressões e afetos. A produção se organizou em etapas: seleção de entrevistas do acervo do projeto, elaboração do roteiro de montagem, edição do vídeo, redação de textos complementares e análise dos conteúdos produzidos. Todo esse processo se deu de forma colaborativa, implicada e sensível.

Resultados e Discussões

O principal resultado do projeto foi a realização de um curta-metragem documental que reúne as narrativas de professoras potiguaras, cujas trajetórias revelam experiências marcadas pelo afeto, pela resistência e pelo enfrentamento das desigualdades de gênero no interior das escolas. As entrevistas revelaram como a docência feminina, embora majoritária em termos numéricos, segue atravessada por silenciamentos institucionais, acúmulo de funções, conflitos entre maternidade e trabalho, e desvalorização simbólica. Mesmo quando o gênero não era nomeado diretamente, ele se expressava nas falas das entrevistadas como um marcador estruturante de suas experiências profissionais e pessoais. O processo de montagem do curta foi também um processo de aprendizado. A escrita com imagens revelou-se como prática formativa e política, capaz de resgatar memórias silenciadas e transformar a escuta em gesto ético. As professoras narraram suas histórias com coragem, e suas vozes, muitas vezes abafadas no cotidiano escolar, ganharam corpo e visibilidade no vídeo.

Conclusão

Este trabalho demonstrou o potencial formativo da escrita videográfica e a importância de se construir acervos de história pública que valorizem a escuta, a memória e a trajetória docentes. As entrevistas realizadas durante a pandemia foram revisitadas em 2025 com o objetivo de torná-las públicas por meio de um gesto cuidadoso de edição, escuta e partilha. As experiências narradas não apenas documentam o cotidiano docente, mas também nos

convocam a pensar sobre as desigualdades persistentes e a potência das memórias como instrumentos de formação, resistência e transformação. O curta-metragem produzido não é apenas um registro audiovisual: é uma forma de dar visibilidade, dignidade e centralidade às vozes de professoras que, mesmo diante de múltiplos desafios, seguem ensinando, resistindo e fazendo história.

Referências

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2024. Brasília, DF: Inep, 2025.

MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). História pública no Brasil: Sentidos e itinerários. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

MAUAD, A. M.; KNAUSS, P. Memória em movimento: a experiência videográfica do LABHOI/UFF. História Oral, [S. l.], v. 9, n. 1, 2012. DOI: 10.51880/ho.v9i1.194. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/194>. Acesso em: 4 jun. 2025.

MAUAD, Ana Maria; SANTIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade. Que história pública queremos?: What Public History do we want? São Paulo: Letra e Voz, 2018.

PRANTO, Aliny Dayany Pereira de Medeiros; ANDRADE, Everardo Paiva de. Trajetórias docentes: múltiplas vozes em um acervo de história pública. Debates em Educação, [S. l.], v. 17, n. 39, p. e17550, 2025. DOI: 10.28998/2175-6600.2025v17n39pe17550. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/17550>. Acesso em: 4 jun. 2025.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. Cadernos Pagu, n. 17-18, p. 81–103, 2002.

CÓDIGO: HS0196

AUTOR: CARLOS MIKAEL CUSTÓDIO DA SILVA

ORIENTADOR: MARCOS SAIANDE CASADO

TÍTULO: O conceito de situação gnosiológica em Paulo Freire: revisitando os fundamentos e as práticas na formação de professores

Resumo

Este trabalho investigou o conceito de situação gnosiológica na obra *Extensão ou Comunicação?*, compreendendo-o como fundamento teórico e prático da pedagogia crítica freireana. Entendida como um ato de conhecer coletivo, dialógico e situado, a situação gnosiológica envolve educador, educando e objeto do conhecimento em uma relação mediada pelo diálogo e pela problematização da realidade. A pesquisa, de natureza qualitativa, bibliográfica e exploratória, foi desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos de Práticas Educativas em Movimento (GEPEM), por meio de doze encontros presenciais voltados à leitura crítica e discussão coletiva da obra supracitada. Os dados foram sistematizados em uma planilha com categorias previamente definidas. Os resultados evidenciam que a situação gnosiológica, mais que um conceito abstrato, propõe uma prática educativa crítica, onde o conhecimento se constrói por meio da interação entre sujeitos e da reflexão compartilhada sobre o mundo. Conclui-se que essa noção oferece importante contribuição para a formação de professores, ao fomentar práticas pedagógicas mais dialógicas, reflexivas e transformadoras.

Palavras-chave: Diálogo; Objeto do Conhecimento; Educador; Educandos.

TITLE: THE CONCEPT OF GNOSIOLOGICAL SITUATION IN PAULO FREIRE: REVISITING THE FOUNDATIONS AND PRACTICES IN TEACHER EDUCATION

Abstract

This study investigated the concept of the gnosiological situation in the book *Extension or Communication?*, understanding it as a theoretical and practical foundation of Freirean critical pedagogy. Understood as a collective, dialogical, and situated act of knowing, the gnosiological situation involves educator, learner, and object of knowledge in a relationship mediated by dialogue and the problematization of reality. This qualitative, bibliographic, and exploratory research was conducted within the Study Group on Educational Practices in Motion (GEPEM), through twelve in-person meetings focused on the critical reading and collective discussion of the aforementioned work. Data were systematized in a spreadsheet with predefined categories. The results show that the gnosiological situation, more than an abstract concept, proposes a critical educational practice in which knowledge is constructed through interaction among subjects and shared reflection on the world. It is concluded that this notion offers an important contribution to teacher education by fostering more dialogical, reflective, and transformative pedagogical practices.

Keywords: Dialogue; Object of Knowledge; Educator; Learner.

Introdução

Entre os diversos conceitos abordados na obra de Paulo Freire (1921–1997), destaca-se, neste trabalho, a noção de situação gnosiológica, entendida não apenas como uma categoria teórica, mas como uma vivência de aprendizagem caracterizada por um ato de conhecer coletivo, crítico e situado. Essa ideia está presente em obras como *Pedagogia do Oprimido* (2023) e *Extensão ou Comunicação?* (2021), nas quais o conhecimento é concebido como construção social, enraizada nas condições históricas concretas dos sujeitos.

Partindo dessa perspectiva, o presente estudo propõe compreender a situação gnosiológica na obra *Extensão ou Comunicação?* (2021), bem como analisar suas contribuições para a construção de práticas pedagógicas mais críticas e reflexivas, em consonância com os princípios freireanos. A motivação central da pesquisa reside na constatação de que essa noção, embora recorrente na produção de freireanas, ainda carece de maior aprofundamento quanto à sua formulação e aplicabilidade nos atuais contextos de formação docente.

Nesse sentido, a pesquisa integra as atividades do Grupo de Estudos de Práticas Educativas em Movimento (GEPEM), visando fortalecer as ações formativas desenvolvidas pelo grupo. Além disso, está vinculada ao 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, por meio deste plano de trabalho, desenvolvido no âmbito do Edital nº 03/2024 – Iniciação Científica.

Metodologia

A presente pesquisa possui natureza qualitativa, do tipo bibliográfica e de caráter exploratório. Realizou-se a investigação por meio de doze encontros presenciais, conforme definido no plano de leitura, ocorridos quinzenalmente às segundas-feiras, ao longo do primeiro semestre de 2025. Durante os encontros, realizou-se a leitura e discussão coletiva da obra *Extensão ou Comunicação?* (Freire, 2021), de modo a aprofundar a compreensão crítica do texto. A cada reunião, os participantes destacaram os principais elementos do capítulo lido, promovendo uma análise compartilhada das ideias apresentadas por Paulo Freire.

Como parte do processo de sistematização dos dados, foi construída coletivamente uma planilha para coleta de dados, fruto da colaboração ativa entre os participantes. Esse instrumento organizou, de forma estruturada, os dados extraídos das discussões e das leituras realizadas em grupo. As seguintes categorias foram utilizadas, a saber:

As seguintes categorias foram utilizadas, a saber:

- a) Capítulo: identificação do capítulo de onde o extrato foi retirado;
- b) Extrato do texto: trechos selecionados da obra que foram considerados significativos para o grupo;
- c) Categoria conceitual do extrato: conceitos identificados no trecho selecionado, que apresentam relevância para os objetivos da pesquisa;
- d) Comentários quanto às categorias conceituais identificadas no extrato: análise e interpretação dos conceitos extraídos, considerando seus sentidos no contexto da obra;

- e) Categorias conceituais pesquisada: conceitos-chave previamente definidos no projeto como objetos centrais de investigação, tais como: situação gnosiológica e unidade dialética;
- f) Comentários quanto às categorias conceituais objeto da pesquisa: reflexões do grupo sobre como os trechos analisados dialogam com as categorias conceituais previamente estabelecidas.

Resultados e Discussões

A presença da situação gnosiológica como fundamento da prática educativa crítica em Paulo Freire tem sido objeto de análise em produções acadêmicas recentes. Na tese de Chacon (2023), o chamado ciclo gnosiológico é investigado a partir de sua capacidade de promover a emancipação do sujeito, sendo compreendido como um processo que articula diálogo, problematização e conscientização. A autora conclui que o ciclo gnosiológico oferece condições para que o sujeito compreenda criticamente sua realidade e atue sobre ela de forma transformadora. De modo complementar, Pereira (2010) analisa o ato pedagógico como um ato essencialmente gnosiológico, argumentando que ele só se realiza plenamente quando se constitui como uma relação dialógica e crítica entre sujeitos, mediados pelo objeto do conhecimento.

Conforme a argumentação de Freire (2021b), na segunda seção do terceiro capítulo da obra *Extensão ou Comunicação?*, o conceito de situação gnosiológica se ancora na compreensão de que o ser humano é um indivíduo dotado de consciência, cuja intencionalidade o coloca em permanente relação com a realidade. Essa consciência não se manifesta de forma isolada, mas em constante interação com o mundo objetivo, configurando uma unidade dialética entre sujeito e objeto. Por unidade dialética, entendemos a relação de oposição e complementaridade entre conceitos, marcada pelo dinamismo e pelo movimento, com forte caráter relacional, como nas relações entre o universal e o particular, o objetivo e o subjetivo, a liberdade e a disciplina.

A compreensão freireana da situação gnosiológica pressupõe superar tanto visões subjetivistas quanto objetivistas do conhecimento, que fragmentam a totalidade da experiência educativa, de modo que perdem o sentido teleológico da existência humana. O subjetivismo, como o solipsismo, ao negar a objetividade do mundo, compromete a possibilidade de um conhecimento crítico da realidade; por outro lado, o objetivismo mecanicista ignora a ação transformadora do homem, reduzindo-o a mero espectador das mudanças do mundo.

Nesse sentido, Freire (2021b) nos aponta que essas visões distorcidas acabam por influenciar negativamente a educação, dando origem a concepções equivocadas: por um lado, aquela que afirma que a realidade é inteiramente criada pela consciência; por outro, a que considera a transformação do mundo como independente da ação humana. Ambas negam o papel histórico e transformador do ser humano, ou seja, não oferecem base adequada para uma educação verdadeiramente libertadora.

Traduzimos por situação gnosiológica a construção e problematização do conhecimento, que envolve educador, educando, objeto do conhecimento e o diálogo (Figura 1), uma vez que é somente assim que se configura uma verdadeira situação de aprendizagem (Freire, 2021b). Nesse sentido, o educador aprende com o educando e com o objeto do conhecimento; o

educando aprende com o educador e a partir da exploração do objeto; e o objeto é constantemente interpretado e reelaborado por ambos. Essa dinâmica evidencia que o aprendizado é um processo coletivo, situacional e transformador, caracterizando a situação gnosiológica como o núcleo da prática pedagógica proposta por Paulo Freire.

Diante disso, é importante compreender o papel de cada um dos elementos que compõem essa situação, a saber: o educador não é um transmissor de informações, mas um sujeito que coordena o de construção do conhecimento, que também aprende enquanto ensina. Ele participa da problematização e da elaboração conjunta do conhecimento, ajustando sua compreensão conforme interage com os educandos e com o objeto do conhecimento; já o educando, é igualmente um sujeito ativo, responsável por analisar, interpretar e problematizar o objeto do conhecimento. A sua aprendizagem ocorre por meio da reflexão crítica e do diálogo com o educador e com os colegas, e nunca pela simples recepção passiva de conteúdos; enquanto o objeto do conhecimento, por sua vez, representa o conteúdo ou realidade a ser problematizada, englobando fenômenos, ideias, práticas culturais, científicas, artísticas ou históricas. Ele não é entendido como algo fixo ou dado, mas como um ponto de partida para investigação, reflexão e construção de novos saberes.

Com base nessa compreensão dos sujeitos e do objeto, é possível aprofundar a reflexão sobre como o conhecimento se constrói na pedagogia freireana. No dizer de Freire (2021b), o conhecimento se constitui nas relações entre o homem-mundo, sendo fruto da transformação mútua e da problematização crítica dessas relações. Em outras palavras, o conhecimento se constrói coletivamente, por meio da comunicação, do diálogo, da partilha de ideias entre as pessoas.

Nesse sentido, Freire (2021b) reforça que o conhecimento não se realiza de forma isolada, apenas entre sujeito e objeto, mas depende da interação entre sujeitos que buscam compreender o mundo. Ele afirma:

Daí que a função gnosiológica não possa ficar reduzida à simples relação do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Sem a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível desapareceria o ato cognoscitivo (Freire, 2021b, p. 84).

Nessa perspectiva, o diálogo deixa de ser apenas um método e passa a ser o próprio fundamento do ato de conhecer, definido como a inserção dos sujeitos na dialogicidade em torno do objeto cognoscível, configurando uma relação entre sujeitos cognoscentes mediada pelo objeto que buscam conhecer. O diálogo se apresenta, portanto, na argumentação de Freire (2021b) como uma concepção que se contrapõe à postura antidialógica que reduz o processo educativo à transferência mecânica do saber.

As práticas pedagógicas críticas e reflexivas, à luz do pensamento freireano, revelam que a problematização é um dos elementos centrais para superar a visão bancária da educação. O ato de problematizar não seria uma ação isolada do educador em direção ao educando, mas um processo que envolve todos os sujeitos da prática educativa. Como destaca Freire (2021b, p. 110) ao abordar a inseparabilidade entre problematização e participação do educador:

Ninguém, na verdade, problematiza algo a alguém e permanece, ao mesmo tempo, como mero espectador da problematização. Ainda quando, metodologicamente, prefira ficar em silêncio ao colocar o fato-problema, enquanto os educandos o captam, o analisam, o compreendem, ainda assim estará também problematizado.

Essa perspectiva evidencia que a problematização não é apenas uma técnica, mas um princípio pedagógico que rompe com a lógica do ensino tradicional entre quem ensina e

quem aprende, uma vez que, a cada passo dado pelos educandos na análise crítica da realidade, o educador também participa do processo, reelaborando sua própria compreensão. Nesse movimento, “esta é a razão pela qual o educar continua aprendendo” (Freire, 2021b, p. 110), em um processo que mediatizados pelo mundo constroem conjuntamente novos saberes.

Além disso, problematização, entendida como uma situação gnosiológica, indica que a educação autêntica não se reduz à simples transmissão de conhecimento. Trata-se de criar condições para que os sujeitos aprendam ao mesmo tempo em que refletem sobre o mundo humano em sua totalidade. Nesse processo, eles analisam, compreendem e interpretam as relações entre suas próprias ações e o contexto em que vivem, desenvolvendo uma consciência crítica que permite agir de forma mais consciente e transformadora. É nesse contexto que Freire (2021b, p. 112) ressalta:

O que importa fundamentalmente à educação, contudo, como uma autêntica situação gnosiológica, é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das ideias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que, resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores. Colocar este mundo humano como problema para os homens significa propor-lhes que “ad-mirem”, criticamente, numa operação totalizada, sua ação e a de outros sobre o mundo.

Assim, as práticas pedagógicas inspiradas em Freire (2021b) devem ser compreendidas como construções coletivas, onde o diálogo e a humildade intelectual criam condições para que o educador também aprenda no ato de ensinar.

Podemos tomar como exemplo ilustrativo da situação gnosiológica as situações existentes descritas por Freire (2021a) na problematização do conceito de cultura que consta no livro Educação como prática da liberdade. Em uma delas, discute-se a condição do homem como ser no mundo e com o mundo, capaz de criar e recriar a realidade, conforme observado na Figura 2.

Portanto, a análise de algo aparentemente simples, como a construção de um poço, parte de perguntas elementares: “quem fez o poço? por que o fez? como o fez? quando?” (Freire, 2021a, p. 162), para evidenciar que sua origem está ligada a uma necessidade concreta, a obtenção de água, o que revela que o homem transforma a natureza por meio do trabalho, produz cultura e revela-se como sujeito criador. A situação gnosiológica, portanto, nesse caso, não está apenas em constatar o objeto (o poço), mas em problematizá-lo, compreendendo a relação entre necessidade, trabalho e cultura em um movimento crítico de interpretação do mundo.

Conclusão

A partir da análise realizada, foi possível compreender que o conceito de situação gnosiológica, tal como formulado por Paulo Freire, constitui-se como um elemento central de sua proposta pedagógica crítica. Longe de representar uma simples relação entre sujeito e objeto de conhecimento, essa noção remete a um processo profundamente dialógico, coletivo e problematizador, no qual educador, educando e objeto do conhecimento estão intrinsecamente ligados por meio da construção coletiva do saber.

Os encontros de leitura e discussão coletiva da obra Extensão ou Comunicação? (2021), realizados no âmbito desta pesquisa, possibilitaram não apenas o aprofundamento conceitual

sobre a situação gnosiológica, mas também a sistematização de seus elementos constitutivos, como o papel ativo do educador e do educando, a mediação do objeto do conhecimento e a centralidade do diálogo como base do ato cognoscitivo.

Diante disso, este estudo reafirma a atualidade e a relevância da pedagogia freireana, especialmente no campo da formação de professores, onde a compreensão da situação gnosiológica pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas, éticas e socialmente comprometidas com a formação de sujeitos críticos.

Referências

CHACON, Aline Freitas. O ciclo gnosiológico de Paulo Freire e a emancipação do sujeito. Orientador: Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes. 2023. 146f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação?. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

PEREIRA, Sandra Maria Borba. O ato pedagógico como ato gnosiológico em Paulo Freire ensinar como uma aventura criadora. 2010. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

Anexos

Figura 1 - Sistematização de uma situação gnosiológica. Fonte: Elaboração própria (2025).

Figura 2 - O homem no mundo e com o mundo. Natureza e cultura. Fonte: Freire (2021a, p. 163).

CÓDIGO: HS0203

AUTOR: MARIA BEATRIZ CABRAL DE MIRANDA DANTAS

ORIENTADOR: UILIETE MARCIA SILVA DE MENDONCA PEREIRA

TÍTULO: RELATÓRIO DO PROJETO DE PESQUISA "LINGUAGEM TEATRAL NA ESCOLA DA INFÂNCIA": SUBPROJETO "TEATRO PERFORMATIVO - INTERFACE ENTRE O CORPO E A BRINCADEIRA"

Resumo

O estudo integra o projeto "Linguagem Teatral na Escola da Infância" e investigou a relação entre corpo, brincadeira e teatralidade em uma turma de Berçário do NEI/Cap-UFRN. A pesquisa, realizada por meio de observações e reuniões quinzenais, evidenciou como as crianças utilizam o corpo para interagir com o ambiente, revelando a ludicidade como elemento central nas práticas propostas. As experiências, como instalações e jogos simbólicos, mostraram que a arte amplia a expressão infantil e favorece uma aprendizagem sensível, reforçando a importância de práticas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito ativo, histórico e cultural.

Palavras-chave: linguagem teatral; educação infantil; ludicidade.

TITLE: RESEARCH PROJECT REPORT "THEATRICAL LANGUAGE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: SUBPROJECT 'PERFORMATIVE THEATER – INTERFACE BETWEEN THE BODY AND PLAY'"

Abstract

This study is part of the project "Theatrical Language in Early Childhood Education" and investigated the relationship between body, play, and theatricality in a nursery class at NEI/Cap-UFRN. The research, conducted through observations and biweekly meetings, highlighted how children use their bodies to interact with the environment, revealing playfulness as a central element in the proposed practices. Experiences such as installations and symbolic games showed that art enhances children's expression and promotes sensitive learning, reinforcing the importance of pedagogical practices that recognize the child as an active, historical, and cultural subject.

Keywords: theatrical language; early childhood education; playfulness.

Introdução

O presente trabalho faz parte do leque de produções científicas do Grupo de Pesquisa “Linguagem Teatral na Escola da Infância” e do Subprojeto “Teatro Performativo: Interface entre o corpo e a brincadeira”, sendo estes vinculados ao NEI/Cap - UFRN (Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte).

Ao longo do semestre de 2025.1, o Grupo de Pesquisa realizou observações junto às turmas escolhidas com a finalidade de perceber e desenvolver sensibilidades no que cerne as crianças e as artes. Tivemos a oportunidade de escolher entre turmas do Berçário ao 5º ano para observar as aulas de Teatro dadas semanalmente e assim criarmos o necessário para nossa pesquisa

Assim, o objeto a que esse trabalho se debruçou foi a multiplicidade de linguagens e sensações passadas entre pares e para os mediadores através das aulas de Teatro em uma turma de Berçário do referido NEI/Cap - UFRN.

Metodologia

Por meio de encontros remotos e quinzenais, o Grupo se reunia para discutir as vivências em sala de aula, incluindo referenciais teóricos e metodológicos, bem como os sentimentos vivenciados por cada participante. Para além dessas reuniões, a troca entre pares dos discentes participantes era muito produtiva, uma vez que entre nós não existia marcação de reunião, mas o viver coletivo do dia-a-dia, a troca diária de visões.

Como já dito anteriormente, havia as reuniões quinzenais e as visitas semanais às salas de aula. Neste caso, uma sala de Berçário, na qual as aulas aconteciam às quintas-feiras no horário previsto das 10h30, mas que acabava se estendendo para o horário que as crianças se sentissem despertadas e interessadas cada uma à sua maneira, para Mendonça (2014): “Percebemos que elas brincam de forma diferente, mas não deixam de brincar”.

Resultados e Discussões

Ao longo das aulas de Teatro, foi perceptível como e o quanto as crianças usam seu corpo para interagir com o ambiente proposto. Percebendo isso, os professores também possibilitaram atividades que tivessem a proposta de interação das crianças com a arte. A ludicidade e a teatralidade eram elementos muito presentes naquela sala de aula, onde os atores eram crianças com menos de 3 anos. Para Marcondes (2010):

[...] é possível afirmar que a vida infantil é repleta de momentos de teatralidade e dramaticidade; situações que envolvem-na de tal modo que seu corpo adere às situações: a experiência é vivida com vigor e intensidade, tal como propõem os performers de diversas linguagens artísticas.

Assim, as aulas se davam através da exploração dessa interação criança-ambiente. Em uma delas, trouxeram a experiência de uma Instalação simulando o fundo do mar, com diversos animais marinhos de brinquedo, TNT azul, som ambiente

simulando água e borrifador de água para que as crianças a sentissem. A recepção foi ótima por parte de alguns, que interagiram e brincaram, mas não tão boa por parte de outras, que sentiram medo no início, contudo logo se acostumaram com a brincadeira. Em outro momento, as crianças eram os alimentadores de uma lagarta de papelão, papel que desempenharam com maestria. A todo momento estavam muito empenhados em dar comida a essa lagarta e interagir com ela.

Dessa forma, através do faz de conta e da brincadeira, as crianças performaram uma teatralidade nos que lhes foi proposto. Sempre com o incentivo dos mediadores e com a sua própria curiosidade, que não era pouca. Mesmo em uma sala tão heterogênea, pode-se dizer que todas as crianças fizeram parte desse ecossistema de atuação que foi criado em sala de aula.

Conclusão

De modo a concluir a discussão proposta neste trabalho, reitero que a partir das artes – seja ela música, teatro, dança, pintura, desenho etc – as crianças têm a possibilidade de driblar as fronteiras do dia-a-dia e explorar um mundo de conhecimentos que só é possível através de uma educação cada vez mais progressiva criativamente. Essas artes aliadas à escola e como parte integrante desta escola, tem o poder de transformar a educação em uma experiência cada vez mais dialogada, vivida e experienciada através de práticas que levem em consideração a criança enquanto um sujeito histórico, social e cultural.

Referências

MARCONDES MACHADO, Marina. **A Criança é Performer**. Educação & Realidade, vol. 35, núm. 2, maio-agosto, 2010, pp. 115-137 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.

PEREIRA, Uiliete Márcia. **O olhar da criança sobre a brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

CÓDIGO: HS0242

AUTOR: LEONEL FRANÇA MAIA

ORIENTADOR: FLAVIA ROLDAN VIANA

TÍTULO: TDIC NO LETRAMENTO DE SURDOS: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Resumo

Este artigo analisa práticas de alfabetização e letramento para surdos, utilizando Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), com foco no ensino de Libras (L1) e Língua Portuguesa (L2). Realizou-se um levantamento bibliográfico no Google Acadêmico, com critérios de inclusão e exclusão, selecionando cinco trabalhos publicados entre 2023 e 2024. O estudo identificou a importância das TDIC para a inclusão educacional, destacando aplicativos bilíngues e recursos adaptados, mas também apontou lacunas na formação docente e na acessibilidade. A pesquisa contribui para reflexões sobre políticas públicas e práticas pedagógicas, servindo como base para futuras investigações no campo da educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial, Letramento, Surdo, TDIC, Levantamento bibliográfico

TITLE: DICT in the Literacy of the Deaf: A Bibliographic Review

Abstract

This article analyzes literacy practices for the deaf, using Digital Information and Communication Technologies (DICT), with a focus on the teaching of Libras (L1) and Portuguese (L2). A bibliographic review was conducted in Google Scholar, applying inclusion and exclusion criteria, and selecting five works published between 2023 and 2024. The study identified the importance of DICT for educational inclusion, highlighting bilingual applications and adapted resources, but also pointed out gaps in teacher training and accessibility. The research contributes to reflections on public policies and pedagogical practices, serving as a basis for future investigations in the field of inclusive education.

Keywords: Special Education, Literacy, Deaf, DICT, Bibliographic Review

Introdução

O presente trabalho tenciona analisar práticas de alfabetização e letramento na educação de surdos com uso de intermédio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), com foco no letramento de Libras L1 (primeira língua) e língua portuguesa L2 (segunda língua). Através de um levantamento bibliográfico, cinco trabalhos acadêmicos

foram selecionados trazendo contribuições para identificar o que está sendo pesquisado dentro do eixo temático. De modo a abranger discussões epistemológicas sobre a educação de surdos no contexto brasileiro, a pesquisa fornece uma base teórica para reflexões sobre as práticas e políticas públicas educacionais necessárias para a garantia da inclusão educacional de pessoas surdas.

Metodologia

Realizado em 14 de outubro de 2024, analisando trabalhos acadêmicos entre 2023 e 2024, o processo metodológico da revisão bibliográfica realizada no Google Acadêmico seguiu um protocolo para a seleção dos textos. Inicialmente, foi estabelecida a string de busca "TDIC AND Alfabetização AND Surdo" que resultou em 180 trabalhos encontrados na plataforma. Para refinar a busca garantindo a relevância dos trabalhos selecionados, foram estabelecidos critérios de inclusão e exclusão específicos.

Entre os critérios de inclusão, foram considerados: trabalhos que abordassem as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), produções nacionais, e trabalhos que mencionassem o ensino da Língua Portuguesa ou Libras. Já os critérios de exclusão contemplaram: revisões de literatura, trabalhos publicados anteriores a 2023, e trabalhos que não abordassem a temática da alfabetização de surdos.

A estratégia de busca envolveu a análise inicial dos resultados, com a identificação de trabalhos relevantes para a temática. Durante o processo, foram identificados produções acadêmicas que aproximaram-se do tema, mas não atenderam completamente aos critérios estabelecidos, e manuscritos que foram condizentes com os critérios, que são de acordo com o quadro abaixo as “produções que se enquadram”.

Seguindo as orientações de Salvador (1986), foram realizadas leituras sucessivas do material para obter as informações e/ou dados necessários. Isso incluiu a leitura de reconhecimento do material bibliográfico para identificação dos estudos a partir de palavras-chave extraídas da questão de pesquisa, a leitura exploratória e seletiva, para a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, a leitura reflexiva ou crítica, para a avaliação da qualidade dos estudos e a leitura interpretativa, para a extração dos dados relevantes.

Resultados e Discussões

A seguir estão listados os dois trabalhos encontrados no levantamento bibliográfico realizada no Google Acadêmico que apresentam relevância para a pesquisa porém não atendem a todos os critérios da busca, identificado como “Aproximaram-se”:

A monografia intitulada “As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no ensino de Química para estudantes surdos no Ensino Médio” apresenta uma análise histórica e legal a partir das políticas de inclusão na Lei Brasileira de Inclusão (LDB) pós constituição de 1988 - o Capítulo V, nos Artigos 58, 59, 60, 60A, 60B, no qual trata da Educação Especial - (Albuquerque. 2023. p.18) e o Decreto 5.626/2005 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação em território nacional, trazendo reflexões epistemológicas sobre a implementação destas políticas.

Através de entrevista com o professor de química do ensino médio, Albuquerque identifica insuficiência na formação de professores para trabalhar com a educação de surdos e a utilização de TDIC em sala de aula sem possuir uma formação no Atendimento a Educação Especial (AEE), ainda que o exercício e aprendizado dessas habilidades estejam imputadas por meio de aparatos legais.

O trabalho de conclusão de curso aborda sobre recursos como vídeos, imagens, apresentações visuais e plataformas digitais que promovem a acessibilidade do conteúdo, reforçando a importância de adaptar os meios didáticos para o público surdo, dialogando com um discente surdo de 18 anos que cursou toda sua formação em escola particular e completa os estudos no Ensino Médio em uma instituição pública.

Embora a pesquisa tenha como foco práticas envolvendo conteúdos de Química, a ação realizada com um docente e um aluno surdo fornece dados que podem ser aplicados no ensino de matemática, sobretudo quando se trata da aplicação de cálculos em sala de aula. Como registro, o docente afirma utilizar bastante o quadro, no entanto o discente surdo apresenta uma dificuldade quanto este método de ensino, sendo o uso da TDIC visto como positivo para a compreensão do conteúdo para “Melhor entender[...]” e “Ajuda a prestar atenção[...]” (Albuquerque. 2023. p.38), como destaca o discente entrevistado.

O segundo trabalho encontrado “DOSVOX como auxiliar no processo de alfabetização matemática de alunos com e sem deficiência” apresenta uma experiência prática e metodológica de uso de TDIC (o Sistema Operacional DOSVOX) como recurso de inclusão no processo de ensino-aprendizagem. Explora princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), conceito amplamente utilizado para o desenvolvimento de recursos educacionais acessíveis e aplicáveis a diversos tipos de deficiência, incluindo a perda auditiva e surdez.

O processo de construção das atividades didáticas baseadas no DOSVOX, possui foco em promover a linguagem acessível, através da acessibilidade multissensorial com estímulos visuais e sonoros que apresentam perguntas ao usuário sobre o saber matemático com um progresso gradual da dificuldade incentivando o aprendizado como forma de ensino por etapas a serem alcançadas,

O trabalho apresenta uma metodologia replicável para o desenvolvimento de tecnologias voltadas ao público surdo, ainda que o Sistema Operacional DOSVOX seja voltado principalmente para cegos, mostrando preocupações com acessibilidade que podem ser adaptadas para outras deficiências. Abordando a alfabetização matemática como base para o aprendizado subsequente, aponta a necessidade de tecnologias que ampliem a autonomia e o engajamento dos alunos, e a importância da inclusão nas políticas públicas e na prática pedagógica.

Ainda assim, os autores não se referem diretamente aos alunos surdos nem consideram a Língua Brasileira de Sinais (Libras), além de reconhecerem a limitação do Sistema Operacional ao afirmar que as atividades desenvolvidas não atendem estudantes surdocegos, o que limita sua aplicação direta ao público-alvo do recorte desta revisão bibliográfica.

Dando seguimento a revisão bibliográfica foram revisados os três trabalhos que se enquadram no recorte sobre TDIC como ferramenta para o letramento de surdos na língua portuguesa ou Libras:

O artigo desenvolvido por Jessica Rocha de Souza Cardoso, Dionne Cavalcante Monteiro e Raquel da Silva Gomes, intitulado: “Aplicativo português-libras para o auxílio do processo de ensino-aprendizagem”, publicado na revista “CUADERNOS DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO”, aborda a criação de um aplicativo bilíngue (Português-Libras) a partir da experiência docente do curso de Licenciatura Plena em Letras Libras no campus da Universidade estadual do Pará (UEPA).

Por meio de uma entrevista com 4 alunos surdos da instituição, as pesquisadoras elaboraram uma questão norteadora para identificar quais pontos devem prevalecer na produção de um aplicativo bilíngue: “qual sua maior dificuldade ao ingressar no ensino superior, no curso de Letras Libras?”. A partir das informações colhidas foram delimitados termos em português que se apresentam de difícil interpretação para a comunidade surda no Ensino Superior, em seguida traduzidos para Libras em formato de vídeo e incluídos no glossário do aplicativo bilíngue.

As autoras identificam uma escassez de softwares que auxiliem professores com o uso de sinais em libras, ressaltando a relevância da pesquisa em produzir um aplicativo bilíngue em uma área do conhecimento centrada na educação de Letras Libras e Português. Neste sentido também reconhecem as TDICS como importante ferramenta presente no cotidiano da comunidade surda que deve ser ampliado no contexto educacional, promovendo maior acesso das pessoas.

O segundo texto encontrado se trata de um resumo científico com título: “A aquisição da Libras como L1 nas salas de recursos multifuncionais”, redigido por Maria Leidiane Rodrigues Pereira Reis e Fábila Magali Santos Vieira. O trabalho inicia com uma discussão a respeito da barreira comunicacional com os ouvintes, impactando no “desenvolvimento social e intelectual” (Reis; Vieira. 2023. p.1). Considerando o fator visual e espacial da linguagem utilizado pela comunidade surdas as autoras propõem uma reflexão em torno de uma utilização mais eficiente da sala de recursos multifuncionais presentes nas escolas públicas, se valendo da Libras como língua materna (L1) aliada com as TDICS neste espaço.

Com um levantamento de dados a partir de revisão bibliográfica, questionário, observação participante e entrevista episódica, as autoras analisam como as TDIC estão sendo abordadas pelos professores. Por meio de uma análise crítica que considere a tecnologia como um recurso pedagógico sem perder seu sentido, a pesquisa visa mirar em um modelo ideal de aquisição e apropriação das TDIC no ensino de Libras.

O terceiro texto encontrado na revisão se trata de uma dissertação de mestrado em Estudos de Língua Portuguesa pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), intitulada: “Educação Inclusiva dos Alunos Surdos: NTICS Como Suporte para o Ensino da Língua Portuguesa na Escola Regular”, com autoria de Joaquina Rodrigues Teixeira de Carvalho.

A autora identifica que Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICS) tem muito a contribuir com o ensino em sala de aula no que tange a inclusão da comunidade surda no contexto escolar. Por meio de uma participação discente estas tecnologias podem promover autonomia no aprendizado, enquanto o professor participa como mediador indicando os caminhos a serem trilhados com estes recursos. Nestes termos, Carvalho pauta sobre introdução das NTICS na educação como corroboração do letramento, permitindo a construção de escrita e comunicação multicultural em situações reais permitindo que os estudantes acompanhem as tendências linguísticas em um sistema de aprendizado multiletrado.

Conclusão

Observa-se que existe uma preocupação metodológica na aplicação de TDIC no que tange o letramento de surdos, seja pela língua portuguesa ou a linguagem matemática que abrangem símbolos na representação de conceitos que devem ser adquiridos durante a formação de um jovem. Vide que as pesquisas estão presentes em congressos de educação, trabalhos de conclusão de curso e revistas científicas, em um período de menos de um ano temos uma revolução na pesquisa que vem trazendo mais interessados em conhecer e produzir sobre estes recursos que auxiliam no ensino e aprendizado.

Fica registrado a importância de avançar com os estudos sobre TDIC com discentes surdos, promovendo práticas alinhadas às necessidades deste público e esta pesquisa tenciona servir como pilar para futuros pesquisadores e docentes que buscam aprimorar seu fazer teórico no campo da Educação Inclusiva.

Referências

- MARTINEZ, L. C.; GONZALEZ, R. E. **Educação Inclusiva dos Alunos Surdos: Ntics Como Suporte Para o Ensino da Língua Portuguesa na Escola Regular**. Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva, v. 17, n. 2, p. 78-92, 2023.
- SILVA, Jefferson Alves da; SILVA, Ana Beatriz Santana da; SOUZA, Analaura da Silva. **DOSVOX como auxiliar no processo de alfabetização matemática de alunos com e sem deficiência**. Revista Perspectivas em Foco, v. 5, n. 1, p. 14-24, 2023.
- SILVA, M. R.; SANTOS, J. P. **A aquisição da Libras como L1 nas salas de recursos multifuncionais**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 10., 2023, São Carlos. UFSCAR, 2023. p. 1-15.
- SILVA, Natália Lopes da. **As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) no ensino de Química para estudantes surdos no ensino médio**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Recife, 2023.
- OLIVEIRA, C. L. R.; BRAGA, D. B. **Aplicativo português-libras para o auxílio do processo de ensino-aprendizagem**. Cuadernos de Educación, v. 24, n. 2, p. 1-22, 2023.
- SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

Anexos

Produções que se aproximaram

Produções que se enquadram

CÓDIGO: HS0264

AUTOR: MARIA VITÓRIA GOMES DA COSTA

ORIENTADOR: JACYENE MELO DE OLIVEIRA ARAUJO

TÍTULO: O uso da Comunicação Alternativa e Ampliada: Inclusão nas práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Hospitalar de crianças e adolescentes

Resumo

O presente trabalho analisa e investiga o uso da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) nas práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas no atendimento educacional hospitalar de um hospital pediátrico filantrópico localizado no Rio Grande do Norte. A pesquisa está vinculada ao Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC) e tem como objetivo investigar de que maneira a CAA contribui para a inclusão nas práticas pedagógicas realizadas em contextos hospitalares com crianças e adolescentes que apresentam limitações de fala e comunicação, bem como analisar suas implicações no processo de ensino-aprendizagem durante a internação. Trata-se de uma investigação de caráter qualitativo, fundamentada em referenciais teóricos como Capovilla (2009), Deliberato (2017), Light (2012) e Von Tetzchner (2000), entre outros autores que discutem a classe hospitalar, a inclusão e a comunicação alternativa. O estudo evidencia a relevância da atuação do professor da classe hospitalar na mediação dessas práticas, ressaltando a necessidade de promover uma educação humanizada, inclusiva e atenta às singularidades de cada sujeito em situação de vulnerabilidade. Conclui-se que a utilização da Comunicação Alternativa e Ampliada constitui um recurso essencial para potencializar as práticas pedagógicas e o fazer docente, ampliando as oportunidades de desenvolvimento integral de crianças e adolescentes em contextos hospitalares.

Palavras-chave: Classe hospitalar. Comunicação Alternativa. Inclusão.

TITLE: THE USE OF AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION: INCLUSION IN PEDAGOGICAL PRACTICES IN HOSPITAL EDUCATIONAL SERVICES FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS

Abstract

This study analyzes and investigates the use of Augmentative and Alternative Communication (AAC) in inclusive pedagogical practices developed within the hospital education services of a philanthropic pediatric hospital located in Rio Grande do Norte, Brazil. The research is part of the Institutional Scientific Initiation Program (PIBIC) and aims to investigate how AAC contributes to inclusion in pedagogical practices in hospital education for children and adolescents with speech and communication limitations, as well as to analyze its implications for the teaching and learning process during hospitalization. This

is a qualitative study, grounded in theoretical references such as Capovilla (2009), Deliberato (2017), Light (2012), and Von Tetzchner (2000), among other authors who discuss hospital classrooms, inclusion, and augmentative and alternative communication. The study highlights the relevance of the hospital teacher's role in mediating these practices, emphasizing the need to promote a humanized and inclusive education that respects the singularities of each subject in a situation of vulnerability. It concludes that the use of Augmentative and Alternative Communication is an essential resource to enhance pedagogical practices and teaching, expanding opportunities for the integral development of children and adolescents in hospital contexts.

Keywords: Hospital Classroom. Augmentative Communication. Inclusion.

Introdução

A construção de práticas pedagógicas inclusivas e humanizadas representa um compromisso fundamental na educação brasileira, especialmente no contexto hospitalar. A Educação Hospitalar, amparada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146/2015), garante o direito à aprendizagem mesmo em situações de adoecimento. Proporcionando a continuidade do ensino-aprendizagem das crianças e adolescentes que estão inseridos no processo de internação, proporcionando um melhor retorno à escola de origem e um vínculo efetivo com a figura do professor nesse contexto.

O papel do professor é fundamental na educação da classe hospitalar, é quem mantém o vínculo entre a criança e a escola de origem durante o período em que estão internados, pois o mesmo contribui para uma aprendizagem significativa e com valor simbólico e concreto para a criança e adolescente no período de adoecimento. De acordo com Fernandes et. al. (2020, p. 22) “A proposta da Classe Hospitalar é fazer com que a criança compreenda que a escola ali presente faz com que ela consiga continuar agente de sua constituição de conhecimentos e valores”. É através do professor com um olhar sensível que ocorrem as adaptações e aplicações dos conteúdos escolares de acordo com o nível de escolarização do aluno, respeitando suas condições físicas e emocionais.

Para isso, existem desafios para proporcionar as estratégias e adaptações de acordo com a demanda da criança. A pesquisa realizada especificamente na Ala Azul, com crianças e adolescentes neuropáticos, é marcada com público que necessita de suporte parcial ou completo para aprender, desenvolver-se e comunicar-se. Nisso, há necessidade de Comunicação Alternativa, pois uma das maiores dificuldades encontradas na ala da neurologia pediátrica se concretiza na comunicação oral das crianças necessitando “a organização e elaboração de recursos pedagógicos que eliminem as barreiras para uma plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2009).

Para facilitar o processo de comunicação, o uso da comunicação alternativa e ampliada é fundamental para possibilitar a utilização das múltiplas linguagens e proporcionar efetiva aprendizagem proporcionando o desenvolvimento, amadurecimento, participação e a inclusão social. Os sistemas suplementares e alternativos, como a comunicação alternativa, podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem e as competências comunicativas das crianças, melhorando sua compreensão do uso vocacional da linguagem e sua própria produção criativa de novos significados. (Von Tetzchner, 2009). Então, o vínculo com as

vivências da criança contemplada em pictogramas para proporcionar uma efetiva interação e comunicação é necessário no ambiente hospitalar, para além das práticas pedagógicas mas como apoio também para a família e a equipe da saúde.

Com base no exposto, a pesquisa intitulada “O uso da Comunicação Alternativa e Ampliada: inclusão nas práticas pedagógicas no atendimento educacional hospitalar de crianças e adolescentes” tem como objetivo Investigar como o uso da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) contribui para a inclusão nas práticas pedagógicas no atendimento educacional hospitalar de crianças e adolescentes com limitações de fala e comunicação em contextos de internação. O estudo destaca a importância da atuação do professor da classe hospitalar na mediação dessas práticas, visando promover uma educação humanizada, inclusiva e que respeite as singularidades de cada sujeito em situação de vulnerabilidade. Portanto, pleiteamos a importância da inclusão nas práticas pedagógicas através do uso da comunicação alternativa e ampliada e das múltiplas linguagens.

Metodologia

A pesquisa está inserida 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" (Ludke; André, 1986, p. 13). A pesquisa buscou compreender, de forma aprofundada, as demandas de comunicação alternativa na escolarização das crianças, pela equipe pedagógica e pela família, valorizando as subjetividades envolvidas no processo educativo em contexto hospitalar. O estudo como coleta de dados os seguintes procedimentos: Questionário, análise documental, observação participante e participação ativa da pesquisadora.

O corpo docente, essencial para este estudo, é formado por cinco pedagogas e dois professores multidisciplinares responsáveis por lecionar as aulas e realizar os planos de ensino. Nesse sentido, o hospital é distribuído em alas para atendimento pediátrico. Os professores são remanejados entre essas alas semestralmente e são cedidos pelo município de Natal e pelo Estado do Rio Grande do Norte. É notório a colaboração da equipe pedagógica na construção de um currículo propiciado para as demandas cognitivas e motoras das crianças, enfatizando assim, as práticas que contribuam para a inclusão e o desenvolvimento do aluno hospitalizado.

A observação participante foi de suma importância para o contato com as necessidades e especificidades das demandas da ala azul, para a produção dos materiais conforme a precisão das crianças. Entre o grupo de 15 crianças, evidenciamos dois casos, utilizando o pseudônimo de Sofia e Heitor para identificar os casos que utilizaram especificamente a comunicação alternativa para melhor desenvolvimento do neuromotor, neurosensorial e neurolinguístico. Ambas crianças tem a faixa etária de 6-7 anos de idade e estão em processo de alfabetização.

Em relação aos aspectos éticos, a pesquisa respeitou os princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. A participação da criança foi autorizada mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos responsáveis legais. A pesquisa foi realizada em um hospital pediátrico filantrópico do Rio Grande do Norte, conhecido pelos tratamentos oncológicos e de doenças crônicas. A “Ala azul”, foco da pesquisa, atende a um

público diversificado de crianças e adolescentes neuropatas em diferentes faixas etárias e engloba diversas etapas da educação básica. Diante desse pressuposto, há uma colaboração da equipe pedagógica na construção do planejamento destinado a crianças com demandas cognitivas e motoras, pensando em práticas que contribuam para a inclusão e o desenvolvimento do aluno hospitalizado.

Resultados e Discussões

A classe hospitalar em sua formação pedagógica necessita de adaptações e flexibilidades no currículo para alcançar as demandas das crianças conforme suas características e individualidades, encontrando assim, o apoio através da Comunicação Alternativa como maneira de atender as necessidades da criança, da equipe de saúde, família e das professoras nos atendimentos. Desenvolvendo assim, a maior possibilidade de comunicação e favorecendo integralmente estímulos cognitivos. Para isso, a necessidade de apropriação do material pelos professores responsáveis pelos atendimentos.

A comunicação Suplementar e/ou Alternativa caracteriza como um campo amplo e individualizado, em que são desenvolvidas estratégias individuais para auxiliar pessoas com comprometimentos na comunicação com seus parceiros. Essa comunicação pode se dar com apoio de instrumentos de baixa, alta tecnologia ou processos alternativos de significação com gestos e olhares, entre outros. (ISAAC-BRASIL,2022.)

Para isso, precisa ter claro as demandas individuais da criança e suas potencialidades e vivências individuais, para projetar em materiais de Tecnologia assististivas assertivos. Matos e Mugiatti (2009) enfatizam a necessidade da humanização do atendimento educativo envolve considerar o sujeito integral, acolhendo suas emoções, histórias e potencialidades, mesmo em contextos de dor e fragilidade. Nisso, enfatizamos a comunicação alternativa, favorecendo pranchas que fazem sentido para a criança e que corresponda a necessidade inerente nos momentos vivenciados pela criança no ambiente na qual ela está inserida. Pensando assim, em uma adequada adaptação com o material e um contato contínuo para dar significado e autenticar a prancha de comunicação.

Através da observação participante, obtivemos demandas de uma criança do setor azul, nomeada pelo pseudônimo Sofia. A criança inicialmente estava internada na Ala de oncologia em tratamento a um tumor cerebral, localizado na fossa posterior, no cerebelo. Durante o tratamento a criança passou por cirurgias consequências das complicações clínicas que resultaram em perdas motoras e de fala, mantendo, no entanto, a cognição e a audição preservadas, pela condição vigente e permanente a criança foi encaminhada para a ala de neuropáticos.

Diante dessa condição, foram desenvolvidas estratégias pedagógicas específicas e recursos de comunicação alternativa para garantir seu direito à educação. Visando o apontamento de Matos e Torres (2010) que concretizam que a pedagogia hospitalar deve estar preparada para lidar com os diferentes cenários que o adoecimento impõe, oferecendo respostas pedagógicas criativas, respeitando os limites físicos e emocionais da criança. Mesmo diante de tais limitações, o atendimento pedagógico foi mantido, utilizando com mais intensidade as adaptações de materiais e objetivos, utilizando recursos pedagógicos de baixo custo e estratégias mais visuais e sensoriais com olhar sensível do professor em reconhecer as potencialidades e possibilidades da criança.

A partir do histórico pedagógico construído ao longo dos meses anteriores durante os atendimentos na ala oncológica e na ala azul — incluindo seus gostos, repertório simbólico e habilidades anteriores — foi elaborada uma prancha de comunicação personalizada, com imagens que representavam suas necessidades, desejos e elementos do cotidiano, construído em participação da criança e escutando as demandas dos familiares que a acompanha. A seleção do sistema deve levar em conta a natureza única de cada indivíduo em seus contextos sociais, motor, cognitivo, sensorial, econômico e linguístico. (Chun; Moreira, 1998)

O sistema comunicador foi idealizado na prancha impressa e virtual, possibilitando um plural manejo para comunicação da criança para com seus familiares, equipe de saúde e os professores. Conforme Deliberato e Ferreira-Donati (2017), igualmente, reforçam que uma das responsabilidades dos profissionais é promover a escuta, acolhimento e capacitação dos familiares dos usuários de CAA para um desempenho mais eficaz dos seus papéis de interlocutores.

A partir do uso da prancha virtual é facilmente utilizado nos celulares e tablets que a criança tem acesso através da família e dos dispositivos dos tablets favorecidos pela classe hospitalar, viabilizamos no aplicativo a reprodução com sons através do “AsTERICS GRID”. O método de escolha da criança foi o de apontar e em casos de mais indisposição ou inviabilização pelos acessos venosos, Sofia adaptou para o olhar. A comunicação Alternativa é compreendida justamente como uma abordagem para estimular a linguagem expressiva e proporcionar uma comunicação funcional para os indivíduos de todas as idades e habilidades. (Light; Mcnaughton, 2012.)

Figura 1- Prancha de comunicação Alternativa “AsTERICS GRID”.

Fonte: Arquivo pessoal

Os pictogramas evidenciaram e favoreceram o contexto hospitalar que a criança estava inserida e o contexto de saúde que se encontrava. Valorizando a voz da criança em reconhecer o que gosta e não gosta, como também suas necessidades envolvendo a fome, sede e a dor. Como a criança era portadora de traqueostomia também foi adicionado o pictograma de sucção, oxigênio e respiração para identificação médica

.Figura 2 - Prancha de Comunicação Alternativa impressa

Fonte: Arquivo pessoal

Pensando nas pessoas que fazem parte do contexto da criança, inserimos a médica que acompanha, a mãe que no processo de internação a acompanha e a professora Tereza. Nisso, foi adicionado às necessidades da rotina da criança através do banho, assistir, pentear os cabelos e estudar. E, pelo pedido da criança, em ambas pranchas foi colocado o fantoche utilizado nas práticas pedagógicas, nomeada como Liz. Para fazer a prancha impressa foi utilizado o site “Arasaac” possibilitando a construção do material.

O uso da prancha de comunicação mostrou-se um recurso pedagógico necessário e eficaz tanto para a aprendizagem e para a comunicação da criança com os profissionais da saúde, família e para as professoras no contexto dos momentos pedagógicos com a criança. Reafirmando o citado por Deliberato (2017), quanto mais amplo for o sistema linguístico compartilhado com os interlocutores mais eficiente será a comunicação.

Inicialmente utilizada com o olhar, a criança passou a demonstrar maior participação nas atividades, indicando preferências, compreendendo comandos e expressando desejos. Com o tempo, pequenos movimentos com o dedo permitiram que ela apontasse para imagens na prancha, fortalecendo sua autonomia e reforçando seu protagonismo no processo de aprendizagem.

No papel de formulador de mensagens, o interlocutor tem que formular a mensagem do usuário de CA, com base em palavras simples e frases incompletas fragmentadas, produzidas através da escrita ortográfica ou de signos gráficos, que servem de pontos de interpretação. (Von Tetzchner; Martinsen, 2000, p.67).

Assim, como o caso da Sofia, no setor neurológico existem diversos casos de crianças que necessitam do suporte da Comunicação alternativa para o desenvolvimento da linguagem e cognição dos educandos com distúrbios envolvendo quadros que afetam ativamente o neuromotor, neurossensorial e neurolinguístico (Capovilla, 2009). Sendo necessário o olhar sensível do professor averiguar se a criança receberá positivamente o recurso da tecnologia assistiva, pois pode ocorrer a negação da criança e o material perde o valor assistivo. Porém, no caso da Sofia houve uma boa adaptação e a adesão da criança pela prancha de Comunicação.

O caso do pseudônimo Heitor é parecido com o caso da Sofia, frente a internação inicial ter sido realizada por um tumor cerebral. No Heitor a intensidade das intercorrências e cirurgias foi tornando não responsivo, sendo encaminhado para a ala de neuropatas pelo permear dos laudos médicos. Pela criança ter perdido, a priori, temporariamente sua comunicação oral, foi idealizada uma prancha de comunicação impressa que oferecesse o suporte para facilitar a interação social de Heitor.

Figura 3- Prancha de comunicação Alternativa impressa

Fonte: Arquivo pessoal

Os pictogramas foram escolhidos pensando nos interesses e necessidades do Heitor, reforçando o contexto em que a criança está no processo de alfabetização foram mantidos a palavra análogas à imagem. Contemplando os sentimentos da criança e seu estado físico, identificando os profissionais da área da saúde e as professoras que têm acesso às práticas educacionais. Também inserido os objetos do contexto da rotina dos alunos, como o livro, lápis, tinta de cores e os brinquedos que a criança solicitava. Contemplamos os responsáveis acompanhantes da criança e os veículos educacionais e terapêuticos como a fantoche Liz e a cachorra Shai. Além disso, ordens de necessidades de “parar”, “querer” e “não querer” e os medicamentos que estão envolvidos no contexto da internação.

Com base nas pranchas de comunicação alternativa apresentados, Light e McNaughton (2013, 2014) destacam que a solução envolve a adaptação dos recursos dos sistemas suplementares e alternativos de comunicação, de modo a oferecer suporte ao aluno com deficiência, aos seus interlocutores e à organização dos ambientes escolar e familiar. Essa adaptação possibilita a integração entre teoria e prática, reduzindo as dificuldades no uso dessas ferramentas. Contemplando assim, a necessidade da criança frente às suas demandas físicas e cognitivas.

Foi pauta da família no processo de adaptação da prancha de comunicação, temendo que a criança pelo contato com a prancha não sinta mais a necessidade da fala verbal. Porém,

Beukelman (2005) afirma que o uso não causará prejuízo no desenvolvimento da linguagem verbal. Reafirmando, que é um auxílio o sistema suplementar de comunicação, favorecendo a criança menores frustrações e maiores competências cognitivas, sociais, emocionais e comportamentais sendo continuamente desenvolvida. (Berry, 1987; Ronski; Sevcik, 2005).

Assim como os dois casos apresentados, há uma diversidade de crianças que necessitam do contato com a prancha de comunicação por divergentes motivações e nisso os professores precisam estar atentos e preparados para atender as demandas e especificidades de cada caso. Visando proporcionar práticas pedagógicas com múltiplas linguagens e plurilateralidade de comunicação para a criança.

Conclusão

A pesquisa evidenciou que a utilização da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) no atendimento educacional hospitalar constitui-se como uma estratégia pedagógica fundamental para a promoção da inclusão e da aprendizagem de crianças e adolescentes em situação de internação na Ala Azul, do hospital de referência em tratamento oncológico e de doenças crônicas no Rio Grande do Norte. Ao oportunizar a construção de múltiplas formas de expressão e interação, a Comunicação Alternativa e Ampliada abrange a participação dos educandos, fortalece a autonomia e assegura o direito à educação em condições de vulnerabilidade.

Os casos analisados demonstraram que, por meio do uso de pranchas de comunicação personalizadas, foi possível garantir não apenas a continuidade dos processos escolares, mas também o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, reforçando a centralidade do professor como mediador e adaptador das práticas pedagógicas. O envolvimento da família e da equipe multiprofissional mostrou-se igualmente essencial, consolidando a perspectiva de uma educação hospitalar humanizada e colaborativa.

Assim, constata-se que a inserção da Comunicação Alternativa e Ampliada nas práticas educativas hospitalares contribui para a efetiva inclusão escolar, fortalecendo vínculos afetivos e favorecendo a integralidade do cuidado através das práticas pedagógicas. Contudo, permanece o desafio de ampliar a formação docente e o investimento em recursos de tecnologia assistiva, de modo a consolidar práticas pedagógicas cada vez mais sensíveis, inovadoras e comprometidas com os direitos das crianças hospitalizadas.

Referências

- BERRY, J. Strategies for involving parents in programs for young children using augmentative and alternative communication. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 3, p. 90-94, 1987.
- BEUKELMAN, D.; MIRENDA, P. *Argumentative and alternative communication: management of severe communication impairments*. 3. ed. Baltimore: Brookes, 2005.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/idenx.php?option=com_content&view=article&id=250&Itemid=826. Acesso em: 6 ago. 2025.

CAPOVILLA, F. C. Relações psicolinguísticas entre itens de comunicação alternativa (figuras-sinais) e palavras de transição da comunicação alternativa à alfabetização em paralisia cerebral e surdez. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (orgs.). Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologia e pesquisa. São Paulo: Memnon, 2009. p. 55–74.

CHUN, R. Y. S.; MOREIRA, E. C. Questões da linguagem e da tecnologia na comunicação suplementar e/ou aumentativa. In: FOZ, F. B.; PICCARONE, M. L. C. D.; BURSZTYN, C. S. (orgs.). A tecnologia informática na fonoaudiologia. São Paulo: Plexus, 1998.

DELIBERATO, D.; FERREIRA-DONATI, G. C. Questionário de necessidades de informação em linguagem e comunicação alternativa (QNILCA-F) - Versão para família. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 23, n. 1, p. 53-66, 2017.

LIGHT, J.; MCNAUGHTON, D. The changing face of argumentative and alternative communication: past, present, and future challenges. AAC, v. 28, n. 4, p. 197-204, 2012.

MATOS, E. L. M.; MUGIATTI, M. M. T. F. Pedagogia hospitalar: a humanização integrando educação e saúde. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MATOS, E. L. M.; TORRES, P. L. (org.). Teoria e práticas pedagógicas hospitalares: novos cenários, novos desafios. Curitiba: Champagnat, 2010.

ROMSKI, M.; SEVCIK, R. A. Augmentative communication and early intervention: myths and realities. Infants and Young Children, v. 18, n. 3, p. 174-185, 2005.

VON TETZCHNER, S. Suporte ao desenvolvimento da comunicação suplementar e alternativa. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (orgs.). Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa. São Paulo: Memnon, 2009. p. 14-27.

VON TETZCHNER, S.; MARTINSEN, H. Introdução à comunicação aumentativa e alternativa. Porto: Porto Ed., 2000.

Anexos

Figura 1- Prancha de comunicação Alternativa “AsTERICS GRID”.

.Figura 2 - Prancha de Comunicação Alternativa impressa

Figura 3- Prancha de comunicação Alternativa impressa

CÓDIGO: HS0267

AUTOR: KATARINA TEIXEIRA DE ALMEIDA

ORIENTADOR: GESSICA FABIELY FONSECA

TÍTULO: Objetos de aprendizagem de Ciências na Educação Especial para alunos com deficiência intelectual

Resumo

A presente pesquisa tem como temática central a análise de materiais, objetos educacionais e recursos de ensino na perspectiva da Educação Especial e inclusiva. O objetivo geral da pesquisa é descrever materiais e objetos educacionais e de aprendizagem de ciências, na perspectiva da educação especial, voltados para estudantes com deficiência intelectual (DI). Trata-se de um estudo qualitativo, com análise documental realizada em repositórios online e portais relacionados à educação e ao ensino de ciências, como o portal eduCAPES, DIVERSA e os programas de pós-graduação PPGECCNM e PLUNI. Os resultados evidenciam a importância dos objetos de aprendizagem (OA) como ferramentas estratégicas para o ensino de ciências voltado a estudantes com DI. Observou-se que a produção de OA para o ensino de ciências ainda é limitada. A pesquisa também reforça a necessidade de formação continuada de professores para adaptar conteúdos e utilizar recursos de tecnologia assistiva, mostrando que os OAs contribuem para uma educação mais equitativa.

Palavras-chave: Objetos de aprendizagem. Deficiência Intelectual. Ensino de Ciências

TITLE: Science learning objects in Special Education for students with intellectual disabilities

Abstract

This research focuses on the analysis of materials, educational objects, and teaching resources from the perspective of Special and Inclusive Education. The overall objective is to describe science learning and educational materials and objects, from the perspective of special education, aimed at students with intellectual disabilities (ID). This is a qualitative study, with document analysis conducted in online repositories and portals related to education and science teaching, such as the eduCAPES portal, DIVERSA, and the PPGECCNM and PLUNI graduate programs. The results highlight the importance of learning objects (LOs) as strategic tools for teaching science to students with ID. It was observed that the production of LOs for science teaching remains limited. The research also reinforces the need for continuing teacher training to adapt content and use assistive technology resources, demonstrating that LOs contribute to more equitable education.

Keywords: Learning Objects. Intellectual Disability. Science Education

Introdução

A presente pesquisa, intitulada “Objetos de aprendizagem de Ciências na Educação Especial para alunos com deficiência intelectual”, tem como temática central a análise de materiais, objetos educacionais e recursos de ensino na perspectiva da Educação Especial e inclusiva. As atividades de pesquisa propostas estão associadas à continuidade da pesquisa intitulada “Objetos de aprendizagem de leitura e práticas pedagógicas na Educação Especial para alunos com deficiência intelectual”.

A análise de objetos de aprendizagem em ciências permite refletir sobre o currículo, estratégias didáticas e práticas inclusivas, identificando como atender às necessidades de alunos com deficiência intelectual (DI). Além disso, contribui para repensar políticas educacionais e a formação docente.

O objetivo geral da pesquisa é descrever materiais e objetos educacionais e de aprendizagem de ciências, na perspectiva da Educação Especial, voltados para estudantes com DI. A pesquisa consistiu em uma análise documental em acervos online do portal eduCAPES e em sites de programas de Pós-Graduação relacionados à educação e às ciências, como o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECNM) e o PLUNI, que, segundo o próprio portal PLUNI (2025), “Os produtos desenvolvidos pela pós-graduação do Instituto Metrópole Digital aplicam inovação e pesquisa para desenvolver soluções com impacto social e econômico”. Também foi analisada a plataforma digital DIVERSA. O recorte temporal da pesquisa abrange objetos disponibilizados entre os anos de 2020 a 2024.

Segundo Braga (2014,2015) podemos considerar como objetos de aprendizagem (OA) aqueles recursos capazes de interferir diretamente no processo de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades. A reutilização é sua principal característica, e, para que ela seja possível, é fundamental que o OA seja disponibilizado de forma adequada. Uma disponibilização inadequada pode comprometer ou até inviabilizar o reuso, pois, mesmo que um OA apresente alta qualidade, ele se torna inútil se não estiver acessível aos usuários. Os OAs podem assumir diferentes formatos, como imagens, áudios, vídeos, animações, simulações, hipertextos e softwares educacionais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva “[...]tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino[...]” (BRASIL, 2008a). O OA demonstra potencial para estudantes com deficiência intelectual ao unir acessibilidade, ludicidade e feedback, resultando em maior engajamento e desempenho positivo (SCHMENGLER; PAVÃO; PAVÃO, 2019). Segundo Omodei, Rinaldi e Schlünzen (2017) os objetos de aprendizagem podem favorecer habilidades cognitivas ao integrar estímulos sensoriais, auditivos e visuais, promovendo criatividade, interatividade e raciocínio lógico.

Shimazaki et al. (2022) fala que a formação inicial e continuada de professores é fundamental para promover práticas inclusivas, garantindo que docentes estejam preparados para atender

às necessidades de estudantes com deficiência intelectual e acompanhar as demandas de um contexto escolar diverso. Uma escola inclusiva é aquela que não modifica o currículo para alguns, mas que planeje um currículo acessível para todos os estilos de aprendizagem (HOFFELDER, 2023).

Metodologia

A presente pesquisa trata-se de um estudo qualitativo (GIL, 1994, 2010), voltado à investigação de objetos de aprendizagem na área de ciências e de seu potencial de aplicação nas práticas pedagógicas, tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores. O objetivo é compreender de que maneira tais recursos podem contribuir para o ensino, considerando diferentes contextos educacionais e demandas formativas.

A pesquisa foi desenvolvida em três fases. A primeira consistiu em uma análise documental realizada em acervos online disponíveis no portal eduCAPES e em sites de programas de Pós-Graduação relacionados à educação e ao ensino de ciências, como o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECNM) e o PLUNI, além da plataforma digital DIVERSA. O recorte temporal definido contemplou objetos de aprendizagem disponibilizados entre os anos de 2020 e 2024, buscando contemplar produções recentes e alinhadas às demandas atuais da educação.

No portal eduCAPES, a busca foi realizada utilizando o descritor “objetos de aprendizagem de Ciências para pessoas com deficiência intelectual”. Foram aplicados filtros específicos, como idioma português, assunto “deficiência intelectual” e “ciências”, além da delimitação do período de publicação entre 2020 e 2024. Na plataforma digital Diversa, a pesquisa documental foi conduzida na seção “matérias pedagógicas”, com a utilização dos filtros: tags “deficiência intelectual” e “desenho universal para aprendizagem (DUA)”, bem como a área de conhecimento “ciências naturais”. Já no PPGECNM e no PLUNI, foram examinados produtos educacionais resultantes de trabalhos de mestrado, priorizando aqueles com potencial de aplicação prática no ensino.

A segunda fase da pesquisa correspondeu à análise de conteúdo (BARDIN, 1977), conduzida a partir dos materiais encontrados nos repositórios e sites selecionados. Inicialmente, procedeu-se à pré-análise, organizando o material coletado com o auxílio da ferramenta Microsoft Excel. Em seguida, foi realizada a codificação e categorização das informações, levando em consideração dados como data de publicação, autoria e tipo de documento. Posteriormente, foi feita a análise dos recursos de acessibilidade nos objetos, além de sua organização conforme a forma de concepção e aplicação, observando as especificidades dos diferentes níveis e modalidades de ensino.

A terceira fase envolveu a sistematização dos objetos de aprendizagem à respeito do desenvolvimento de habilidades e competências previstas para a área de Ciências na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nessa etapa, buscou-se compreender de que maneira tais objetos podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, contextualizadas e alinhadas às exigências curriculares contemporâneas.

Resultados e Discussões

Os resultados obtidos a partir da análise dos materiais e objetos educacionais encontrados no portal eduCAPES, DIVERSA, PLUNI e o site da PPGECNM revelaram informações valiosas. A discussão dos achados busca compreender o potencial de aplicação desses recursos nas práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com deficiência intelectual (DI), focando na área de conhecimento de ensino de ciências.

A pesquisa no acervo Educapes se mostrou muito abrangente, apesar dos filtros colocados para melhorar a busca dos materiais e objetos educacionais e de aprendizagem de ciências, na perspectiva da Educação Especial, voltados para estudantes com DI. O portal tem mecanismos de busca e filtragem pouco eficientes, dificultando a recuperação da informação.

O portal eduCAPES é:

O eduCAPES é um portal de objetos educacionais para uso de alunos e professores da educação básica, superior e pós graduação que busquem aprimorar seus conhecimentos.

O eduCAPES Engloba em seu acervo milhares de objetos de aprendizagem, incluindo textos, livros didáticos, artigos de pesquisa, teses, dissertações, videoaulas, áudios, imagens e quaisquer outros materiais de pesquisa e ensino que estejam licenciados de maneira aberta, publicados com autorização expressa do autor ou ainda que estejam sob domínio público. (Educapes, 2025)

Poucos resultados foram diretamente relacionados aos descritores definidos, apesar da tentativa de filtrar apenas documentos referentes a ciências na Educação Especial para pessoas com deficiências intelectual, utilizando filtros referentes a isso. Como Braga (2015), fala que a principal característica de um objeto de aprendizagem (OA), é sua disponibilização adequada, pois uma disponibilização inadequada pode dificultar ou até impossibilitar o uso e o reúso do OA.

A Tabela 1 apresenta a quantidade de documentos encontrados no portal eduCAPES, organizados por tipo e ano, no período de 2020 a 2024. Os anos com maior número de registros foram 2020 e 2023. No ano de 2020, foram achados 6 materiais referentes ao ensino de ciências para pessoas com DI de um total de 1060 filtrados no eduCAPES. O tipo de arquivos encontrados foram de textos e imagens, livros digitais e jogos. O formato de arquivo classificado como texto e imagem é uma atividade, voltada para pessoas com DI, aborda os conceitos de inércia, movimento, lei da conservação da quantidade do movimento e velocidade instantânea e média, por meio de ludicidade, material concreto e texto adaptado. Visa também desenvolver leitura, escrita, coordenação motora fina, atenção e percepção. Os livros digitais são textos que destacam o papel da Tecnologia Assistiva (TA) na promoção da autonomia e inclusão de alunos com necessidades especiais, enfatizando seu uso no ensino de ciências e no contexto da Educação Especial. Mostram como recursos tecnológicos, aliados ao computador, favorecem a construção e socialização do conhecimento, melhorando a qualidade de vida desses alunos. Ressaltam ainda a mudança do papel do professor para mediador, incentivando a participação ativa dos estudantes. O jogo é sobre pesquisa científica e é acessível a pessoas com deficiência visual, surdez, deficiência cognitiva e pessoas sem deficiência.

Para Schmengler, Pavão e Pavão (2019) o ensino de ciências é possível para pessoas com DI, mas é preciso fatores como ludicidade e acessibilidade para alcançar aspectos positivos. O ensino de ciências para estudantes com deficiência intelectual favorece seu aprendizado e desenvolvimento, especialmente quando mediado por estratégias que estimulem a observação, comparação e compreensão das relações entre o homem e a natureza (SHIMAZAKI et al., 2022)

No ano de 2021 foram filtrados 1202 arquivos, mas somente 2 estavam relacionados ao conteúdo da busca. Um livro digital que apresenta conceitos sobre DI e metodologias ativas, além de sequências didáticas com foco em TA. O objetivo é oferecer recursos que possam apoiar e enriquecer a prática docente. O texto é um produto educacional, é um conjunto de atividades experimentais sugeridas a turmas com alunos com DI.

Em 2022, de 806 arquivos filtrados, apenas dois tinham significância com o assunto abordado. Um jogo e um livro digital, o jogo é de tabuleiro adaptável, pensado para estimular sociabilidade, comunicação e organização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e pessoas com deficiência. Seu uso no ensino de Química torna a aprendizagem mais motivadora e criativa para todos os estudantes. O livro digital discute práticas inclusivas para fortalecer a formação de professores e a troca de saberes na área de ensino de ciências, metodologias ativas, atividades etc. As metodologias ativas compreendem estratégias de ensino que posicionam o estudante no centro do processo educativo, atribuindo-lhe papel protagonista e a responsabilidade pela construção ativa e participativa do próprio conhecimento (MATOS et al., 2023).

No ano de 2023 foram encontrados 1038 arquivos, somente 6 tinham relação com o assunto. Arquivos como texto, curso, livro digital e arquivos caracterizados como “outros”. O curso é uma formação continuada no Moodle, para capacitar professores da Educação Profissional e Tecnológica no ensino de estudantes com DI. Ele aborda conceitos, estratégias, práticas adaptadas e avaliação, visando inclusão e sucesso acadêmico. Os textos são uma curadoria digital de atividades para alunos com DI, reunindo conteúdos de diversas áreas, objetivando apoiar os professores no planejamento, oferecendo materiais adaptáveis e lúdicos que favorecem a inclusão. Já o outro é uma sequência didática para apoiar o ensino inclusivo, também para os docentes adaptarem estratégias pedagógicas. O livro digital é um guia didático para orientar professores na adaptação de atividades escolares para os estudantes com DI no ensino médio. Os arquivos caracterizados como “outros” é uma sequência de atividades com base no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e uma aula ministrada sobre tecnologia assistiva (TA), desenvolvimento de materiais didáticos. A TA representa um recurso essencial para auxiliar o desenvolvimento dos estudantes, sendo fundamental conhecê-la, divulgá-la e torná-la acessível (PESSOA et al., 2025)

Em 2024 foram encontrados 1325 arquivos, mas somente 3 eram correspondentes, um livro digital, texto e curso. O livro digital visa auxiliar professores de ciências dos anos finais do ensino fundamental, face à inclusão escolar de estudantes com DI. O texto apresenta uma sequência didática investigativa sobre misturas e separação de misturas para estudantes com DI. Destinado a professores da Educação Básica, oferecendo recursos práticos para apoiar o ensino inclusivo em Ciências da Natureza. Já o curso propõe formação continuada para professores sobre Teoria da Aprendizagem Significativa, visando aprimorar práticas inclusivas na rede regular. Busca oferecer estratégias e recursos que promovam socialização, autonomia e aprendizagem eficaz para esses alunos.

Foi realizada uma busca sistemática na plataforma digital DIVERSA, utilizando filtros específicos para localizar materiais pedagógicos pertinentes ao estudo. Foi utilizado o filtro de “Ciências Naturais” para encontrar materiais referentes ao conteúdo de ciências. Segundo o site DIVERSA (2025) “O DIVERSA é uma plataforma digital que tem como objetivo construir e compartilhar conhecimento sobre boas práticas de educação inclusiva”. Foram achados 7 materiais pedagógicos acessíveis (MPA) referentes ao ensino de ciências naturais

com o conceito do DUA, ou seja, os recursos foram confeccionados para todos os estudantes. Só foram encontrados materiais pedagógicos dos anos de 2020 e 2021.

“O Meu passeio animal” incentiva o engajamento dos estudantes na expressão de aprendizagens em Ciências, estimulando a comunicação oral e a escrita. “O Caminho sustentável” aborda, de forma lúdica, sustentabilidade, resíduos e reciclagem, alinhado aos ODS da Agenda 2030 da ONU. “O Painel de adivinhação” torna a contação de histórias mais interativa, com botões que acionam áudios, luzes e imagens correspondentes. “A Lousa interativa” estimula a alfabetização e o estudo de Ciências, incluindo características e evolução de animais. “O Sistema solar interativo” ensina sobre o Sol, a Terra, a Lua, planetas e movimentos terrestres. “O Jogo da pirâmide alimentar” trabalha a composição dos grupos alimentares e a importância da alimentação saudável. Por fim, a “Célula tátil” auxilia na compreensão da estrutura e funcionamento da célula animal e na identificação de seus componentes.

Todos os materiais encontrados no DIVERSA são articulação com a Base nacional Comum Curricular (BNCC), os materiais podem ser usados como estratégia pedagógica seguindo as habilidades da BNCC. Os demais materiais encontrados nas plataformas e portais, nem todos apresentam de forma explícita as competências da BNCC, contudo, a maioria dos conteúdos abordados estão de acordo com os temas previstos no documento.

Segundo a BNCC, tem uma competência específica de ciências da natureza e suas tecnologias que fala sobre usar tecnologia para investigar e solucionar situações-problema usando o conhecimento científico:

Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) (BRASIL, 2018, p 558).

Programas de Pós-Graduação relacionados à educação e às ciências

O PLUNI é uma plataforma digital de portfólio de produtos desenvolvida pela pós-graduação do Instituto Metrópole Digital, que reúne iniciativas voltadas à inovação e à pesquisa, com o objetivo de criar soluções de impacto social e econômico. Infelizmente não foram encontrados materiais referentes a objetos educacionais e de aprendizagem de ciências, na perspectiva da Educação Especial, voltados para estudantes com deficiência intelectual. Somente 2 materiais eram referentes ao ensino de ciências, mas não em uma perspectiva inclusiva.

O Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECNM), vinculado ao Centro de Ciências Exatas e da Terra (CCET) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) foi criado como mestrado profissionalizante, tem como área de concentração o Ensino de Ciências e Matemática. No repositório da UFRN foram encontrados 88 produtos educacionais do PPGECNM, mas somente 1 produto é referente ao ensino de ciências na perspectiva inclusiva. O Produto Educacional é uma Unidade Didática Multiestratégica (UDM) voltada para o ensino de ciências na perspectiva inclusiva. Baseia-se no enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), na pedagogia freireana e no DUA, propondo atividades adaptáveis para atender às necessidades de todos os estudantes, neurotípicos ou neurodivergentes. A UDM aborda vulnerabilidades socioambientais, com foco na preservação da camada de ozônio, estimulando protagonismo, pensamento crítico e

contextualização. O material é flexível e pode ser usado integralmente ou parcialmente, conforme a realidade escolar e a prática docente.

O ensino CTS pode promover conhecimentos, habilidades e valores em estudantes com deficiência intelectual, favorecendo o aprendizado colaborativo e atitudes sociais. Contudo, o desenvolvimento de criticidade e autonomia requer mais tempo e trabalho conjunto devido às singularidades de cada aluno (BARBOSA; BRITO; LEITÃO, 2023).

Nível e modalidade da educação

A maioria dos documentos obtidos estava relacionada à educação básica, especialmente para o ensino fundamental II. Além disso, havia materiais destinados à formação continuada profissional inclusiva de professores. Quanto às modalidades de educação, destacam-se a educação profissional tecnológica voltada para pessoas com DI. Para Lima e Mendes (2011), apesar dos progressos, a escolarização de pessoas com DI precisa ser reconsiderada, especialmente no que se refere à terminalidade específica, que, como instrumento legal, não atende às expectativas das famílias e pode prejudicar o percurso escolar desses alunos no Brasil.

Conclusão

Conclui-se que a pesquisa evidencia a importância dos objetos de aprendizagem como ferramentas estratégicas para o ensino de Ciências voltado a estudantes com deficiência intelectual, ao possibilitar a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, contextualizadas e alinhadas às competências da BNCC. Os materiais analisados demonstram que, quando bem estruturados e acessíveis, os objetos de aprendizagem favorecem o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos, estimulando habilidades como observação, comparação, raciocínio lógico, protagonismo e colaboração. Além disso, a pesquisa reforça a necessidade de formação inicial e continuada de professores, de modo que estejam preparados para adaptar conteúdos, utilizar recursos de tecnologia assistiva, metodologias ativas e planejar atividades que considerem as singularidades de cada estudante. Apesar dos avanços, observa-se que a produção de objetos de aprendizagem especificamente voltados para a inclusão de alunos com deficiência intelectual para o ensino de ciências ainda é limitada, especialmente em plataformas de pós-graduação e portais educacionais, apontando a necessidade de maior incentivo à criação, divulgação e disponibilização de recursos acessíveis. Por fim, os resultados destacam que o uso consciente e planejado desses objetos contribui para uma educação mais equitativa, promovendo a autonomia, e o engajamento dos estudantes, bem como o fortalecimento de políticas educacionais inclusivas.

Referências

BARBOSA, Brena Santa Brigida; DE BRITO, Licurgo Peixoto; LEITÃO, Wanderléia Azevedo Medeiros. Abordagem CTS e inclusão de educandos com deficiência intelectual: Investigando aproximações. *Experiências em Ensino de Ciências*, v. 18, n. 1, p. 205-220, 2023.

BRAGA, Juliana Cristina. Objetos de Aprendizagem. 1. UFABC. 2014. BRAGA, Juliana Cristina. Objetos de aprendizagem, volume 2: metodologia de desenvolvimento. 1ª. UFABC. 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: 2008.

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

DIVERSA. Disponível em: <https://diversa.org.br/>. Acesso em: 02 ago. 2025.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1994.

HOFFELDER, Claudia Daniele Spier. A importância das aulas práticas no ensino de ciências, para os estudantes com deficiência intelectual. Acesso em, v. 8, n. 08, 2023.

LIMA, Solange Rodovalho; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 17, p. 195-208, 2011.

MATOS, M. L. F.; CRUZ, M. L. O. da; ANDRADE, N. V. M. de; ARAÚJO, S. M. G. Metodologias Ativas no Processo Ensino-Aprendizagem na Educação Especial. Revista Científica FESA, [S. l.], v. 3, n. 11, p. 49–64, 2023. DOI: 10.56069/2676-0428.2023.341. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/341>. Acesso em: 13 ago. 2025.

NAÇÕES Unidas Brasil. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 02 ago. 2025.

OMODEI, Juliana Dalbem; RINALDI, Renata Portela; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. O TRABALHO PEDAGÓGICO COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: potencialidade de três objetos de aprendizagem. Nuances: estudos sobre Educação, [S.L.], v. 27, n. 2, p. 206-230, 20 fev. 2017. Nuances Estudos Sobre Educação. <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v27i2.3782>.

PESSOA, Rosangela Garcia; ANTÃO, Maria de Fátima Alves da Silva; CARVALHO, Heitor Pereira de; CARVALHO, Antonia Geiciane Vieira Lima de; SANTOS, Ana Maria Sampaio dos; TAVARES, Livanía Beltrão. Contribuições das TDIC's para a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual: estratégias eficazes e desafios. Cadernos Cajuína, [S. l.], v. 10, n. 3, p. e918, 2025. DOI: 10.52641/cadcajv10i3.918. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/918>. Acesso em: 13 ago. 2025.

PORTAL eduCAPES. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/>. Acesso em: 01 ago. 2025.

PLUNI. Disponível em: <https://pluni.imd.ufrn.br/>. Acesso em: 02 ago. 2025.

SCHMENGLER, Angélica Regina; PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. CONTRIBUIÇÃO DO OBJETO DE APRENDIZAGEM “ÓRGÃOS DO

SENTIDO” PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. Renote, [S.L.], v. 17, n. 3, p. 102-111, 31 dez. 2019. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/1679-1916.99431>.

Shimazaki, Autores & Shimazaki, Elsa & Bueno, José & Alves, & Da Silva, Sani & Carvalho, Rutz & Mamcasz-Viginheski, Lucia. (2022). ENSINO INCLUSIVO DE CIÊNCIAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: SUBSÍDIO AO DOCENTE. Tecné Episteme y Didaxis TED. 1. 878-884.

Anexos

Tabela 1 – Quantidade de documentos encontrados no portal eduCAPES, por tipo e ano –
Brasil – 2020 a 2024

CÓDIGO: HS0288

AUTOR: GEAN FERNANDES DA SILVA

ORIENTADOR: ERIKA DOS REIS GUSMAO ANDRADE

TÍTULO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DA ANÁLISE DE PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO (PPC) DAS LICENCIATURAS PRESENCIAIS DA UFRN

Resumo

Este trabalho resulta de uma pesquisa de iniciação científica vinculada ao projeto “Docência nas Licenciaturas: Representações em Construção”, vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ/UFRN), que investigou as representações sociais da Educação do Campo nos currículos das licenciaturas da instituição. O objetivo foi compreender como essas representações influenciam na presença ou ausência de conteúdos e práticas pedagógicas voltadas a essa temática na formação de professores/as. A partir da análise das ementas dos componentes curriculares constantes nos PPC, utilizando-se da análise de conteúdo de Bardin (1977), evidenciou-se a permanência do “lugar-não-lugar” da Educação do Campo nas estruturas de poder, como aponta Arroyo (2020). Embora os/as licenciados/as possam atuar em Escolas do Campo, a formação recebida é inexistente ou incipiente, o que resulta na precarização das práticas pedagógicas nesses contextos. A ausência de discussões diretas sobre a Educação do Campo nos currículos revela uma representação social que desvaloriza esta modalidade da Educação Básica e os Povos do Campo, das Águas e das Florestas. Conforme Moscovici (1978), as representações sociais orientam o imaginário coletivo e as práticas sociais, permitindo compreender nesta pesquisa, como a invisibilização da Educação do Campo nos currículos ancora-se em valores e sentidos compartilhados que não são neutros, mas reproduzem e legitimam desigualdades históricas.

Palavras-chave: Educação do Campo, Representações Sociais, Formação de Professores/as.

TITLE: Social Representations of Rural Education Based on the Analysis of Pedagogical Course Projects (PPC) of UFRN's On-Campus Undergraduate Teacher Education Programs

Abstract

This study stems from an undergraduate research project linked to “Teaching in Licentiate Programs: Representations in Construction” (PROPESQ/UFRN), which investigated the social representations of Rural Education within the curricula of licentiate programs at the institution. The aim was to understand how these representations influence the presence or absence of content and pedagogical practices related to this theme in teacher training. Through content analysis of course syllabi in the PPCs, following Bardin’s methodology (1977), the study revealed the persistence of the “non-place” of Rural Education within

power structures, as noted by Arroyo (2020). Although graduates may work in rural schools, their training is either nonexistent or incipient, resulting in the precariousness of pedagogical practices in these contexts. The absence of direct discussions on Rural Education in curricula reflects a social representation that undervalues this modality of basic education and the peoples of rural, riverine, and forest communities. According to Moscovici (1978), social representations shape collective imaginaries and social practices, highlighting how the invisibility of Rural Education in curricula is anchored in shared values and meanings that are neither neutral nor equitable, but rather reproduce and legitimize historical inequalities.

Keywords: Rural Education, Social Representations, Teacher Training.

Introdução

A Educação do Campo, enquanto modalidade da Educação Básica, emergiu no cenário brasileiro como reivindicação histórica dos povos camponeses, das águas e das florestas, no intuito de garantir um direito constitucional muitas vezes negado. Entretanto, sua presença nos cursos de formação de professores/as ainda se mostra residual, quando não inexistente. Este trabalho é resultado de uma pesquisa de iniciação científica vinculada ao projeto “Docência nas Licenciaturas: Representações em Construção”, desenvolvido no âmbito da Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PROPESQ/UFRN). A investigação buscou compreender as representações sociais da Educação do Campo nos currículos das licenciaturas presenciais da UFRN, analisando como essas representações influenciam na inclusão ou exclusão de conteúdos e práticas pedagógicas relacionados à temática.

A investigação articula o referencial da Teoria das Representações Sociais (TRS), conforme proposta por Serge Moscovici (1978), entendendo que os significados produzidos coletivamente orientam práticas sociais e políticas educacionais, podendo tanto fortalecer quanto fragilizar a presença de determinados grupos e saberes no espaço acadêmico. No caso da Educação do Campo, tais representações se expressam em tensões entre inclusão e exclusão curricular, configurando o que Arroyo (2020) nomeia como “lugar-não-lugar”: um espaço marcado por contradições, em que a possibilidade de atuação dos/as licenciados/as em Escolas do Campo não é acompanhada por processos formativos consistentes.

Partindo da análise das ementas dos componentes curriculares nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), buscou-se verificar de que modo a Educação do Campo aparece — ou é silenciada — na formação docente. Para tanto, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2011) como técnica de investigação, permitindo identificar categorias a partir das ocorrências e ausências temáticas nos documentos. Este artigo, portanto, objetiva discutir como os currículos das licenciaturas presenciais da UFRN representam a Educação do Campo, que sentidos sociais sustentam essas representações e quais implicações emergem para a formação docente.

Metodologia

O presente estudo ancora-se na perspectiva qualitativa, uma vez que busca compreender sentidos e representações sociais inscritas em documentos curriculares, mais especificamente nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas presenciais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Entendemos, conforme Minayo (2001), que a

abordagem qualitativa é adequada à análise de fenômenos sociais cuja complexidade extrapola a mensuração numérica, demandando atenção aos significados, às narrativas e às formas de simbolização do real.

O corpus investigativo foi constituído pelos PPC das licenciaturas presenciais da UFRN, nos quais se encontram as ementas dos componentes curriculares obrigatórios e optativos. Esses documentos foram selecionados por representarem oficialmente as orientações pedagógicas da formação docente e, portanto, evidenciam o lugar que a Educação do Campo ocupa — ou não — no processo formativo. Complementarmente, foi organizada uma planilha de categorização das ementas, na qual foram registradas as ocorrências de termos, temas e conteúdos associados à Educação do Campo. Para a exploração do material, utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977), estruturada em três fases: (a) pré-análise, momento em que se realizou a leitura flutuante dos PPC, buscando impressões iniciais e definição de hipóteses; (b) exploração do material, etapa em que as ementas foram decompostas e categorizadas, permitindo o agrupamento de conteúdos relacionados à temática da Educação do Campo; e (c) tratamento dos resultados e interpretação, quando as categorias foram confrontadas com referenciais teóricos e discutidas à luz da Teoria das Representações Sociais (TRS).

O processo analítico seguiu as seguintes etapas: 1. Levantamento e organização dos PPC das licenciaturas presenciais da UFRN; 2. Extração das ementas dos componentes curriculares; 3. Registro das informações em planilha eletrônica, classificando cada componente conforme as categorias A, B ou C, explicadas a seguir; 4. Leitura sistemática e comparação das categorias, identificando padrões de presença ou ausência da temática; 5. Confronto dos dados empíricos com a literatura especializada sobre Educação do Campo e TRS; 6. Interpretação final dos resultados, evidenciando os sentidos atribuídos à Educação do Campo nos currículos analisados. A partir da leitura e sistematização na planilha, as ementas foram distribuídas em três categorias principais: Categoria A – quando a ementa apresenta explicitamente a palavra-chave Educação do Campo; Categoria B – quando todo o conteúdo da ementa se relaciona, de modo integral à Educação do Campo, mesmo que não haja menção direta à esta; Categoria C – quando há menção ou associação parcial a elementos vinculados à Educação do Campo, ainda que de forma tangencial, com destaque para as seguintes palavras-chave observadas: meio ambiente, rural, espaços rurais, camponeses, reforma agrária, organização dos trabalhadores, movimentos sociais, educação ambiental, sertões, campo, dentre outras. Essa categorização permitiu observar não apenas a presença quantitativa de referências à temática, mas, sobretudo, a qualidade de sua inserção, revelando se há um tratamento substantivo ou apenas alusivo.

A leitura interpretativa foi sustentada pela Teoria das Representações Sociais (TRS), formulada por Serge Moscovici (1978). Partiu-se da compreensão de que os currículos universitários não apenas transmitem conteúdos técnicos, mas também expressam representações coletivamente construídas, que orientam práticas e legitimam saberes. Conceitos como ancoragem e objetivação foram utilizados para compreender como a Educação do Campo é simbolizada, naturalizada ou invisibilizada no discurso curricular.

Resultados e Discussões

Os dados evidenciaram que a Categoria A (ementas que apresentam explicitamente a Educação do Campo) é residual, concentrando-se em pouquíssimos componentes

curriculares, geralmente optativos ou ofertados de forma eventual. Já a Categoria B (ementas que trabalham integralmente conteúdos relacionados ao campo) revelou-se praticamente inexistente, indicando que não há disciplinas estruturadas para o tratamento sistemático da temática. A maioria das ocorrências situou-se na Categoria C, marcada por menções indiretas, tangenciais ou secundárias, como quando a Educação do Campo aparece diluída em expressões como “educação em diferentes contextos” ou “diversidade sociocultural”. Para tornar mais clara essa distribuição, elaborou-se um quadro síntese que organiza as informações por Centro/Faculdade, identificando cada curso de licenciatura e a quantidade de componentes curriculares relacionados à Educação do Campo encontrados nos respectivos PPC. Tal quadro permite observar, de modo comparativo, em quais unidades acadêmicas e cursos a temática aparece com maior ou menor intensidade, evidenciando a dispersão e a desigualdade de inserção da Educação do Campo na formação docente.

Conforme ilustrado no Quadro 1, Ciências Sociais e História destacam-se com a maior quantidade de disciplinas que abordam explicitamente temáticas do campo, cada uma apresentando nove componentes curriculares. Em seguida, cursos de Geografia, tanto do CCHLA quanto do CERES, e Pedagogia (CERES) apresentam uma presença de três a quatro componentes, enquanto cursos como Artes Visuais, Física, Teatro, Educação Física, Pedagogia (CE) e Letras – Língua Espanhola, apresentam apenas um ou dois componentes relacionados à temática.

Essa síntese evidencia que, embora alguns cursos incorporem conteúdos ligados à Educação do Campo, a maioria das licenciaturas ainda apresenta uma presença limitada, o que aponta para a necessidade de ampliação do diálogo entre a formação docente e as demandas educativas específicas dos contextos campestinos. Observa-se, portanto, que a centralidade da Educação do Campo ainda não está plenamente consolidada nos currículos, refletindo a desigual valorização dessa área nos diferentes centros e cursos da universidade.

A análise dos PPC também evidenciou a ausência total de componentes curriculares vinculados à Educação do Campo em um conjunto significativo de cursos de licenciatura da UFRN. Esses cursos, apesar de formarem professores/as que potencialmente poderão atuar em escolas situadas em territórios campestinos, não apresentam em seus PPC qualquer disciplina, obrigatória ou optativa, que dialogue com a temática, dentro das categorias organizadas nesta pesquisa. Entre eles estão: Ciências Biológicas (Centro de Biociências/CB), Matemática (CCET), Química (CCET), Dança (CCHLA), Filosofia (CCHLA), História (CCHLA), Letras – Francês (CCHLA), Letras – Inglês (CCHLA), Letras – Língua Espanhola e Literaturas (CCHLA), Letras – Língua Portuguesa e Libras (CCHLA), Letras – Língua Portuguesa e Literaturas (CCHLA), Matemática (CERES), Música (Escola de Música – EMUFRN), Letras – Língua Portuguesa (FELCS) e Letras – Português e Inglês (FELCS).

Os gráficos a seguir oferecem uma análise visual complementar sobre a presença da Educação do Campo nos componentes curriculares das licenciaturas da UFRN. Foram analisados 26 PCC das Licenciaturas Presenciais da UFRN, destes, 11 cursos apresentam 35 componentes curriculares que, em suas ementas há alguma relação temática com a Educação do Campo, sendo 15 obrigatórios e 20 optativos. Em relação à quantidade de componentes curriculares por categorias, tem-se o seguinte cenário: Categoria A: 3 Categoria B: 4; Categoria C: 28. O primeiro gráfico apresenta a distribuição da quantidade de disciplinas, tanto obrigatórias quanto optativas e o segundo gráfico quantifica a ocorrência desses componentes nas categorias definidas nesta pesquisa.

Entre os cursos analisados, alguns apresentaram maior abertura à temática. Nas licenciaturas de Pedagogia e Ciências Sociais, por exemplo, identificaram-se ementas que trazem conteúdos relacionados à educação em comunidades tradicionais e à análise das políticas educacionais voltadas ao campo – de forma direta, no caso do curso de Pedagogia, tanto no CE quanto no CERES, com um componente curricular optativo específico sobre a Educação do Campo. Contudo, mesmo nesses casos, a presença não é estruturante: aparece como exceção, sem atravessar de forma transversal o currículo. Nos cursos de Ciências Biológicas e Geografia, há alusões a questões ambientais, sustentabilidade e relação ser humano–natureza, mas a dimensão educativa vinculada ao campo raramente é explicitada. Já em cursos como Matemática, Física e Química, a temática é praticamente ausente, revelando uma representação de formação docente fortemente ancorada em conteúdos disciplinares clássicos, sem abertura ao debate sócioterritorial.

Interpretando à luz da Teoria das Representações Sociais (TRS) de Moscovici (1978), podemos afirmar que o campo aparece ancorado em representações tradicionais de atraso, marginalidade ou excepcionalidade. A ancoragem se dá quando a Educação do Campo é interpretada como um “tema da diversidade”, colocado ao lado de outras temáticas ligadas aos povos tradicionais, por exemplo, como os povos indígenas e quilombolas, mas sem que se reconheça sua especificidade histórica e política. A objetivação, por sua vez, se manifesta em imagens recorrentes: o campo como espaço de carência, de baixa escolarização, de populações a serem “assistidas”. Essa objetivação cristaliza-se em conteúdos curriculares que tratam o campo mais como destinatário de políticas compensatórias do que como território produtor de saberes, culturas e epistemologias próprias. Essa representação tem efeitos práticos. Se os currículos silenciam a Educação do Campo, os futuros professores e professoras que vierem a atuar em Escolas do Campo estarão desprovidos de referenciais teóricos e metodológicos adequados. Isso contribui para a precarização da prática pedagógica, reforçando desigualdades históricas. Como destaca Caldart (2012), a ausência da temática nos cursos de licenciatura aprofunda o rompimento entre escola e realidade camponesa, negando o direito à educação contextualizada.

Os resultados convergem com pesquisas anteriores que já denunciavam a marginalidade da Educação do Campo nos currículos universitários (Molina, 2017; Fernandes, 2019). Também dialogam com Jodelet (2001), quando aponta que as representações sociais não são neutras, mas estruturas de sentido que legitimam práticas sociais. Nesse caso, a representação da Educação do Campo como lugar secundário no currículo reforça a ideia de que se trata de um tema invisibilizado, dispensável ou restrito a grupos específicos, e não de uma dimensão constitutiva da formação docente.

Importante ressaltar que, mesmo nos cursos em que aparecem menções diretas, a Educação do Campo não se configura como eixo estruturante. Isso revela uma tensão permanente: de um lado, o reconhecimento formal de sua existência; de outro, a recusa em incorporá-la como parte da formação “legítima” de professores/as. Essa tensão é expressão do que Arroyo (2012) chama de “luta por reconhecimento”: as populações do campo lutam por visibilidade, enquanto as instituições de ensino tendem a manter-se imutáveis. Os dados permitem afirmar que a invisibilização curricular não é apenas omissão, mas uma representação social em si. Trata-se da cristalização de um imaginário coletivo que ancora o campo na marginalidade e objetiva sua presença como acessória. Esse processo, longe de ser inocente, tem implicações políticas: legitima a manutenção de desigualdades e a negação do direito a uma educação que respeita as especificidades dos povos do Campo, das Águas e das Florestas. Por outro lado, o simples fato de haver algumas menções — ainda que incipientes — abre espaço para disputas

e reconfigurações futuras. Como nos lembra Moscovici, as representações sociais são dinâmicas, podendo se transformar a partir de práticas sociais e movimentos coletivos. Nesse sentido, a inserção, ainda que mínima, pode ser compreendida como ponto de partida para processos de mudança.

Conclusão

A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas presenciais da UFRN revelou que a Educação do Campo ocupa um espaço residual e fragmentado nos currículos de formação docente. A categorização das ementas mostrou que a presença de componentes curriculares relacionados à temática é reduzida, concentrando-se em poucas disciplinas e, em sua maioria, de forma tangencial. Enquanto alguns cursos apresentam referências pontuais, outros simplesmente não contemplam qualquer menção à Educação do Campo, configurando um quadro de invisibilidade que se repete ao longo das diferentes unidades acadêmicas. À luz da Teoria das Representações Sociais, essa invisibilização pode ser compreendida como resultado de processos de ancoragem e objetivação que sustentam a imagem do campo como espaço periférico, carente e secundário frente às demandas da educação urbana. Assim, o currículo universitário acaba por reforçar uma representação histórica de subalternização dos povos do campo, negando-lhes o direito a uma formação docente contextualizada e adequada às suas especificidades sócioterritoriais.

Esses achados confirmam a leitura de Arroyo (2020), para quem a Educação do Campo ocupa um “lugar-não-lugar” nas estruturas de poder. Embora exista reconhecimento formal de sua legitimidade como modalidade da Educação Básica, sua ausência sistemática nos PPC fragiliza a preparação de futuros professores/as e compromete a qualidade das práticas pedagógicas em contextos campestinos.

A ausência ou a presença incipiente da Educação do Campo nos PPC não é fruto do acaso, mas expressão de representações sociais que naturalizam desigualdades históricas. Enfrentar esse quadro requer o fortalecimento das políticas institucionais de formação docente e, sobretudo, o estreitamento das relações com os movimentos sociais do campo, reconhecendo-os como sujeitos produtores de saberes e parceiros fundamentais na construção de currículos comprometidos com a justiça social, com o direito à educação e com a valorização dos Povos do Campo, das Águas e das Florestas.

Referências

ARROYO, Miguel G. Prefácio: Memórias de Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos, et al. (Org.). Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020. 435 p.

ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre: imagens e autoimagens. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra. 5. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. A formação de professores e a Educação do Campo: desafios e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, e0223809, 2019.

JODELET, Denise. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-20, 2017.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SILVEIRA, Luiz Dalmacir da. Um campo em exploração: a Teoria das Representações Sociais e a Educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, SciELO Preprints, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9553>. Acesso em: 25 jul. 2025.

Anexos

Quadro 1 - Centro/Faculdade que apresenta curso/s com algum componente curricular relacionado à Educação do Campo

Gráficos

CÓDIGO: HS0294

AUTOR: FRANCISCO EMANUEL CAMPELO DOS SANTOS

ORIENTADOR: DENISE BORTOLETTO

TÍTULO: O PROTAGONISMO INFANTIL NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO NO NEI-CAP/UFRN

Resumo

Este estudo etnográfico no Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAP/UFRN) investiga o protagonismo infantil no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa qualitativa, baseada nos Novos Estudos Sociais da Infância, busca entender como as estratégias pedagógicas da instituição favorecem a autonomia e a participação ativa das crianças. O trabalho utiliza observação participante, diário de campo e entrevistas para coletar dados. Os resultados revelam que o protagonismo infantil é uma prática contínua, impulsionada pela escuta ativa das professoras e pela possibilidade das crianças fazerem escolhas. A pesquisa identifica momentos de protagonismo, como a escolha unânime do tema "insetos" e uma discussão autônoma sobre se a lagartixa é um inseto. As crianças demonstram autonomia na organização de atividades, no compartilhamento de conhecimentos e na tomada de decisões, mostrando que a mediação docente sensível é crucial para criar um ambiente de aprendizado democrático. A pesquisa conclui que o protagonismo infantil é possível e transformador quando a escola valoriza a escuta e a participação significativa das crianças.

Palavras-chave: Protagonismo infantil, Pesquisa com crianças, Autonomia.

TITLE: CHILD PROTAGONISM IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS: AN
ETHNOGRAPHIC STUDY AT NEI-CAP/UFRN

Abstract

This ethnographic study at the Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAP/UFRN) investigates child protagonism in the teaching-learning process. The qualitative research, grounded in the New Social Studies of Childhood, aims to understand how the institution's pedagogical strategies foster children's autonomy and active participation. Data was collected through participant observation, field diaries, and interviews. The results show that child protagonism is an ongoing practice, driven by teachers' active listening and children's ability to make choices. The research identifies key moments of protagonism, such as the unanimous selection of "insects" as a research theme and an autonomous discussion about whether a lizard is an insect. Children demonstrate autonomy in organizing activities, sharing knowledge, and making decisions, highlighting that sensitive teacher mediation is crucial for a democratic learning environment. The study concludes that child protagonism is possible and transformative when schools prioritize listening to and engaging children's meaningful participation.

Keywords: Child protagonism, Research with children, Autonomy.

Introdução

Este trabalho tem como temática central o protagonismo infantil no processo de ensino-aprendizagem, de modo a compreender a criança como sujeito ativo em seu próprio processo de construção de conhecimento. A investigação foi realizada no Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAP/UFRN), uma instituição de educação básica que se destaca por valorizar práticas pedagógicas inovadoras e metodologias que favorecem a escuta ativa, respeitando o tempo, interesse e a maneira como as crianças se expressam.

O objetivo que norteia este estudo, de natureza qualitativa com base etnográfica, é compreender, por meio da observação participante, quais são as estratégias pedagógicas recorrentes no cotidiano escolar que favorecem o protagonismo das crianças e a autonomia infantil. A escolha pela abordagem etnográfica se deu pela necessidade de acompanhar, de maneira sistemática, as ações desenvolvidas no 3º ano vespertino, permitindo identificar como as crianças interagem entre elas e seus professores, investigam e tomam decisões sobre temáticas de seus interesses.

A pesquisa está ancorada nos Novos Estudos Sociais sobre a Infância, em especial os relacionados à Sociologia da Infância, que consideram a criança como sujeito de direitos, capaz de interpretar, produzir cultura e participar de maneira ativa da vida em sociedade. Trago como fundamentação, autores que se dedicaram a pensar nas infâncias nessa perspectiva, tais como William Corsaro, Manuel Sarmento e Natália Fernandes. Também são consideradas as contribuições e estudos de Paulo Freire, sobretudo no que diz respeito a valorização da escuta, autonomia e do respeito às subjetividades de cada indivíduo no processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, esse estudo pode contribuir para a compreensão quanto à participação ativa das crianças no lócus escolar, contribuindo para o desenvolvimento de pertencimento e de responsabilidade sobre suas experiências e aprendizagem.

A construção dos dados empíricos desta pesquisa foi fundamentada inicialmente em uma revisão bibliográfica em que tive como foco principal a revisão de estudos dos autores descritos anteriormente, cujas contribuições teóricas foram basilares para a delimitação da temática investigada. Os textos de Corsaro (2002, 2005, 2011) foram importantes para a compreensão das infâncias como um espaço de construção de uma cultura subjetiva. Destacam-se os conceitos principais dos seus estudos, a “cultura de pares” e de reprodução interpretativa, ao se discutir a capacidade das crianças em atribuir significados próprios às suas vivências por meio das suas interações. Sarmento (1997) por sua vez, ampliou a perspectiva das infâncias ao apresentá-la como uma categoria social e histórica, rompendo com as ideias tradicionais em que as crianças são vistas como “miniadultos” ou “indivíduos incompletos”. Fernandes (2005), por sua vez, contribui ao destacar a importância da participação ativa das crianças e as metodologias de pesquisas que priorizam a escuta e respeito às suas vozes nos espaços educativos. Dialoga ainda com este estudo o trabalho de Freire (1968) com sua proposta de educação libertadora e dialógica, reforça a importância em reconhecer o educando como protagonista em seu processo de ensino-aprendizagem, o que, neste caso, também inclui as crianças.

A seguir será descrito o caminho percorrido, os métodos utilizados, os registros analisados e as reflexões que surgiram do contato direto com a realidade escolar observada.

Metodologia

A pesquisa desenvolvida tem a abordagem qualitativa e se caracteriza como uma pesquisa de tipo etnográfico realizada com crianças. A escolha por essa metodologia me permitiu, como pesquisador, aprofundar a visão no contexto natural das relações que foram construídas durante os momentos de observação. Participaram deste estudo as crianças, professoras e bolsistas/estagiários do 3º ano do Ensino Fundamental do turno vespertino, bem como os demais membros da comunidade escolar que, diretamente ou indiretamente, interagiram com o grupo ao longo do processo. A aproximação com as crianças do 3º ano, aconteceu de maneira cuidadosa e contínua, permitindo o acompanhamento das atividades desenvolvidas no dia a dia, por meio da escuta sensível, considerando suas individualidades e maneiras de expressão, gestos e sentidos que só podem ser compreendidos com a convivência.

Durante todo o desenvolvimento dessa jornada, todos os cuidados éticos foram tomados, tendo autorização prévia da gestão escolar, o consentimento das professoras da instituição, além do assentimento das crianças, garantindo que fossem informados sobre a pesquisa e pudessem participar ou não de forma livre e espontânea.

Quanto aos instrumentos utilizados para geração dos dados foram utilizados o diário de campo, a fim de registrar com detalhes as observações feitas, as entrevistas com crianças e professoras, para aprofundar elementos observados e que pareciam dialogar com o objeto de estudo, além da análise dos materiais pedagógicos e registros construídos pelas próprias crianças durante as atividades. Os momentos de observação aconteceram em encontros semanais entre os meses de março e maio de 2025, em que foram vivenciados momentos diversos da rotina da turma tais como rodas de conversa, investigações temáticas realizadas pelas crianças, momentos de brincadeiras, aulas de campo e diversas interações espontâneas entre as crianças.

Para análise e tratamento dos dados gerados, foi utilizado o gerenciamento de dados proposto por Angrosino (2009), que consistiu em uma imersão cuidadosa nos padrões registrados, com intuito de identificar padrões de comportamentos e práticas recorrentes. Tais elementos foram agrupados em temáticas que evidenciaram a promoção do protagonismo infantil, permitindo uma interpretação dos sentidos sociais e culturais atribuídos pelas crianças durante suas experiências no âmbito escolar.

A seguir, apresento os principais resultados dessa pesquisa, com foco em evidenciar as estratégias desenvolvidas pela instituição que favorecem o protagonismo e autonomia das crianças no processo de ensino-aprendizagem.

Resultados e Discussões

Partindo desse percurso metodológico, foi possível estabelecer uma escuta atenta às vozes e experiências das crianças, uma convivência contínua que permitiu observar de perto como o protagonismo infantil se expressa nas práticas pedagógicas e interações que acontecem no âmbito escolar. Desse modo, os resultados desta pesquisa relatam o percurso iniciado pela revisão bibliográfica, fundamentada nos novos estudos da sociologia das infâncias, seguida de uma investigação empírica desenvolvida em campo com as crianças do 3º ano do ensino fundamental do NEI-CAP/UFRN. Os dados iniciais da pesquisa resultaram na produção de dois trabalhos acadêmicos.

A entrada em campo aconteceu em março de 2025 e se estendeu até meados de maio do mesmo ano, por meio de encontros semanais, respeitando as dinâmicas da turma. Tal como orienta Corsaro (2005), uma das estratégias a serem adotadas pelo pesquisador com crianças é a entrada reativa em campo, que consiste em chegar no espaço de investigação e esperar que as crianças reajam à presença dele. Dessa forma segui em frente e logo no primeiro contato, as crianças se mostraram curiosas, me fazendo perguntas sobre preferências e interesses pessoais, essa recepção calorosa serviu como um sinal de abertura para o diálogo e compartilhamento de experiências.

A análise desses dados empíricos, foram sistematizados sob a ótica proposta por Angrosino (2009), que permitiu identificar uma unidade de sentidos agrupadas em duas categorias, a disponibilidade de escuta ativa, tanto das professoras, quanto das crianças e da possibilidade pedagógica de fazer escolhas. Essas categorias revelaram que o protagonismo infantil é uma prática vivida, sentida e compartilhada por toda comunidade escolar, o que contribui para a construção de uma educação mais justa e libertadora, tal como nos inspirou Paulo Freire.

Os registros no diário de campo demonstraram que, ao longo das observações, ficou evidente o protagonismo das crianças na organização e na condução dos processos pedagógicos. No período de permanência em campo foi possível acompanhar situações diversas em que as crianças demonstraram autonomia e participação efetiva na tomada de decisões da turma.

Um exemplo claro desse protagonismo pode ser observado na organização dos grupos para a escolha do tema de pesquisa. Que é um elemento central na proposta pedagógica da instituição, pois busca proporcionar uma aprendizagem significativa e emancipatória, conectando os conteúdos curriculares ao interesse das crianças. Segundo Rêgo (1999), essa prática não se trata de "dar aula sobre o tema", mas de mediar um diálogo em que todas as falas são consideradas. Nessa perspectiva, o conhecimento é construído de forma compartilhada, favorecendo o movimento das crianças na criação de hipóteses sobre o mundo. O professor atua como um mediador, ajudando a estruturar as investigações sem limitar o protagonismo infantil.

A partir desse conceito, as crianças se organizam em grupos e trazem para sala de aula, temáticas de seus interesse com argumentações próprias e os colocam para votação. Nessa turma, a escolha do tema de pesquisa foi unânime em que as crianças optaram trabalhar a temática insetos, após um episódio espontâneo vivido em sala de aula em que uma das crianças presenteou a professora com uma borboleta.

Outro momento pedagógico em que observou-se o protagonismo das crianças, se deu numa discussão sobre a lagartixa ser ou não um inseto, uma criança levantou a questão ao pensar que o réptil seria um inseto, durante a apresentação de sua pesquisa individual. Essa fala gerou um debate na sala de aula, onde outras crianças trouxeram fatores que diferenciam as lagartixas dos insetos. As crianças, de forma autônoma, conduziram a conversa e compartilharam seus conhecimentos prévios sobre o réptil. Essa discussão não só resultou na descoberta comum de que a lagartixa não é um inseto, mas também gerou uma nova questão para a turma, que buscou entender os grupos de animais. Este episódio demonstra como as crianças são capazes de determinar o rumo de uma discussão e construir conhecimento de maneira colaborativa.

A permanência com as crianças revelou que uma das ações que favorecem o protagonismo das crianças é o exercício de escuta ativa das professoras. A fim de aprofundar essa percepção, em entrevista com uma das professoras da turma, ela destacou a importância da

escuta ativa e do papel do professor como mediador e incentivador do conhecimento que está sendo construído. No lugar de uma instrução diretiva, ela cria e favorece a organização de um espaço para que as crianças assumam responsabilidades e tomem decisões. Segundo ela, a partir da escolha do tema, foi traçado um percurso com metas e estratégias interdisciplinares, com objetivo de responder perguntas pré-estabelecidas, o que resultou em pesquisas individuais e em grupos entre as crianças, utilizando recursos diversos como pesquisas em livros, vídeos, imagens e fazendo investigações em laboratórios, bibliotecas e espaços diversos, mantendo uma postura investigativa entre as crianças.

As atividades pedagógicas foram também documentadas em diário de campo. Elas revelam que os momentos de rodas de conversas, relaxamento e brincadeiras se tornam espaços de autonomia e de tomada de decisões, sejam elas coletivas ou individuais, tendo em vista que as crianças se apropriam desses espaços, utilizando-os para expressar suas emoções, produzir arte e trocar conhecimentos entre seus pares.

Como exemplo das atividades pedagógicas desenvolvidas e que favoreceram o protagonismo das crianças destaca-se uma visita de estudos, em que observou-se que a pesquisa das crianças se expandiu para além dos muros da escola. As crianças visitaram o Parque das Dunas, em Natal/RN, um espaço que favoreceu experiências que contribuíram para construção do conhecimento sobre o tema de pesquisa. Munidas de pranchetas, as crianças realizaram anotações de forma autônoma, observando os insetos e animais em exposição no museu do parque. Essa atividade foi encerrada com uma roda de conversa em sala onde as crianças compartilharam oralmente seus aprendizados.

Concomitantemente à pesquisa empírica, os estudos e dados gerados subsidiaram a produção de outros dois trabalhos acadêmicos. O primeiro foi um resumo expandido apresentado no XXI ENEI (Encontro Nacional de Educação Infantil) III ENEF (Encontro Nacional dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental) intitulado “Protagonismo Infantil na Educação: Autonomia e Emancipação”, (Campelo; Bortoletto, 2025). Esse estudo teve como base uma revisão bibliográfica de trabalhos de autores como Corsaro, Sarmento, Fernandes e Freire e me permitiu fazer uma organização dos fundamentos teóricos dos novos estudos sociais da infância, discutindo o lugar da criança como sujeito de direitos e destacando práticas educativas que rompem com o modelo tradicional de ensino criticado por Freire. A participação no evento foi essencial para o amadurecimento desta pesquisa, pois possibilitou a troca de conhecimento com outros pesquisadores das infâncias.

O segundo trabalho é um artigo científico que será apresentado no XI CONEDU (Congresso Nacional de Educação), intitulado “O protagonismo infantil no processo de ensino-aprendizagem no contexto da educação das infâncias”. Esse artigo representa o aprofundamento do estudo, articulando os dados de campo com os aportes teóricos trabalhados ao longo da investigação. O texto destaca as estratégias metodológicas do NEI-CAP/UFRN que fortalecem a participação significativa das crianças em seu processo de ensino-aprendizagem, bem como os desafios e potenciais desse processo. A minha participação no XI CONEDU, foi apoiada financeiramente pela PROPESQ/UFRN por meio do edital nº 01/2025, o que reforça o compromisso desta universidade com a iniciação científica e a valorização das práticas de pesquisa na graduação.

Os resultados obtidos, até o momento, com essa pesquisa evidenciam que o protagonismo infantil é uma prática possível e transformadora quando há intencionalidade pedagógica, escuta sensível e abertura para a participação significativa das crianças no processo de ensino-aprendizagem. A experiência com o NEI-CAP/UFRN mostrou que a infância, quando

respeitada em sua integralidade, contribui significativamente para a construção de uma escola mais democrática, investigativa e humana.

Conclusão

A pesquisa desenvolvida ao longo do ano, me permitiu compreender como o protagonismo infantil se fortalece quando as práticas pedagógicas são construídas a partir da escuta e do respeito às vozes das crianças. Fundamentada nos Novos Estudos Sociais da Infância, a observação participante foi conduzida considerando as contribuições teóricas que orientaram o olhar para as interações, escolhas e produções infantis como legítimas formas de conhecimento.

O acompanhamento da rotina escolar e as vivências próximas com as crianças do 3º ano do turno vespertino, revelaram situações ricas de participação verdadeiramente significativas, tais como a escolha do tema “Insetos”, as discussões para solucionar dúvidas e a organização autônoma de atividades. Esses momentos mostraram que, quando envolvidas, desde a definição dos temas até a execução das investigações, as crianças desenvolvem senso de pertencimento, de cooperação e de responsabilidade, o que pode favorecer o seu protagonismo.

Também ficou evidente que a mediação docente, quando é sensível e não impositiva, se torna essencial para criar um espaço seguro e instigante, onde as crianças possam experimentar, errar, corrigir e construir saberes de forma coletiva. A análise dos dados reafirma que as crianças não apenas respondem a propostas, mas as ressignificam, criando caminhos próprios para aprender.

Como perspectiva futura, o estudo aponta para a importância de manter currículos e estratégias metodológicas centradas no interesse e nas perguntas das crianças, assegurando-lhes espaço para investigar, decidir e compartilhar saberes. Essa abordagem contribui para uma educação mais democrática e inclusiva, reconhecendo a infância como tempo presente. A continuidade desta pesquisa poderá explorar comparações com outros contextos na cidade e aprofundar as estratégias que mais potencializam a autonomia infantil, fortalecendo sua posição como sujeito de direitos e protagonista do próprio processo educativo.

Referências

ANGROSINO, Michael V. **Etnografia e observação participante**. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 85–110.

CAMPELO, Emanuel; BORTOLETTO, Denise. Protagonismo Infantil na Educação: Autonomia e Emancipação. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, 21. 2025. Natal/RN. **Anais...** Núcleo de Educação da Infância, 2025 p. 51-52.

CORSARO, W. A. **A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças**. Educação Sociedade & Culturas, n. 17, p. 113–134, 1 jun. 2002.

CORSARO, W. A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas.** Educação & Sociedade, v. 26, n. 91, p. 443–464, ago. 2005.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da Infância.** 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes. **O currículo em movimento.** Natal: EDUFRN, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto; Pinto, Manuel. **As crianças: contextos e identidades.** Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto e TOMAZ, Catarina Almeida. **Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças.** Nuances. UNESP – Presidente Prudente, vol. 12, no 13: 50-64. 2005.

CÓDIGO: HS0385

AUTOR: ABRAAO RODRIGUES DE ALENCAR

ORIENTADOR: MAX LEANDRO DE ARAUJO BRITO

TÍTULO: Adaptação ao contexto da desescolarização: análise à luz de Ivan Illich

Resumo

Abaixo, estou apresentando meu relatório final , apresentando a visão de Ivan Illich sobre desescolarização, colocando os pontos de vista dele, sobre. como ele encarava os ambientes fora do contexto escolar, que ele considera educacional.

Palavras-chave: Relatório Final, Ivan Illich, Desescolarização.

TITLE: Adaptation to the Context of Deschooling: An Analysis in the Light of Ivan Illich

Abstract

Below, I am presenting my final report, presenting Ivan Illich's vision on deschooling, highlighting his points of view on how he regarded environments outside the school context, which he considered educational.

Keywords: Final Report, Ivan Illich, Deschooling.

Introdução

A educação sempre foi vista como um dos alicerces da vida em sociedade. Desde cedo, fomos levados a acreditar que a escola é o lugar onde o conhecimento acontece, quase como se fosse a única porta de entrada para o saber. Mas, no século XX, algumas vozes começaram a questionar essa exclusividade. Uma delas foi a de Ivan Illich, que em Sociedade sem escolas (1971) colocou em pauta uma provocação incômoda: será que a escola, tal como a conhecemos, realmente cumpre o papel de libertar as pessoas?

Metodologia

Esta pesquisa se apresenta como uma revisão teórica de caráter qualitativo e exploratório. O foco foi analisar as propostas de Ivan Illich sobre a desescolarização e pensar de que forma elas ainda dialogam com os desafios da educação hoje. A intenção foi identificar e discutir as contribuições do autor em relação a temas como inovação educacional, autonomia no aprendizado e os limites do modelo escolar tradicional.

Resultados e Discussões

A desescolarização, proposta por Ivan Illich, representa uma crítica radical à centralidade da escola formal como principal agente de educação na sociedade moderna. Ivan Illich argumenta que a escola institucionalizada limita o desenvolvimento de habilidades, promove a conformidade e reforça desigualdades sociais, tornando-se um obstáculo à verdadeira aprendizagem e emancipação dos indivíduos (Peixer, 2024; Tymofieiev et al., 2024; , 2021).

Conclusão

Ao enfatizar a autonomia, a desescolarização sugere uma ruptura com a lógica de homogeneização do ensino. Na prática, isso implica questionar currículos rígidos e práticas avaliativas padronizadas que limitam a criatividade e a autonomia crítica dos estudantes. A relevância desse princípio está em permitir que cada aprendiz avance em seus próprios ritmos e interesses, ampliando o potencial de engajamento com o conhecimento.

Referências

2021). The understanding of Ivan Illich's deschooling society by scholars in the 21st century. Asia-Pacific Collaborative education Journal. <https://doi.org/10.14580/apcj.2021.17.1.12>

Peixer, J. (2024). Ivan Illich perspective of deschooling society and the right of education. STUDIES IN EDUCATION SCIENCES. <https://doi.org/10.54019/sesv5n2-003>

Shah, H., Ahmad, K., Manan, M., Nabi, S., & Wani, T. (2024). Deschooling society and open learning: gaining insights from Ivan Illich's work. Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning. <https://doi.org/10.1080/02680513.2024.2416483>

Anexos

Relatório Final - Iniciação Científica

Relatório

Relatório

Relatório

Relatório

Relatório

Relatório

CÓDIGO: HS0402

AUTOR: LUANA KAROLINE DA SILVA

ORIENTADOR: MARIA CRISTINA LEANDRO DE PAIVA

TÍTULO: Mapeamento dos estudos sobre os impactos das tecnologias digitais nas crianças

Resumo

O presente artigo apresenta um mapeamento sistemático da produção científica sobre os impactos das tecnologias digitais na infância, com ênfase nas práticas docentes na Educação Infantil. A pesquisa, de abordagem bibliográfica e documental, contempla estudos publicados entre 2015 e 2025 em bases como BDTD, CAPES, UFRN e SciELO. A análise seguiu as diretrizes de Petersen, Vakkalanka e Kuzniarz (2015) para estudos de mapeamento, bem como a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), categorizando objetivos, resultados e lacunas das publicações. O corpus reuniu dez estudos, majoritariamente recentes, que apontaram impactos múltiplos do uso das tecnologias digitais nas dimensões cognitivas, sociais, culturais, emocionais, educacionais e de infraestrutura. Os resultados revelam potencialidades como estímulo à criatividade, alfabetização digital e inclusão, mas também riscos relacionados ao uso excessivo de telas, atrasos de linguagem e substituição do brincar. Observa-se a centralidade da mediação pedagógica e da formação docente para que os recursos digitais cumpram função educativa e não apenas de consumo passivo. Conclui-se que o uso de tecnologias digitais na infância constitui campo marcado por avanços, tensões e desafios, exigindo equilíbrio entre inovação, criticidade e condições estruturais adequadas para que sua integração no contexto escolar seja efetiva e emancipadora.

Palavras-chave: Tecnologias digitais; Infância; Educação Infantil; Prática docente

TITLE: MAPPING OF STUDIES ON THE IMPACTS OF DIGITAL TECHNOLOGIES
ON CHILDREN

Abstract

This article presents a systematic mapping of scientific production on the impacts of digital technologies in childhood, with emphasis on teaching practices in Early Childhood Education. The research, based on bibliographic and documental approaches, includes studies published between 2015 and 2025 in databases such as BDTD, CAPES, UFRN, and SciELO. The analysis followed the guidelines of Petersen, Vakkalanka, and Kuzniarz (2015) for mapping studies, as well as Bardin's (2016) content analysis technique, categorizing objectives, results, and research gaps. The corpus consisted of ten studies, mostly recent, which pointed to multiple impacts of digital technologies on cognitive, social, cultural, emotional, educational, and infrastructural dimensions. Results highlight potentialities such

as fostering creativity, digital literacy, and inclusion, but also risks associated with excessive screen time, speech delays, and replacement of play. The findings show the centrality of pedagogical mediation and teacher training so that digital resources serve educational purposes rather than passive consumption. It is concluded that the use of digital technologies in childhood constitutes a field marked by advances, tensions, and challenges, requiring balance between innovation, critical reflection, and structural conditions for effective and emancipatory integration in school contexts.

Keywords: Digital technologies; Childhood; Early Childhood Education; Teaching

Introdução

A presença de tecnologias digitais na vida das crianças tem provocado debates e reflexões no campo da educação, em especial no tocante às práticas pedagógicas e também ao impacto que o uso de tecnologias digitais podem gerar ao processo de aprendizagem e socialização na infância. A crescente inserção de dispositivos com smartphones e tablets no cotidiano infantil desafia educadores, famílias e pesquisadores a compreenderem os efeitos dessas tecnologias sobre o desenvolvimento das crianças, e também para a organização das práticas escolares. Considerando que a infância é uma etapa essencial para o desenvolvimento de sujeitos críticos e criativos, torna-se relevante investigar como as tecnologias digitais influenciam esse percurso formativo e quais os sentidos atribuídos a elas no espaço escolar. O presente artigo tem como objetivo mapear as produções científicas que abordam os impactos das tecnologias digitais nas crianças. Buscando identificar pesquisas que tratem dos efeitos do uso das tecnologias na prática docente, ampliando a compreensão sobre a interface entre infância, tecnologia e educação. Para tanto, adota-se uma abordagem bibliográfica e documental, baseada no levantamento, seleção e análise de produções acadêmicas, seguindo os procedimentos de uma pesquisa de mapeamento. O processo metodológico inclui etapas de identificação das fontes, definição de palavras-chaves, escolha das base de dados e fichamentos de textos selecionados, conforme orientações de autores como Praxedes da Silva e Leandro de Paiva (2022), que realizam uma revisão sistemática sobre a documentação pedagógica mediada por tecnologias na Educação Infantil. Além disso, esta pesquisa se sustenta nas diretrizes para estudos de mapeamento sistemático descritas por Petersen, Vakkalanka e Kuzniarz (2015), especialmente no que se refere à organização e categorização dos dados coletados. A análise dos dados será guiada pela técnica de análise de conteúdo de Bardin, a fim de categorizar os estudos encontrados e destacar os enfoques, resultados e as lacunas das pesquisas. A discussão sobre os impactos das tecnologias na infância não pode ser desvinculada do papel formador da escola e da valorização do trabalho docente (Queiroz; Paiva, 2017), tampouco das práticas pedagógicas críticas e reflexivas propostas por autores como Freire (2002), que ressalta a autonomia como princípio educativo. Nesse sentido, compreender como as tecnologias são mobilizadas no contexto escolar exige também considerar que as transformações culturais e sociais promovidas pela cibercultura (Santos, 2011) e o estabelecimento de uma geração de crianças consideradas “nativas digitais”, que aprendem e interagem de modo distinto dos adultos, como argumenta Prensky (2001). A pesquisa busca também dialogar com os desafios enfrentados por docentes em formação e em exercício diante da presença das tecnologias nas escolas, como indicam estudos voltados à iniciação à docência (Apuena, Paiva, Fortunato, 2015) e à construção de práticas letradas no contexto digital (Ferreiro, 2013). Assim, espera-se que este trabalho contribua não apenas

para o mapeamento do conhecimento produzido sobre o tema, mas também para fomentar o olhar crítico e construtivo no campo educacional da infância.

Metodologia

A presente pesquisa adota uma abordagem metodológica de levantamento bibliográfico e documental a partir da temática “Impactos da tecnologia na infância”, com foco em produções acadêmicas publicadas entre os anos de 2015 e 2025. Com o objetivo de mapear os estudos que abordam os impactos das tecnologias digitais nas crianças, com especial atenção àqueles que discutem as implicações no contexto da prática docente. A análise seguirá orientações da abordagem qualitativa, com categorização temática dos estudos incluídos, à luz dos objetivos escolhidos, foram definidas as seguintes questões norteadoras:

Q1. Quais são os impactos do uso de tecnologias digitais no desenvolvimento de crianças na Educação Infantil?

Q2. De que forma os estudos analisados abordam o uso das tecnologias digitais nas práticas docentes com crianças?

A partir do contato inicial com o modelo de revisão sistemática de literatura (RSL) foi possível o aprofundamento preliminar no campo, especialmente por meio de Galvão e Pereira (2014) e Kitchenham e Charters (2007), que apresentaram diretrizes para a condução de revisões. No entanto, a necessidade de levantar tendências e lacunas temáticas tornou mais adequado o uso do mapeamento sistemático, conforme definido por Petersen, Vakkalanka e Kuzniarz (2015):

Estudos de mapeamento sistemático ou estudos de escopo são projetados para fornecer uma visão geral de uma área de pesquisa por meio da classificação e da contagem de contribuições em relação às categorias dessa classificação. Envolvem a busca na literatura para saber quais tópicos foram abordados e onde foram publicados. Embora um estudo de mapeamento sistemático e uma revisão sistemática da literatura compartilhem semelhanças (por exemplo, a busca e a seleção dos estudos), eles se diferem em termos de objetivos e, portanto, abordagens para a análise de dados. Enquanto as revisões sistemáticas visam sintetizar evidências, considerando também a força dessas evidências, os mapas sistemáticos se preocupam principalmente com a estruturação de uma pesquisa. (Petersen; Vakkalanka; Kuzniarz, 2015, p. 2, tradução nossa)

Essa compreensão permite delimitar com maior clareza os procedimentos e estratégias metodológicas a serem adotados. O percurso foi organizado em três etapas: identificação, buscas em bases de dados e categorização dos dados coletados. Na etapa de identificação, realizaram-se buscas-testes, leituras e fichamentos iniciais para delimitar as questões de pesquisa e selecionar os descritores referentes ao objeto do estudo, que, após diversas tentativas, foram definidos: “tecnologias digitais” “educação infantil” “impactos”. As buscas foram realizadas nas bases: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos da CAPES, Repositório da UFRN e SciELO. Observou-se que a expressão “educação infantil”, quando associada a termos como “tecnologias digitais” e “impactos”, recuperava estudos voltados tanto à primeira infância quanto aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Por outro lado, descritores como “ensino fundamental” ou “anos iniciais”, utilizados isoladamente ou em combinação, não resultaram em publicações relevantes para os objetivos da pesquisa. Reconhece-se, contudo, que o termo “educação infantil” pode ser interpretado com restritivo, considerando que o conceito de infância, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente

(ECA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), abrange sujeitos de 0 a 12 anos. No entanto, o uso do termo mostrou-se mais eficaz para abarcar diferentes segmentos da infância, sobretudo em contextos escolares mediados por tecnologias. A escolha também se justifica pelo uso recorrente do termo com categoria indexada nas bases nacionais, ampliando seu alcance nas buscas bibliográficas realizadas. A triagem dos estudos alcançados se deu em três fases, (i) leitura de títulos e palavras-chave, (ii) leitura dos resumos e (iii) leitura completa dos textos, seguida da categorização temática, conforme apresentado no Quadro 1 em anexo. Foram observados os seguintes critérios de inclusão: publicações disponíveis na íntegra, de autoria nacional, que abordassem a temática da pesquisa, publicados de 2015 a 2025 e que fossem artigos científicos, monografias, dissertações ou teses. Os critérios de exclusão compreenderam documentos duplicados, inacessíveis ou fora do escopo temático ou temporal.

Após a triagem dos materiais alcançados, foram selecionados os estudos pertinentes à temática, os quais foram lidos e registrados sistematicamente em planilha eletrônica. A partir desse corpus, foram elaborados quadros que auxiliaram na categorização dos dados, sistematizando as informações como autoria, publicação, objetivos e resultados. (Praxedes; Paiva, 2023)

A análise dos dados seguiu procedimentos de análise de conteúdo, proposto por Bardin (2016), com foco na identificação de regularidades, padrões e lacunas nos estudos mapeados. Toda a construção metodológica esteve ancorada em princípios da pesquisa qualitativa em educação, segundo Ludke e André (1986), visando assegurar rigor analítico, coerência interna e transparência ao longo das etapas do trabalho. Os trabalhos selecionados para a análise estão descritos no Quadro 2 - Estudos selecionados para análise dos dados, apresentados em anexo. A seguir, são expostos os resultados discutidos com base nos estudos alcançados dentro da temática escolhida.

Resultados e Discussões

A presente seção organiza e analisa os resultados obtidos a partir da revisão sistemática, articulando-os com referenciais teóricos que fundamentam a discussão sobre o uso de tecnologias digitais na educação infantil. O percurso de análise seguiu quatro eixos principais: (i) caracterização do corpus de estudos selecionados; (ii) identificação de categorias temáticas emergentes, sistematizadas a partir dos impactos relatados; (iii) diálogo entre os achados empíricos e a literatura teórica de autores como Freire (2002), Ferreira (2013), Prensky (2001) e Santos (2011); e (iv) tendências observadas, que permitem identificar avanços, recorrências e lacunas no campo.

1. Caracterização do corpus

O corpus da revisão sistemática reúne dez trabalhos oriundos de diferentes bases de dados (BDTD, CAPES e UFRN), publicados entre 2015 e 2025. O recorte temporal evidencia uma concentração expressiva de estudos recentes (oito deles a partir de 2023), o que sugere que o debate sobre o uso de tecnologias digitais na educação infantil ganhou força nos últimos anos, acompanhando a intensificação da digitalização nas práticas sociais e educacionais. Em termos de autoria, observa-se predominância de produções acadêmicas vinculadas a programas de pós-graduação em Educação, além de pesquisas interdisciplinares situadas em Ciências Sociais e áreas afins. Os objetivos declarados variam entre a análise da relação de crianças, famílias e professores com recursos digitais (Alves, 2023), a investigação de

implicações cognitivas e socioemocionais do uso de telas (Ayres, 2024), a discussão sobre mídias digitais e cultura infantil (Toquetão, 2024), e os desafios estruturais da implementação das tecnologias em contextos de vulnerabilidade social (Carmo et al., 2024; Freitas et al., 2024).

Outros estudos destacaram a alfabetização mediada por recursos digitais (Mafra et al., 2024), a promoção de habilidades cognitivas (Cabral et al., 2024) e o uso de multimídia em propostas híbridas (Fejoli et al., 2024). Além disso, pesquisas mais teóricas e exploratórias, como a de Damásio (2015), anteciparam a ideia da “ciberinfância”, marcada pela imersão das crianças em aparatos tecnológicos desde os primeiros anos de vida: “Atualmente as tecnologias são partes integrantes do dia a dia das crianças e as acompanham em quase todo ambiente onde vão” (Damásio, 2015, p. 11). Esse conjunto de objetivos evidencia que os estudos se distribuem em três grandes focos: (i) impactos no desenvolvimento infantil (cognitivo, social, emocional e cultural); (ii) integração pedagógica das tecnologias no contexto escolar; e (iii) desafios estruturais e formativos para sua implementação.

2. **Categorias temáticas emergentes**

Da análise dos resultados, emergiram nove tipos de impactos associados ao uso das tecnologias digitais na educação infantil, sintetizados no Gráfico 1, em anexo. O gráfico evidencia que os impactos mais recorrentes estão concentrados nas dimensões educacional, cognitiva e de infraestrutura/formação, refletindo a preocupação dos estudos tanto com as potencialidades pedagógicas quanto com as condições concretas para sua implementação. Em menor escala, mas ainda relevantes, aparecem os impactos culturais e sociais, seguidos pelos relacionados à linguagem/alfabetização, inclusão, segurança digital e emocional.

Detalhamento das categorias

Cognitivo: apontado em estudos como Cabral et al. (2024) e Mafra et al. (2024), abrange o desenvolvimento de atenção, criatividade, memória e resolução de problemas. Conforme Cabral et al. (2024, p. 9), “o uso de jogos e aplicativos educativos não apenas engaja os alunos, mas também melhora seu desempenho acadêmico, evidenciando a relevância das tecnologias digitais na educação”.

Cultural: Toquetão (2024) demonstra que as mídias digitais moldam comportamentos e práticas culturais, exigindo atualização contínua da escola: “Com cautela é preciso pensar nas questões educacionais e em suas possibilidades de uso saudável e ampliação da cultura digital para as crianças que não têm acesso” (Toquetão, 2024, p. 171). Damásio (2015) já apontava que vivemos uma “ciberinfância”, reflexo de uma caracterização cultural emergente. **Educacional:** presente em quase todos os estudos. Oliveira Júnior (2024, p. 5) afirma que “as mídias digitais permitem que a criança teste hipóteses, manipule objetos digitais e receba feedback imediato, o que facilita o desenvolvimento cognitivo e a aquisição de novos conceitos”. Freitas et al. (2024, p. 13) acrescentam que “o uso de tecnologias digitais na educação infantil tem um impacto significativo tanto na prática docente quanto no protagonismo discente”.

Emocional: Alves (2023) identificou que professoras recorrem a recursos digitais para acalmar crianças durante atividades, mas os efeitos emocionais ainda são pouco explorados.

Inclusão: Carmo et al. (2024, p. 13) mostram que “uma abordagem cuidadosa e equilibrada na implementação dessas tecnologias pode maximizar seus benefícios, contribuindo para um ambiente educativo mais inclusivo e eficaz”. Mafra et al. (2024) reforçam o papel das tecnologias assistivas.

Infraestrutura/Formação: recorrente em quase todos os artigos, envolve desde a falta de

conectividade em áreas rurais (Oliveira Júnior, 2024) até a carência de formação docente contínua (Fejoli et al., 2024).

Linguagem/Alfabetização: central em Mafra et al. (2024, p. 15), que destaca a tecnologia assistiva como recurso essencial “para superar barreiras de comunicação, mobilidade e aprendizado”. Já Ayres (2024, p. 98) identifica riscos de atrasos de fala pelo uso excessivo de telas.

Segurança digital: emergente em Ayres (2024) e Toquetão (2024), inclui preocupações com riscos online e tempo de tela. Para Ayres (2024, p. 98), o uso excessivo pode fazer com que a criança “substitua atividades pertinentes à infância” por telas.

Social: emergiu fortemente em Alves (2023) e Ayres (2024). Para Alves (2023, p. 94), “a presença das tecnologias pode oportunizar outras maneiras de sociabilidade e de ser criança, modificando também as formas de representações, ações e visões”. Já Ayres (2024, p. 98) alerta que “a criança perderá a fase do brincar, que é substituída pelo tempo gasto em frente às telas”.

Esse detalhamento busca evidenciar que os impactos não se restringem a ganhos pedagógicos imediatos, mas envolvem transformações mais amplas nos modos de aprender, conviver e se constituir como sujeito na infância.

3. Diálogo com a literatura teórica

Os resultados empíricos dialogam fortemente com as bases teóricas. Freire (2002, p. 96) enfatiza que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Essa visão encontra eco nos estudos que destacam a mediação ativa do professor como chave para integrar tecnologias (Cabral et al., 2024). Tal processo pode ser impulsionado através da inserção das tecnologias digitais no ensino, o que apesar de representar mudanças no sistema de ensino, oportuniza novos espaços de aprendizagem mediados por meio de experiências, imagens, sons e representações midiáticas, conforme definido por Apuena, Paiva e Fortunato (2015). A literatura reforça, então, a necessidade de que a formação docente esteja conectada a práticas concretas, onde as autoras também destacam:

há, necessariamente, uma demanda premente em relação à sistematização desse processo, de forma que o discente conviva com situações práticas, na observação direta, na análise de casos, entre outros, e, ao mesmo tempo, realize estudos teóricos que fundamentam a elucidação dos aspectos tratados. (Apuena; Paiva; Fortunato, 2015, p. 114)

Outro ponto que emerge com relevância é a alfabetização digital Ferreiro (2013, p. 450), ao discutir a inserção da criança no mundo da escrita, defende que “a escrita deve ser entendida como objeto cultural e não apenas como técnica”. Essa concepção ajuda a interpretar resultados como os de Mafra et al. (2024), que mostram como recursos digitais podem enriquecer os processos de alfabetização.

A noção de “nativos digitais” de Prensky (2001) também encontra ressonância: crianças já nascem imersas em ambientes digitais, como mostra Damásio (2015). Isso reforça a urgência de práticas pedagógicas que não apenas acompanhem, mas também criticamente orientem essas interações.

Por fim, Santos (2011, p. 47) lembra que a cibercultura impõe novos desafios à escola, exigindo a construção de “práticas pedagógicas que dialoguem com os cotidianos”. Essa constatação aparece em trabalhos que apontam dificuldades de professores em acompanhar a velocidade das mudanças (Freitas et al., 2024; Fejoli et al., 2024).

4. Tendências observadas

A análise longitudinal mostra uma intensificação dos estudos entre 2023 e 2024, coincidindo com a expansão do uso de tecnologias educacionais após a pandemia e com a consolidação

de políticas públicas voltadas à digitalização da educação. Há forte concentração temática em tecnologias digitais gerais, multimídia e alfabetização digital, mas menor número de estudos que acompanhem efeitos de longo prazo ou que utilizem metodologias empíricas robustas de caráter longitudinal.

Outra tendência importante é a valorização do papel docente: praticamente todos os trabalhos enfatizam que a formação e a mediação do professor são decisivas para que as tecnologias cumpram função educativa, evitando riscos associados ao consumo passivo. Nota-se a emergência de um debate sobre segurança digital e tempo de tela, especialmente em estudos mais recentes (Ayres, 2024; Toquetão, 2024; Oliveira Júnior, 2024), sinalizando uma preocupação crescente com a saúde integral das crianças. Em síntese, a análise do corpus mostra que as tecnologias digitais na educação infantil não podem ser entendidas apenas como recursos auxiliares, mas como elementos estruturantes da experiência contemporânea da infância, atravessando dimensões cognitivas, sociais, culturais e pedagógicas. Os estudos destacam tanto as potencialidades quanto os riscos, apontando para a necessidade de mediação crítica e de formação docente consistente.

Conclusão

O mapeamento permitiu compreender, de forma sistematizada, os impactos do uso das tecnologias digitais na educação infantil e como elas vêm sendo incorporadas às práticas docentes. A primeira questão norteadora (Q1) mostrou que os impactos se distribuem em dimensões cognitivas, sociais, culturais, emocionais e educacionais. Estudos como Cabral et al. (2024) e Mafra et al. (2024) evidenciam ganhos em atenção, memória, criatividade e alfabetização, enquanto Alves (2023) e Ayres (2024) alertam para riscos de atrasos de linguagem e substituição do brincar em casos de uso excessivo. Os impactos, portanto, não são essencialmente positivos ou negativos, mas dependem do contexto, do tempo de exposição e da mediação pedagógica. No campo cultural e social, Toquetão (2024) e Damásio (2015) apontam a emergência de uma “ciberinfância”, em que os dispositivos digitais moldam hábitos, linguagens e sociabilidades. Isso exige que a escola dialogue com a realidade tecnológica das crianças, sem desconsiderar os riscos à saúde física e emocional (Ayres, 2024). O desenvolvimento infantil, nesse sentido, é influenciado pelo modo como as tecnologias são inseridas no cotidiano, demandando equilíbrio entre proteção, criticidade e inovação pedagógica. A segunda questão (Q2) mostrou que o uso das tecnologias nas práticas docentes aparece, em muitos estudos, de modo instrumental, mas cresce o reconhecimento da importância da mediação crítica do professor. Para Oliveira Júnior (2024), os recursos digitais favorecem experimentação e feedback imediato, ampliando aprendizagens. Porém, trabalhos como os de Fejoli et al. (2024) e Freitas et al. (2024) ressaltam obstáculos como a falta de conectividade e a carência de formação continuada, que limitam a integração das tecnologias de forma equitativa.

No conjunto, os resultados apontam três tendências centrais: (i) reconhecimento do potencial pedagógico das tecnologias digitais quando mediadas de forma intencional; (ii) preocupação com os efeitos do excesso de telas no desenvolvimento; e (iii) valorização da infraestrutura escolar e da formação docente como condições estruturantes. Persistem lacunas relacionadas à ausência de estudos longitudinais sobre impactos no desenvolvimento, à pouca exploração de perspectivas interdisciplinares (educação, saúde, psicologia) e à carência de investigações sobre ética e segurança digital no uso com crianças.

Em síntese, confirma-se que o uso de tecnologias digitais na educação infantil é um campo de tensões, avanços e desafios. Os estudos revelam potencialidades cognitivas e pedagógicas, mas também riscos e desigualdades de acesso que não podem ser ignorados. A mediação docente, a infraestrutura adequada e a formação crítica emergem como fatores decisivos para que as tecnologias deixem de ser apenas presença inevitável e se consolidem como recursos emancipadores no processo educativo.

Referências

- ALVES, F. da S. **Cultura digital na educação infantil: a relação de crianças, famílias e seus professores com os recursos de tecnologias digitais**. [S. l.], 2023.
- APUENA, V. G.; PAIVA, M. C. L.; FORTUNATO, A. L. **Um olhar sobre as tecnologias de comunicação e informação na iniciação à docência**. In: NORONHA, Claudianne Amorim; DANTAS, Anne Cristine da Silva (orgs.). Relatos de experiências: projetos premiados 2013. Natal: EDUFRN, 2015. p. 140. (Caderno de monitoria; 3).
- AYRES, B. B. F. **Uso das tecnologias digitais no contexto sociointeracional e cognitivo na infância**. 2024. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2024.
- CABRAL, D.; CHERUBINI, A. de O. R. dos S.; SIMONASSI, A. L. M.; BORRÉ, A. P.; OLIVEIRA, D. M. de; RODRIGUES, J. S. L. **O uso de ferramentas digitais para o desenvolvimento cognitivo na educação infantil**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 10, n. 11, p. 5850–5862, 2024. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i11.17164>
- CARMO, J. P. G. do; ARAÚJO, A. M. de; FRANQUEIRA, A. da S.; NAKANO, A. K.; MARQUES, C. D.; VIANA, E. P. **Utilização de tecnologias digitais na educação infantil em comunidades de baixa renda**. Revista Foco, [S. l.], v. 17, n. 8, p. e5966, 2024. DOI: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n8-115>
- DAMASIO, T. T. de S. **A criança e as tecnologias da informação e comunicação na escola**. 2015. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.
- FEJOLI, D. P.; CARARI, B. M. K.; BARBOSA, C. de A.; DALBEM, J. D. F. F.; CAMPANHA, L. S. C.; RIBEIRO, R.; FACO, V. de O. **Impacto dos recursos multimídias no ensino híbrido**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 10, n. 11, p. 2134–2139, 2024. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i11.16803>
- FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e na cultura do escrito: seleção de textos de pesquisa**. Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013. p. 446–471.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREITAS, J. C. L. de; GAMA, A. P. R. da; COSTA, C. dos S.; ARAÚJO, D. F. de; COSTA, I. T. da; TITON, L. F. **Educação digital: mudanças e desafios para professores e alunos**. Revista Foco, [S. l.], v. 17, n. 8, p. e5952, 2024. DOI: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n8-107>
- GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. **Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração**. Epidemiologia e Serviços de Saúde, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-184, 2014.
- JÚNIOR, O. de É. J. **O papel das mídias digitais na educação infantil**. [S. l.], 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/62165> . Acesso em: 20 jul. 2025.

KITCHENHAM, B.; CHARTERS, S. **Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering**: v. 2.3 EBSE Technical Report EBSE-2007-01. [S. l.], 2007. Disponível em: https://www.cs.auckland.ac.nz/~mria007/Sulayman/Systematic_reviews_5_8.pdf . Acesso em: 30 out. 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MAFRA, M. A.; CARVALHO, N. C.; ALVES, C. F.; SILVA, É. M. da; AZEVEDO, C. M. de S.; FLORIANO, M. B.; CAETANO, A.; MALTA, D. P. de L. N. **O impacto da tecnologia no processo de alfabetização: desafios e oportunidades**. Revista Políticas Públicas & Cidades, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e725, 2024. DOI: <https://doi.org/10.23900/2359-1552v13n1-11-2024> .

PETERSEN, K.; VAKKALANKA, S.; KUZNIARZ, L. **Guidelines for conducting systematic mapping studies in software engineering: an update**. Information and Software Technology, v. 64, p. 1–18, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2015.03.007> . Acesso em: 17 abr. 2025.

PRAXEDES DA SILVA, J.; PAIVA, M. C. L. **As tecnologias e a documentação pedagógica na Educação Infantil: uma revisão sistemática da literatura**. Revista Cocar, [S. l.], v. 19, n. 37, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7012> . Acesso em: 8 jul. 2024.

PRENSKY, M. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. v. 9, n. 5, 2001.

QUEIROZ, M. A.; PAIVA, M. C. L. **A valorização do trabalho docente e a formação profissional**. In: FRANÇA, M.; MOMO, M. (orgs.). Processo democrático participativo: a construção do PNE. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

SANTOS, E. **A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos**. In: FONTOURA, H. A.; SILVA, M. (orgs.). Práticas pedagógicas, linguagem e mídias: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011.

TOQUETÃO, S. C. **A influência das mídias digitais na cultura da infância**. 2023. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

Anexos

Quadro 1 - Levantamento realizado em cada etapa da Pesquisa

Quadro 2 - Estudos selecionados Parte 1

Quadro 2 - Estudos selecionados Parte 2

Quadro 2 - Estudos selecionados Parte 3

Gráfico 1 - Impactos

CÓDIGO: HS0433

AUTOR: GABRIELLA DE MELO VIANA

ORIENTADOR: DENISE BORTOLETTO

TÍTULO: A cultura de pares e a subjetividade na escola das infâncias: a escuta das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental

Resumo

A pesquisa tem como objetivo investigar as interações sociais entre crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com foco na escuta e no protagonismo infantil. Fundamentada nos Novos Estudos Sociais sobre a Criança e a Infância e na Sociologia da Infância (Corsaro, 2011; Sarmento, 2003; Graue, 2006), articula revisão bibliográfica e geração de dados empíricos. O levantamento em bases como SciELO e Portal CAPES resultou em 38 publicações, sistematizadas em tabelas, gráficos e fluxograma, revelando o crescimento das produções sobre a temática a partir dos anos 2000, mas também lacunas no reconhecimento efetivo do protagonismo infantil. Paralelamente, as primeiras observações em campo, registradas em diário de campo, destacaram a ludicidade e a mediação sensível na Educação Infantil, bem como as articulações estratégicas e alianças entre pares no Ensino Fundamental. Esses achados preliminares confirmam tendências já apontadas pela literatura e, ao mesmo tempo, evidenciam novas perspectivas ainda pouco exploradas, reforçando a centralidade da escuta e o reconhecimento da infância como categoria social, elementos primordiais para a produção de conhecimento.

Palavras-chave: Criança. Infância. Protagonismo infantil. Sociologia da Infância.

TITLE: Peer culture and subjectivity in the school of childhoods: listening to children in the early years of elementary education

Abstract

This research aims to investigate social interactions among children in Early Childhood Education and Elementary School, focusing on children's voices. Grounded in the New Social Studies of Childhood and in the Sociology of Childhood (Corsaro, 2011; Sarmento, 2003; Graue, 2006), it combines a literature review with empirical data generation. The survey

conducted in databases such as SciELO and the CAPES Portal resulted in 38 publications, systematized in tables, graphs, and a flowchart. The analysis revealed a significant growth of studies on the subject since the 2000s, while also pointing to gaps in the effective recognition of children's protagonism. In parallel, the first field observations, recorded in field diaries, highlighted playfulness and sensitive mediation in Early Childhood Education, as well as strategic articulations and alliances among peers in Elementary School. These preliminary findings confirm trends already identified in the literature and, at the same time, reveal new and still underexplored perspectives, reinforcing the centrality of listening and the recognition of childhood as a social category—both essential elements for knowledge production.

Keywords: Child. Childhood. Child protagonism. Sociology of Childhood.

Introdução

A presente pesquisa em andamento, desenvolvida no âmbito da iniciação científica no Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da UFRN, fundamenta-se nos Novos Estudos Sociais sobre a Criança e a Infância, em especial os trabalhos sustentados na Sociologia da Infância, tendo como foco central as interações sociais das crianças e seus pares, buscando compreender de que modo elas se expressam e constroem sua própria visão de mundo a partir do contexto em que estão inseridas.

Reconhecer as crianças e valorizar a escuta ativa delas constituem ferramentas fundamentais para o fortalecimento do ser criança e de suas infâncias no contexto educativo, social e cultural. Nesse sentido, a pesquisa, teoricamente, mobiliza autores como Corsaro (2011), Sarmiento (2003) e Graue (2006), que contribuem para a compreensão da infância como categoria social, da criança como ator social e da escola como espaço de formação, produção de sentidos e construção coletiva de conhecimentos.

O percurso investigativo articula, de um lado, a análise do estado da arte, com o mapeamento e a sistematização das produções acadêmicas sobre socialização e agência infantil; de outro, a geração de dados empíricos em campo, realizada por meio da observação participante, dos registros em diário de campo, das fotografias e da escuta ativa das crianças em seus múltiplos modos de ação e expressão. Foram realizados, ainda, momentos coletivos com as crianças, bem como a transcrição e análise dos registros, além da participação em etapas de discussão da pesquisa em andamento e de divulgação dos resultados obtidos.

Metodologia

A pesquisa empírica teve o início da geração de dados em 10 de março de 2025, com a permanência em campo até 26 de junho de 2025 e ocorreu no Núcleo de Educação da Infância (NEI), Colégio de Aplicação da UFRN, em Natal/RN. A primeira etapa do estudo foi desenvolvida com turmas da Educação Infantil (Turma IV) e do Ensino Fundamental I (2º e 4º anos), nos turnos matutino e vespertino. Até o presente momento, as atividades realizadas contemplam a etapa de revisão do estado da arte, a interpretação da geração de dados referente à primeira etapa e a divulgação científica.

A pesquisa iniciou-se com o levantamento de estudos na base eletrônica de dados da SciELO, utilizando a barra de busca com as expressões “cultura de pares” AND “criança” e, em seguida, “cultura de pares” AND “infância”, pesquisadas em “todos os índices”. O resultado foi a identificação de dois artigos publicados, sendo um em 2011 e outro em 2018. No Portal CAPES, por sua vez, as buscas resultaram em 62 materiais publicados, variando entre os anos de 2007 e 2024. O recorte temporal adotado em ambas as plataformas foi de 1991 a 2025.

Os resultados dessas buscas estão sistematizados na Tabela 1 (Anexo 1) – Resultados da busca: “cultura de pares” AND “infância” e na Tabela 2 (Anexo 2) – Resultados da busca: “cultura de pares” AND “criança”, anexadas a este relatório.

Para a análise dos materiais levantados, foram considerados 10 critérios: (1) autor(es); (2) palavras-chave; (3) se a pesquisa é com ou sobre crianças; (4) tipo de estudo; (5) faixa etária das crianças participantes; (6) ano de publicação; (7) proximidade com a temática; (8) tipo de pesquisa; (9) ferramentas de geração de dados e perspectiva de análise; e (10) resultados (convergências, divergências e análise crítica). Esses critérios orientaram a construção das categorias de análise e permitiram organizar os dados gerados em tabelas, gráficos e fluxogramas anexados ao relatório. Ressalta-se que, embora a organização inicial contemplasse também o critério “afinidade com o material”, este não foi considerado na análise por se tratar de uma dimensão de caráter subjetivo.

Com base na Tabela 1 (Anexo 1), foram gerados gráficos de análise e realizadas interpretações preliminares, que suscitam reflexões sobre o que se produz academicamente e o que, de fato, é expresso nas pesquisas. Por outro lado, emergem questões importantes, como: o que se valoriza nas produções acadêmicas que dialogam com a Sociologia da Infância; as nuances no uso dos conceitos e a efetividade de sua aplicação nos

materiais publicados; a relação com o referencial epistemológico e como este é mobilizado no corpo das pesquisas; e, ainda, se as ferramentas de geração de dados respeitam e valorizam o protagonismo infantil. Tais aspectos estão sendo investigados com o intuito de compreender em que medida a produção acadêmica realmente dialoga com o eixo de estudo proposto.

Resultados e Discussões

No que se refere à revisão bibliográfica, foram construídas duas planilhas de revisão do estado da arte, elaboradas a partir do material coletado com base em palavras-chave previamente selecionadas em referências teóricas publicadas nas plataformas SciELO e Portal CAPES. A análise, de caráter qualitativo, buscou compreender sistematicamente como artigos, livros, dissertações e teses têm abordado os conceitos de “cultura de pares”, “criança”, “infância” — descritores adotados na pesquisa, separados pelos operadores booleanos AND. O objetivo foi identificar como tais conceitos vêm sendo compreendidos e reproduzidos por pesquisadores em publicações científicas.

Os resultados dessas buscas estão sistematizados na Tabela 1 – Resultados da busca: “cultura de pares” AND “infância” (Anexo 1) e na Tabela 2 – Resultados da busca: “cultura de pares” AND “criança” (Anexo 2), ambas anexadas a este relatório. No entanto, optou-se por utilizar apenas a Tabela 1 como base para a etapa de revisão bibliográfica, por se mostrar mais abrangente e oferecer maior consistência para a análise. A Tabela 2 permanece registrada como material complementar e poderá subsidiar estudos futuros

No que se refere aos dados organizados na Tabela 1, foram localizados 38 trabalhos, num período que engloba os anos de 1991 a 2025. Tendo como referência os trabalhos selecionados foram produzidos gráficos que organizaram os materiais a partir de critérios como: (1) pesquisas com ou sobre crianças (N.29); (2) tipo de material (N.37); (3) recorrências e distanciamentos na abordagem da temática (N.32) e (4) público-alvo (N. 29).

A partir desses dados, foi possível inferir tendências relevantes para os estudos sociais sobre a infância, como o crescimento expressivo das produções a partir dos anos 2000 e a predominância de artigos acadêmicos como veículo de discussão sobre participação e protagonismo infantil. Tais resultados configuram não apenas uma pista quantitativa mapeada, mas também evidenciam a valorização crescente da infância como categoria social permanente, ao mesmo tempo em que apontam

lacunas, sobretudo em estudos que privilegiam a escuta das crianças. Além disso, cabe destacar o número expressivo de materiais classificados com critérios indefinidos, aspecto este que reforça, de um lado, a necessidade de maior rigor metodológico na pesquisa com crianças e de outro, a análise aprofundada sobre as diferentes maneiras de apagamento nas pesquisas com crianças.

Elaborou-se também, um fluxograma com o número de publicações (N) referentes à Tabela 1, distribuídas por categorias de análise. Nela, encontram-se origem dos dados, tipo de publicação, público-alvo, período das pesquisas e ferramentas utilizadas para geração de dados. Esses dados encontram-se numericamente expostos nas tabelas e no fluxograma apresentados no Anexo 3.

Paralelamente a essa sistematização teórica, iniciou-se o movimento de geração empírica de dados em campo. Empregou-se, prioritariamente, a observação participante como principal estratégia, que foram devidamente registradas no diário de campo. Reafirma-se que a principal intenção em campo, como as crianças, é compreender a subjetividade da experiência social delas, valorizando sobretudo o que elas dizem, fazem, silenciam e interpretam a sua maneira, legitimando a sua participação ativa na geração de dados.

Nas primeiras observações realizadas, foi possível identificar dinâmicas distintas entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Na Educação Infantil, predomina a ludicidade aliada à espontaneidade nas interações, em que as crianças exploram e estabelecem vínculos afetivos com fluidez. Nesse sentido, a mediação e a escuta sensível das professoras desempenham papel central, acolhendo frustrações e mediando desejos individuais para transformá-los em possibilidades coletivas. Já no Ensino Fundamental, os movimentos são mais estruturados e se destacam por se aproximarem de um verdadeiro “jogo político”, em que as crianças constroem alianças, articulam estratégias e mobilizam coletivamente esforços de convencimento para legitimar suas ideias diante do grupo. Esses achados preliminares evidenciam a potência da oralidade e do protagonismo infantil, ressaltando também a importância da mediação pedagógica intencional para ampliar suas vozes e fortalecer seus processos de desenvolvimento integral.

Dentre os diferentes momentos observados e documentados, uma das ações específicas dos contextos observados foi selecionado como recorte para a construção de um trabalho e sua apresentação no congresso XXI Encontro Nacional de Educação Infantil e no III Encontro Nacional dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Viana; Bortoletto, 2025). O momento capturado da observação diz respeito à escolha do tema de pesquisa na

escola das infâncias. Ainda que seja um fragmento, a experiência evidenciou as crianças em situação de negociação, argumentação e estratégias de convencimento entre pares, bem como a mediação docente que legitima e reorienta o processo em sua completude. Com isso, busca-se manter uma escuta abrangente das interações desenvolvidas no contexto, entendendo cada gesto que compõe de modos diferentes seus mundos.

Ao relacionar os achados empíricos com os dados sistematizados na revisão bibliográfica, percebe-se uma conexão direta entre ambos. Enquanto o estado da arte aponta um crescimento expressivo das produções acadêmicas, observa-se nas práticas cotidianas das crianças uma efetiva presença de seu protagonismo, materializada em diferentes formas de expressão. Por outro lado, a revisão também evidenciou lacunas, especialmente em pesquisas que, embora se apropriem dos referenciais da Sociologia da Infância, acabam por silenciar as vozes infantis, incorporando termos que não se concretizam em práticas de escuta, aspecto que aparece de forma contundente nos registros de campo, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Esses cruzamentos entre literatura e empiria reforçam a centralidade da escuta, do protagonismo e da oralidade infantil, confirmando tendências já mapeadas e, ao mesmo tempo, indicando novas perspectivas ainda pouco exploradas nos estudos da área.

Dessa forma, cabe destacar que os dados da pesquisa gerados até o momento não se restringem apenas a um conjunto de informações e gráficos gerados, mas compõem um movimento processual de mapeamento teórico que norteia o olhar às primeiras observações participantes que dão corpo à escuta a partir dos dados gerados em campo. Combinar esses dados implica inferir que a investigação vem se consolidando em um percurso metodológico que articula a análise objetiva de dados (revisão bibliográfica) e a escuta subjetiva e sensível (geração empírica de dados com as crianças), em consonância com a proposta do plano de trabalho da pesquisa científica.

Assim, o percurso realizado até aqui demonstra avanços significativos das etapas previstas no plano de trabalho, contemplando a revisão de literatura, sistematização dos dados gerados, análise de dados em andamento e divulgação científica por meio do resumo expandido e apresentação em congresso, além do levantamento de dados sobre o estudo da arte que subsidiará a escrita futura de um artigo, reforçando a coerência procedimental entre objetivos e resultados parciais alcançados.

Conclusão

O percurso da pesquisa mantém-se alinhado ao objetivo inicial de compreender as interações sociais entre crianças e seus pares, reconhecendo a infância como categoria social permanente e entendendo a escuta como ferramenta essencial para legitimar o protagonismo infantil. A revisão da literatura e o mapeamento das produções científicas, sistematizados em tabelas, gráficos e fluxogramas, ofereceram um referencial teórico significativo sobre o estado da arte e sustenta a compreensão quanto a maneira como os conceitos de “cultura de pares”, “criança” e “infância” vêm sendo mobilizados nos estudos acadêmicos e científicos. Paralelamente, os registros em diário de campo já possibilitam o reconhecimento das expressões infantis, reveladas por meio de negociações, estratégias de convencimento e modos singulares de construir sentidos, tanto individuais quanto coletivos.

Como implicações futuras, propõe-se o aprofundamento da análise dos dados de campo, ampliando a compreensão da subjetividade das experiências infantis e das formas de participação nos espaços escolares. Sugere-se o acompanhamento longitudinal e transversal dos temas de pesquisa desenvolvidos a partir das escolhas das crianças, investigando como suas hipóteses iniciais evoluem ao longo dos processos investigativos e de que modo a escuta reverbera diretamente nesses percursos. Além disso, pode-se também investigar o papel social e formativo do docente, identificando quais estratégias pedagógicas podem ser aprimoradas para que a escuta ativa das crianças ocupe uma posição central na escola das infâncias. Dessa forma, espera-se que a pesquisa contribua para o fortalecimento dos estudos sociais sobre a criança e a infância, em especial aqueles voltados para a Sociologia da Infância no Brasil, evidenciando a centralidade da escuta e da agência das crianças como elementos fundamentais na produção de saberes sobre e com a infância.

Referências

APALAI, Arawaje Waiana; BRITO, Angela do Céu Ubaiana; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. O brincar das crianças indígenas no Pará: um olhar para as narrativas e vivências do povo Aparai. *Reflexão e Ação*, v. 30, n. 1, p. 115-131, 2022.

ARBOLEDA, Julio César. Presentación: Investigación, Formación y Práctica Docente. *Revista Boletín Redipe*, v. 12, n. 12, p. 15-18, 2023.

ARENHART, Dione; WIGGERS, Ingrid Dittrich. A produção do nadar nas interações sociais das crianças: “olha o que eu sei fazer!”. *Zero-a-Seis*, v. 24, n. 46, p. 1457-1479, 2022.

BALDUINO, Grazielle Eloísa; DIAS DA CUNHA, Myrtes. Culturas de infância: crianças que habitam leis, culturas e brincadeiras. *Revista de Educação Popular, Uberlândia*, v. 13, n. 2, p. 172-186, 2014. DOI: 10.14393/rep-v13n22014-art13.

CAÑERO-RUIZ, Julia. El debate naturaleza-cultura en la relación conflictiva entre maternidades y feminismos. *Tercio Creciente*, n. 6, p. 295-309, 2022.

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento; RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da reprodução interpretativa e culturas de pares nas brincadeiras de crianças. *Eccos Revista Científica*, n. 60, 2022.

CARVALHO, Ana Maria Almeida. Psicologia do desenvolvimento: há questões novas? Psicologia desenvolvimental: questões persistentes. *Cadernos de Psicologia*, v. 1, n. 1, p. 8-8, 2021.

CORDEIRO, Karina de Oliveira Santos; BARRETO, Daniela Coutinho. “Tem gente marrom, e tem quem é cor de pele”: relação entre pares na educação infantil. *Repecult: Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura*, v. 4, n. 7, p. 113-129, 2019. DOI: 10.29327/222332.

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.

CORSARO, William Arnold; EDER, Donna. Children's Peer Cultures. *Annual Review of Sociology*, v. 16, p. 197-220, 1990. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2083268>. Acesso em: 29 mar. 2025.

DA SILVA, Juliana Bezzon; DA SILVA, Ana Paula Soares. Ciudad, infancia y psicología ambiental: Estudio de Caso al interior del Estado São Paulo/Brasil. *Revistarquis*, v. 10, n. 2, p. 172-198, 2021.

DE AZEVEDO, Nair Correia Salgado; DE SOUZA, Taisa Palma. Brincar é coisa séria!: contribuições da sociologia da infância para a compreensão da brincadeira na educação infantil. *Colloquium Humanarum*, 2017. p. 31-39.

DE BRITO SILVA, Greice Duarte; BIBIAN, Simone. Educação infantil como direito: entre arte, cultura e sociedade. *Olhar de Professor*, v. 22, p. 1-4, 2019.

DE CÁSSIA MARCHI, Rita; EVANGELISTA, Nislândia Santos. A sociologia da infância e o conceito de culturas infantis: aspectos e implicações teóricas. *Educação*, p. e122/1-25, 2023.

DE LIMA LOBACHINSKI, Josiane Aparecida; DE PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira; JOHANN, Magali Maria. Olhares para as infâncias das crianças em tratamento de saúde sob a ótica da sociologia da infância na pedagogia hospitalar. *Revista Contemporânea*, v. 4, n. 6, p. e4724-e4724, 2024.

DE SOUZA RODRIGUES, Cyntia Simone. Memórias de escolarização e profissionalização: das professoras que tive à profissional que me tornei, Lúcia de Carvalho Abões Vercelli e

Nádia Conceição Lauriti (Orgs.). Jundiaí, São Paulo: Paco, 2022. Dialogia, n. 42, p. e23010-e23010, 2022.

DIP, Flávia Franzini; DE CAMPOS TEBET, Gabriela Guarnieri. Sociologia da infância, protagonismo infantil e cultura de pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema. Zero-a-Seis, v. 21, n. 39, p. 31-50, 2019.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. Geração de dados. Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2003.

HOEPERS, Idorlene da Silva; VANZUITA, Alexandre; ALBINO, Jéssica. Tudo acontece no jardim secreto: diálogos entre práticas sociais de inclusão e infância. Revista Educação em Questão, v. 58, n. 57, 2020.

IGLESIAS, Thayse Geane; SILVEIRA, Camila. Ensino de ciências e educação infantil: um estudo pautado na reprodução interpretativa e cultura da infância. Actio: Docência em Ciências, v. 4, n. 3, p. 572-593, 2019.

LOPES, Thamiris; CARVALHO, Cristina. Educação infantil em museus de arte, ciência e história. Educar em Revista, v. 37, p. e76182, 2021.

MACHADO, Rosana da Silva; MARCHI, Rita de Cássia. “Ela é minha amiga!”: interação e sociabilidade entre crianças haitianas e brasileiras na educação infantil. Linguagens, Educação e Sociedade, v. 28, n. 58, 2024.

MARCELE, Ericka; HADDAD, Lenira. Entre meninos e meninas: fronteiras de gênero borradas em contexto de educação infantil. Latitude, v. 10, n. 2, 2016.

MARINHO-CASANOVA, Maria Luiza; LEINER, Marie. Environmental influence on the development of social skills in children. Extensio: Revista Eletrônica de Extensão, v. 14, n. 26, p. 2-11, 2017.

MAZIERO, Mariana Gomes. Processos de escuta: reflexões de crianças de um projeto social sobre fazer música a partir da percussão corporal. Revista da ABEM, v. 32, n. 2, p. e32207-e32207, 2024.

MEMORIES, Recovering; RECOVER, Art As A. Mediation To. Contando histórias, resgatando memórias: arte como mediadora para o resgate de trajetórias e memórias de crianças migrantes. Revista X, v. 16, n. 2, p. 485-524, 2021.

MILONE DE FREITAS TRAVASSOS, Sônia Maria. Fragmentos cotidianos: infâncias em foco (resenha). Linhas Críticas, v. 26, p. e33935, 2020. DOI: 10.26512/lc.v26.2020.33935.

MOTA, Maria Creusa. A importância de espaços de escuta como forma de subjetivação do adolescente. Brazilian Journal of Health Review, v. 4, n. 2, p. 9527-9534, 2021.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria da Conceição Silva de; CASTANHEIRA, Maria Luiza. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, jan. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100008>.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida et al. Infância e escolarização: a inserção das crianças no ensino fundamental. Educação e Realidade, v. 42, n. 1, p. 345-369, 2017.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. Cultura de pares e cultura lúdica: brincadeiras na escola. Poiésis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 9, n. 15, p. 117-131, 2015.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; PERES, Eliane Teresinha. Estratégias, negociações e disputas em uma situação de brincadeira na educação infantil. Revista Espaço Pedagógico, v. 24, n. 1, 2017.

NOVAKOWSKI, Lutiane; COSTA, Marisa Vorraber; DE AMORIM MARCELLO, Fabiana. Representações de feminino e masculino em pesquisa com crianças. Zero-a-Seis, v. 18, n. 34, p. 235-248, 2016.

VIANA, Gabriella de Melo; BORTOLETTO, Denise. Entre vozes e escutas: protagonismo infantil e escolha dos temas de pesquisa na escola das infâncias. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 21.; ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, 3., 2025, Natal. Anais. Natal: UFRN, 2025.

Anexos

ANEXO 1

ANEXO 1

ANEXO 1

ANEXO 1

ANEXO 1

ANEXO 1

ANEXO 1

ANEXO 1

ANEXO 2

ANEXO 2

ANEXO 2

ANEXO 2

ANEXO 2

ANEXO 2

ANEXO 2

ANEXO 2

ANEXO 3

CÓDIGO: HS0457

AUTOR: MAGNO MURILO BENEDITO DA SILVA

ORIENTADOR: MARIANGELA MOMO

TÍTULO: Observatório de crianças em contextos não escolares nas relações com a mídia, o consumo e as tecnologias: o cinema infantil como pedagogia cultural

Resumo

O trabalho está relacionado ao campo dos Estudos Culturais Em Educação, trazendo o enfoque para as crianças e suas relações com o consumo, as tecnologias e as mídias. Nesse trabalho o enfoque se dá no cinema infantil como pedagogia cultural, isto é, do impacto do cinema infantil nas diversas formas de aprendizado. Objetiva compreender como o cinema infantil exerce funções pedagógicas fora da escola, considerando o cinema uma pedagogia cultural nos tempos contemporâneos. A metodologia é através de estudos bibliográficos selecionados com o tema e a vivência do espectador. Assim, conclui-se que as pedagogias culturais se mostram relevantes em diversos contextos, impactando na educação de crianças contemporâneas.

Palavras-chave: Educação. Cinema Infantil. Pedagogias Culturais.

TITLE: Observatory of children in non-school contexts in their relationships with media, consumption and technologies: children's cinema as cultural pedagogy

Abstract

This work is related to the field of Cultural Studies in Education, focusing on children and their relationships with consumption, technology, and media. This work focuses on children's cinema as a cultural pedagogy—that is, on the impact of children's cinema on various forms of learning. The aim is to understand how children's cinema performs pedagogical functions outside of school, considering cinema as a cultural pedagogy in contemporary times. The methodology uses selected bibliographic studies based on the theme and the viewer's experience. Thus, it is concluded that cultural pedagogies are relevant in various contexts, impacting the education of contemporary children.

Keywords: Education. Children's Cinema. Cultural Pedagogies.

Introdução

O mundo tal como conhecemos está mudando, de forma cada vez mais acelerada, impulsionado pelas novas tecnologias e impulsionando a criação de novas tecnologias, que se renovam a cada dia. Acompanhando esse movimento de mudança, está o consumo desenfreado dessas novas tecnologias e de muitas outras formas de consumo. Sobre isso, Momo (2014) esclarece que “o que move a sociedade do consumo é o próprio consumo”.

Esse mundo pode ser chamado de mundo contemporâneo (Momo, 2014) onde a cultura ganha centralidade nas diversas relações educacionais. O consumo da mídia está cada vez mais presentes em diversos espaços, como na televisão, no smartphone (este sendo um aparelho em que as crianças cada vez mais cedo se tornam possuidoras), assim como nas propagandas na internet.

A educação também acompanha essas mudanças e se transforma na vida das pessoas. Momo (2014) ressalta como característica desse tempo o entendimento de que “cada vez mais a educação acontece em uma série de áreas sociais não se limitando a escola”. É uma educação que encontra espaço além dos muros das escolas e passa a fazer parte do cotidiano em diversos espaços. É uma educação que está inserida nas relações de consumo, nas relações com as tecnologias e nas relações midiáticas, isto é, nas relações que as pessoas fazem junto com os artefatos midiáticos postos em circulação.

Partindo dessa reflexão, conhecemos um termo pouco conhecido, mas cada vez mais presente nas pesquisas acadêmicas sobre educação, que é o conceito de pedagogias culturais.

Sobre as pedagogias culturais, Costa e Andrade (2017) se refere a elas como um tipo de pedagogia produzido especialmente pelos artefatos midiáticos. Bortolazzo (2020) também traz sua contribuição ao definir as pedagogias culturais como um tipo de pedagogia que dirige a conduta dos sujeitos que acabam aprendendo com a cultura midiática.

Assim, podemos compreender como a mídia atua como papel educador na vida das pessoas, principalmente na vida das crianças, sujeitos que estão iniciando seu percurso educativo num mundo cada vez mais midiático.

Nesse mundo cada vez mais midiático, o cinema infantil ocupa papel de destaque como um fator que promove a educação fora das escolas, mas também dentro delas. E é a partir das mensagens que são transmitidas pelos filmes que as crianças aprendem mais sobre as formas de viver a infância e de ser criança nesse mundo midiático. O cinema infantil possui um papel de impacto na vida das crianças, mas é preciso também o papel do professor ou professora para mediar esse processo de ensino e aprendizagem através do cinema, ou dos pais e dos responsáveis, quando fora da escola.

Dessa forma, o cinema infantil é considerado uma pedagogia cultural, pois ela também encontra espaço fora da escola, alcançando cada vez mais um número expressivo de crianças, por meio de cinemas em shopping centers, ou mesmo por meio de festivais e mostras de cinema local, esses dois últimos espaços concentrando cada vez mais produções independentes – que muitas vezes não encontra espaço nos cinemas dos shopping centers que produzem filmes comerciais –, que exibem a vida de crianças de comunidades periféricas, por exemplo, ou de crianças de comunidade quilombola ou indígenas.

Metodologia

Para busca do referencial teórico, primeiramente entrei no repositório do Google Acadêmico, com a busca utilizando as palavras-chaves "cinema" e "educação infantil". Dessa busca foram selecionados os seguintes artigos: 1) "Cinema, educação e infância: fronteiras entre educação e emancipação", de César Donizetti Pereira Leite; 2) "Cinema na Educação Infantil", de Bernardino Leôncio de Arruda, Diogo Doulgas da Silva, Liliame Raquel de Souza e Silva, Queila Oliveira de Almeida Arruda, Roselaine Cristina da Silva e Sirley Cosmo da Silva

Reis; e 3) "Cinema e imaginário infantil: a mediação entre o visível e o invisível", de Monica Fantin.

No mesmo repositório, pesquisei por produções bibliográficas utilizando da palavra chave "pedagogias culturais". Dessa busca, foi selecionados os artigos: 1) "Nos rastros do conceito de pedagogias culturais", de Paula Deporte de Andrade e Marisa Vorraber Costa; e 2) "Na produtiva confluência entre educação e comunicação, as pedagogias culturais contemporâneas", de Marisa Vorraber Costa e Paula Deporte de Andrade.

No repositório BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), realizei uma busca utilizando da palavras-chave "pedagogias culturais", onde foi selecionado o artigo "Pedagogias culturais: uma cartografia das (re)invenções do conceito", tese de Paula Deporte de Andrade.

No repositório da Revista Momento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande, pesquisei por produções bibliográficas utilizando a palavras-chave "pedagogias culturais", selecionando o artigo "Os usos do conceito de pedagogias culturais para além dos oceanos", de Sandro Bortolazzo.

Além da busca nos repositórios supracitados, busquei também em meu acervo algumas produções utilizadas em outras edições da minha pesquisa sobre consumo, tecnologias, mídias e educação, selecionando as seguintes produções bibliográficas: 1) "Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações", de Shirley R. Steinberg; e 2) "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", de Mariangela Momo.

Resultados e Discussões

O mundo atual – como ele é – é diferente do que se conhecia como modernidade. Momo (2014) faz essa distinção da modernidade e do mundo contemporâneo, ao trazer como característica de diferença a centralidade da cultura nos dias atuais. Sobre as crianças da atualidade, isto é, da contemporaneidade, Momo (2014) ainda ressalta que essa infância atual nem sempre existiu como a conhecemos. É nesse mundo atual, com “as condições culturais contemporâneas, que se (con)formam outras formas de ser criança e viver a infância” (Momo, 2014).

As crianças da atualidade são crianças ativas em seu processo educacional, são crianças que exercem protagonismo no seu dia a dia. A educação já não se restringe apenas aos muros da escola, mas ganham espaços em outros cenários – cenários em que as crianças se fazem presente e se apropriam da educação além das escolas.

Para esse tipo de educação que foge da escola, compreendemos como pedagogias culturais. Em sua tese, Andrade (2016) trata da cultura como recurso pedagógico em que considera “a produtividade da mídia ao ensinar modos de ser sujeito, modos de vestir, modos de consumir, entre muitos outros aspectos” (Andrade, 2016, p. 67).

Segundo Steinberg (1997) “O termo ‘pedagogia cultural’ refere-se à idéia de que a educação ocorre numa variedade de locais sociais, incluindo a escola, mas não se limitando a ela. Locais pedagógicos são aqueles onde o poder se organiza e se exercita” (Steinberg, 1997, p.

101-102), e cita alguns desses locais, como “bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes, etc.” (Steinberg, 1997, p. 102).

As crianças contemporâneas criam suas próprias identidades a partir da cultura da mídia. É através da mídia que elas são ensinadas sobre os modos de ser no mundo contemporâneo. Esses modos de ser são aprendidos e integrados em suas vivências, seja no vestuário, ao vestir roupas que expressam identidades midiáticas – como personagens, bandas como girlbands ou boy bands, livros, desenhos animados, marcas –, ou seja no modo de falar – como gírias e expressões presentes na mídia –, e até mesmo nos seus sonhos mais pessoais, como se tornar uma atriz ou ator de novela ou cinema, e até mesmo ultrapassando fronteiras da língua, ao aprender a cantar uma música internacional por causa de um filme infantil. Essas são algumas características do potencial educativo das pedagogias culturais.

Andrade (2016) ainda traz como característica o fato de que “num processo de educação permanente diferentes instituições, espaços e até revistas femininas estão ativa e profundamente a ensinar algo” (Andrade, 2016, p. 72). Andrade (2016) também reconhece o “caráter pedagógico da vida social” (Andrade, 2016, p. 72) e os “espaços culturais como espaços de aprendizagem” (Andrade, 2016, p. 72).

Sobre o cinema infantil, “se constitui um recurso didático tecnológico com bastante contextualização com o cotidiano das crianças na educação infantil” (Arruda; Silva; Souza e Silva; Almeida Arruda; Silva; Reis, 2022, p. 1051). Isso demonstra o potencial que o cinema infantil possui ao trazer às telas diferentes modos de ser criança e viver a infância. Ainda de acordo com os autores, “o cinema deve ser analisado sob diversas perspectivas, para não assumir uma função limitadora na sociedade. As diversas perspectivas do cinema congregam no desenvolvimento da compreensão, reflexão e criticidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem” (Arruda; Silva; Souza e Silva; Almeida Arruda; Silva; Reis, 2022, p. 1052).

Em seu artigo, em que relaciona estudos sobre cinema com entrevistas com crianças sobre o cinema, Fantin (2009) relata que “[...] para as crianças, cinema é uma arte e uma cultura, é uma tecnologia, é um tipo de história que fica na cabeça, é assistir filme no telão com pessoas amigas” (Fantin, 2009, p. 217).

Ainda sobre o cinema infantil, a indústria do cinema explora o campo de consumo do público infantil, por meio do lançamento de diversos títulos pelas produtoras que atuam em um contexto de globalização (Arruda; Silva; Souza e Silva; Almeida Arruda; Silva; Reis, 2022, p. 1053).

Segundo Leite (2013) “o cinema e as tecnologias da imagem, também tem tido extrema relevância como recurso pedagógico, facilitador de relações de ensino e de aprendizagem” (Leite, 2013, p. 3).

Desse modo, através do cinema, é possível encontrar papéis que desempenham papel de representação, ao trazer para o público infantil, representações sobre variadas formas de ser criança e viver a infância, como, por exemplo, um filme que trata de crianças que vivem em uma comunidade quilombola, ou sobre um pequeno grupo de crianças que vivem em uma comunidade. A partir dessas representações, é possível que a criança conheça mais sobre o mundo que a cerca, como se desvendasse um novo mundo que se amplia a partir do seu próprio mundo. Segundo Hall (2013), representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura (Hall,

2013, p. 31). Assim, o cinema infantil se apropria do conceito de representação ao representar diversas histórias sobre o mundo infantil e para as crianças da contemporaneidade.

Conclusão

O estudo conclui que as chamadas pedagogias culturais são muitas e estão em diferentes contextos, não somente nos contextos escolares, mas também para além dos muros das escolas. Um desses contextos é o cinema. No presente estudo, foi considerado o cinema infantil e seu impacto da educação de crianças. Essas crianças são consideradas crianças contemporâneas, por viverem na contemporaneidade, um momento histórico que tem como característica a globalização, o consumo desenfreado e o avanço tecnológico.

A criança é um ser consumidor e as pedagogias culturais também se fazem presente nas relações de consumo. Ela usufrui de tecnologias, pelo menos as crianças de grandes centros urbanos. As crianças das periferias são incluídas na pedagogia do cinema infantil por meio de mostrar de cinema local e nacional.

O cinema possui um caráter de mensageiro: ele quer enviar uma mensagem ao público. Isso se dá por meio dos modos de endereçamento (Ellsworth, 2001). O cinema infantil ensina por meio de mensagens às crianças, que aprendem sobre o mundo ao redor e sobre diferentes modos de viver a infância.

Referências

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber; SILVA, Liliame Raquel de Souza e; ARRUDA, Queila Oliveira de Almeida; SILVA, Roselaine Cristina da; REIS, Sirley Cosmo da Silva. Nos Rastros do Conceito de Pedagogias Culturais: invenção, disseminação e usos. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 1, n. 33, p. 1-23, jan. 2017.

ANDRADE, Paula Deporte de. Pedagogias Culturais: uma cartografia das (re)invenções do conceito. 2016. 211 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

ARRUDA, Bernardino Leôncio de; SILVA, Diogo Douglas da; SILVA, Liliame Raquel de Souza e; ARRUDA, Queila Oliveira de Almeida; SILVA, Roselaine Cristina da; REIS, Sirley Cosmo da Silva. CINEMA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 8, n. 9, p. 1047–1058, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i9.6932. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6932>. Acesso em: 8 ago. 2025.

BORTOLAZZO, Sandro. OS USOS DO CONCEITO DE PEDAGOGIAS CULTURAIS PARA ALÉM DOS OCEANOS: um análise do contexto Brasil e Austrália. Momento - Diálogos em Educação, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 315–336, 2020. DOI: 10.14295/momento.v29i2.8674. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8674>. Acesso em: 8 ago. 2025.

COSTA, Marisa Vorraber; DE ANDRADE, Paula Deporte. Na produtiva confluência entre educação e comunicação, as pedagogias culturais contemporâneas. Perspectiva, [S. l.], v. 33,

n. 2, p. 843–862, 2015. DOI: 10.5007/2175-795X.2015v33n2p843. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n2p843>.
Acesso em: 8 ago. 2025.

FANTIN, Monica. Cinema e imaginário infantil: a mediação entre o visível e o invisível. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 34, n. 2, 2009. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9357>. Acesso em: 8 ago. 2025.

LEITE, César Donizetti Pereira. Cinema, Educação e Infância: fronteiras entre educação e emancipação. *Fermentario*, Campinas, v. 2, n. 7, p. 1-14, jan. 2013.

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, v. 16, n. 32, p. 7-21, nov. 2013.

STEINBERG, Shirley R.. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (org.). *Identidade Social e a Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1997. p. 98-145.

CÓDIGO: HS0531

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 dos procedimentos metodológicos em dissertações e teses

Resumo

Os animais invertebrados são amplamente utilizados em pesquisas e muitas das técnicas utilizadas para o uso, coleta e análise de espécimes podem ser consideradas invasivas e prejudiciais (Soulsbury et al., 2020; Koperski, 2023). O uso indiscriminado desses animais falha em considerar as evidências de senciência em grupos de invertebrados e a sua ausência em regulamentações de proteção e bem-estar animal, levando a investigações sobre o bem-estar deles em estudos acadêmicos (Browning; Veit, 2020; Crespi-Abril; Rubilar, 2024). O trabalho analisa a conduta dos pesquisadores sobre os invertebrados a partir da metodologia de dissertações e teses da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) publicadas nos últimos cinco anos. Consultamos as pesquisas dos programas de pós-graduação em Ecologia e em Sistemática e Evolução, para extrair informações como: métodos de coleta, menção a captura acidental, uso de métodos letais e destino dos animais após a coleta e análise. Os dados obtidos evidenciam como a proteção e transparência em relação à pesquisa e uso de animais invertebrados são ignoradas no ambiente acadêmico, estando ligadas a percepção errônea de que todos os invertebrados não possuem senciência. Este estudo é apenas uma investigação inicial sobre o tratamento de animais invertebrados utilizados em pesquisas. Futuramente, iremos analisar outros programas de pós-graduação, bem como aprofundar a interpretação dos dados à luz da epistemologia de Ludwik Fleck.

Palavras-chave: Animais invertebrados. Senciência. Bem-estar animal. Ética animal

TITLE: Ethical conduct in invertebrate research: an analysis of methodological procedures in dissertations and theses

Abstract

Invertebrate animals are widely used in research and many of the techniques used for the use, collection and analysis of specimens can be considered invasive and harmful (Soulsbury et al., 2020; Koperski, 2023). The indiscriminate use of these animals fails to consider the evidence of sentience in groups of invertebrates and their absence in animal protection and welfare regulations, leading to investigations into their welfare in academic studies (Browning; Veit, 2020; Crespi-Abril; Rubilar, 2024). This paper analyzes researchers' conduct regarding invertebrates based on the methodology of dissertations and theses published in the last five years at the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN). We consulted research from graduate programs in Ecology and Systematics and Evolution to extract information such as collection methods, mention of accidental capture, use of lethal methods, and the fate of animals after collection and analysis. The data obtained show how

protection and transparency regarding research and use of invertebrate animals are ignored in the academic environment, being linked to the erroneous perception that all invertebrates do not have sentience. This study is only an initial investigation into the treatment of invertebrate animals used in research. In the future, we will analyze other postgraduate programs, as well as deepen the interpretation of the data in light of Ludwik Fleck's epistemology.

Keywords: Invertebrate animals. Sentience. Animal welfare. Animal ethics

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, dissecação e eutanásia (Soulsbury et al., 2020; Koperski, 2023). Apesar do uso generalizado de invertebrados em pesquisas e dos avanços nas evidências que demonstram a sentiência 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. Assim, este 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), publicadas nos últimos cinco anos. Ao investigar como os pesquisadores descrevem seus procedimentos na pesquisa com invertebrados, esta pesquisa contribuirá para uma reflexão sobre as práticas atuais e para o aprimoramento das discussões sobre ética e bem-estar animal na ciência.

Metodologia

A conduta dos pesquisadores em relação aos invertebrados foi avaliada por meio da análise das descrições dos métodos de estudo presentes em dissertações e teses publicadas no Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte nos últimos 5 anos.

Foi realizada a consulta de todas as teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Ecologia e em Sistemática e Evolução. Entre 2020 e 2025, foram produzidas 150 pesquisas. O programa de pós-graduação em Ecologia publicou 98 trabalhos (59 dissertações e 39 teses) e o programa de pós-graduação em Sistemática e Evolução publicou 52 trabalhos (33 dissertações e 19 teses).

A seleção inicial de trabalhos a serem utilizados foi feita através da leitura dos títulos e resumos, adotando como critério de inclusão a realização da pesquisa com invertebrados conduzidas em laboratório e/ou em campo, excluindo-se, portanto, pesquisas que utilizam apenas bases de dados e fotografias. Após a escolha das teses e dissertações, a leitura das metodologias empregadas foi realizada e registrada em uma planilha do Excel com o intuito de extrair e avaliar as seguintes informações: métodos de coleta, menção a captura accidental, uso de métodos letais e destino dos animais após a coleta e análise.

Resultados e Discussões

Resultados Gerais

Nos últimos cinco anos, foram produzidas 150 pesquisas. Deste total, foram excluídas 70 dissertações, sendo 48 trabalhos do programa de Ecologia e 22 trabalhos do programa de Sistemática e Evolução e 46 teses, sendo 29 pesquisas do programa de Ecologia e 17 pesquisas do programa de Sistemática e Evolução, por abordarem temáticas que não relacionam-se diretamente com o estudo de invertebrados, atingindo a quantidade de 34 trabalhos a serem analisados. Dentre os trabalhos selecionados para a leitura, 9 foram eliminados por atenderem ao critério de exclusão, totalizando 25 pesquisas avaliadas (Fig. 1), com 16 dissertações e 9 teses.

No que diz respeito ao ‘tipo de estudo’, a maioria das pesquisas foram classificadas como estudo ecológico (52%) e estudo taxonômico (24%), seguidos de estudo morfológico (8%), estudo de comportamento (4%), estudo ecogeográfico (4%), estudo evolutivo (4%) e estudo filogenético e filogeográfico (4%) (Fig.2). Os animais invertebrados estudados pelas trabalhos foram separados por classe (Fig. 3), em que Entognatha (32%) apresentou a maior quantidade de trabalhos, seguida por Malacostraca (20%), Insecta (16%), Arachnida (4%) e Anthozoa (4%). Diversas pesquisas focaram no estudo de interações entre organismos e trabalharam com mais de uma ordem, como Anthozoa e Hydrozoa (8%), Branchiopoda e Insecta (4%), Insecta e Malacostraca (4%), Anthozoa, Hydrozoa, Echinoidea, Gastropoda e Malacostraca (4%) e Malacostraca, Echinoidea, Asteroidea, Cephalopoda, Holothuroidea, Bivalvia e Sipuncula (4%).

Resultados da análise das metodologias

Os principais métodos de coleta utilizados foram: armadilhas de queda (20%), coleta manual (8%), armadilhas de isca (4%), pincéis (4%), rede de arrasto (4%), recipientes (4%), rede de ictioplâncton (4%), ovitrampas (4%), rede de arremesso (4%), através da busca ativa (4%) e marcação-soltura-recaptura (4%). Diversos trabalhos usaram diferentes métodos simultaneamente, como: pinças, pincéis, armadilha do tipo covo e redes de aquariofilia (4%), aspiradores entomológicos e pincéis (4%), armadilha de queda (pitfall) e pincéis embebidos com álcool (4%) e puçá de tela e armadilhas do tipo covo (4%). Ademais/contudo, 20% não mencionam o método de coleta. Dentre as pesquisas, 88% não mencionaram a ocorrência da captura acidental, enquanto apenas 4% relataram a captura acidental durante o estudo e 8% informaram que a prática de captura não se aplica às pesquisas que realizaram (Fig.4)

Cerca de 17 estudos (68%) utilizaram métodos letais para a realização dos trabalhos (Fig.5), em que o etanol foi o principal método escolhido, correspondendo a 11 (44%) pesquisas. Além do etanol, métodos como gelo (12%), álcool 70% (8%) e formol tamponado (4%) também foram aplicados (Fig. 6). Em torno de 4% dos trabalhos não mencionaram o método letal utilizado.

Ao analisar a menção do destino dos animais após a coleta e análise, constatou-se que 48% não relatam o destino final dos animais invertebrados e 40% dos estudos analisados o expõem (Fig. 7). Dentre as pesquisas que mencionam o destino dos exemplares, uma parte das amostras coletadas são depositadas em coleções científicas e, em menores proporções, são devolvidas ao local que foram originalmente extraídas (4%).

O número alto de estudos que não citam a etapa final dos animais invertebrados após a coleta e análise na metodologia comprova que as pesquisas não a consideram como conduta essencial e relevante do trabalho a serem inseridas e devidamente descritas. Os trabalhos em que as espécimes são depositadas em coleções biológicas ajudam a ampliar a construção e curadoria dos acervos das instituições de ensino, agindo como ferramentas para futuras pesquisas.

Embora métodos de captura como armadilha de queda (pitfall), que possuem o potencial de acidentalmente capturar diversos animais que muitas vezes não são utilizados na pesquisa (Fischer; Larson, 2019; Lövei et al., 2023), seja a principal escolha de método utilizado pelas pesquisas revisadas (20%), não há a menção dos indivíduos capturados acidentalmente pelas instalações, podendo reforçar a visão de que a vida dos animais invertebrados, como os insetos, não são vistas como dignas de consideração moral, sendo negligenciadas no contexto científico (Valente, 2024).

A discussão sobre a utilização inapropriada dos animais invertebrados em pesquisas atua em conjunto com o conceito de ‘senciência’, que é caracterizado como a capacidade do ser ter consciência sobre si e sobre os outros (Valente, 2024), experienciando e reagindo a sentimentos positivos e/ou negativos (Marino, 2010; Broom, 2020). O reconhecimento da

senciência atribui relevância moral aos indivíduos, implicando que as suas necessidades e o seu bem-estar sejam levados em consideração, principalmente no contexto de legislações e normativas de proteção aos animais. Diversos grupos taxonômicos agrupados sob o termo ‘invertebrados’ apresentam evidências de sentiência, como os cefalópodes, insetos, crustáceos e aracnídeos (Valente, 2024), exibindo comportamentos que não estão presentes em grupos que não apresentam a sentiência, como a experiência de possuir sentimentos negativos (dor e desconforto), sentimentos positivos (alegria e afeto) e atitudes que exemplificam a percepção que têm sobre si, sobre os outros e das suas interações com os demais seres. Apesar dessa distinção entre os grupos de invertebrados com relação a sentiência, nossos resultados não mostraram diferenças no tratamento de invertebrados mais simples, como cnidários, e invertebrados mais complexos como os crustáceos decápodes, o que sugere que as evidências de sentiência nestes grupos ainda não estão refletidas em ações que considerem o seu bem-estar nas pesquisas científicas.

Conclusão

O estudo teve como objetivo examinar os procedimentos realizados com animais invertebrados em teses e dissertações de dois programas de pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) entre 2020 e 2025. 25 trabalhos foram avaliados em diversas categorias, sendo 16 dissertações e 9 teses.

Os resultados obtidos expõem que as pesquisas trabalharam com uma grande variedade de organismos invertebrados e utilizaram diversos métodos de coleta, sendo a armadilha de queda (pitfall) a principal escolha. Os dados demonstraram a alta porcentagem da falta de menção de possíveis capturas acidentais e a baixa porcentagem sobre o destino final dos espécimes coletados, evidenciando como a proteção e transparência em relação à pesquisa e uso de animais invertebrados são ignoradas no ambiente acadêmico, estando diretamente ligada com a percepção errônea de que todos os invertebrados não possuem sentiência, fator usado para afirmar que o valor do ser está presente em si mesmo e que torna as vidas dignas de consideração ética pela sociedade.

Ademais, o trabalho busca estimular a reflexão ética sobre a utilização dos animais invertebrados e como a sua desvalorização e negligência está atrelada a escassez de diretrizes que os protejam em diferentes níveis.

Este estudo é apenas uma investigação inicial sobre o tratamento de animais invertebrados utilizados em pesquisas. Futuramente, a pesquisa será ampliada para incluir a análise de outros programas de pós-graduação, bem como será aprofundada a interpretação dos dados à luz da epistemologia de Ludwik Fleck.

Referências

BROOM, Donald M. Brain complexity, sentience and welfare. **Animal Sentience**, v. 5, n. 29, 17 jul. 2020.

BROWNING, H.; VEIT, W. Improving invertebrate welfare. **Animal Sentience**, v. 5, n. 29, 2020.

CARERE, C.; WOOD, J. B.; MATHER, J. Species differences in captivity: where are the invertebrates? **Trends in ecology & evolution**, v. 26, n. 5, p. 212-213, 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, A. C.; RUBILAR, T. Ethics and Welfare in invertebrates: a stepping-stone to research and animal production. **Revista de biologia tropical**, v. 72, n. S1, p. e58228, 2024.

DE SOUZA VALENTE, Cecília. Rethinking Sentience: Invertebrates as Worthy of Moral Consideration. **Journal of Agricultural and Environmental Ethics**, v. 38, n. 1, p. 3, mar. 2025.

FISCHER, Bob; LARSON, Brendon M. H. Collecting insects to conserve them: a call for ethical caution. **Insect Conservation and Diversity**, v. 12, n. 3, p. 173–182, maio 2019.

FISCHER, M. L.; SANTOS, J. Z. Bem-estar em Invertebrados: um parâmetro ético de responsabilidade científica e social da pesquisa? **Revista Latinoamericana de bioética**, v. 18, n. 34–1, p. 18–35, 2017.

HARVEY-CLARK, C. IACUC challenges in invertebrate research. **ILAR journal**, v. 52, n. 2, p. 213–220, 2011.

KLEIN, C.; BARRON, A. B. Insects have the capacity for subjective experience. **Animal Sentience**, v. 1, n. 9, 2016.

KOPERSKI, P. It is not only data-freshwater invertebrates misused in biological monitoring. **Animals**, v. 13, n. 16, 2023.

MATHER, J. What is in an octopus's mind? **Animal Sentience**, v. 4, n. 26, 2019.

OLIVEIRA, E. M.; GOLDIM, J. R. 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, C. D.; GRAY, H. E.; SMITH, L. M.; BRAITHWAITE, V.; COTTER, S. C.; ELWOOD, R; W.; WILKINSON, A.; COLLINS, L. M. The welfare and ethics of research involving wild animals: A primer. **Methods in ecology and evolution**, v. 11, n. 10, p. 1164–1181, 2020.

Anexos

Figura 1 - Tipo de trabalho analisado

Figura 2 - Classificação do tipo de estudo

Figura 3 - Separação do grupo taxonômico (classe) dos animais estudados

Figura 4 - Menção a captura acidental

Figura 5 - Utilização de métodos letais

Figura 6 - Descrição de quais métodos letais foram utilizados

Figura 7 - Menção e descrição do que ocorre com os animais após a coleta e análise. O termo 'indefinido' foi usado para trabalhos que não se encaixavam nas categorias em 'NA' ou 'NÃO

CÓDIGO: HS0648

AUTOR: ANA BEATRIZ CAMARAO PEREIRA

COAUTOR: MÔNICA PORFÍRIO NUNES PESSOA

COAUTOR: MILENA ALVES TEIXEIRA

ORIENTADOR: LUCILA CARVALHO LEITE BRANDAO

TÍTULO: Fotografar e documentar: visibilidade aos processos de vivências e aprendizagens das crianças

Resumo

A pesquisa “Fotografar e documentar: visibilidade aos processos de vivências e aprendizagens das crianças” tem como objetivo geral analisar as possibilidades da fotografia no processo de documentar e narrar as vivências e percursos de aprendizagens das crianças vinculadas a um Centro Infantil Municipal localizado no município de Parnamirim/RN. Sobre os objetivos específicos, há o propósito de: evidenciar a importância da documentação pedagógica nos processos de vivências e aprendizagens das crianças; e identificar o lugar da fotografia no processo de tornar visível as vivências e os percursos de aprendizagens das crianças. O estudo dialoga com referenciais da documentação pedagógica (Malaguzzi, 2001; Fochi, 2021), bem como da linguagem fotográfica (Barthes, 1984; Moraes, 2021). Quanto à fundamentação metodológica, trata-se de um estudo de natureza qualitativa (André, 1995), considerando, para a geração de dados, a observação participante, anotações no diário de campo e análises documentais. Compreende-se que a fotografia na documentação pedagógica vai além da função de registrar acontecimentos, pois ela exige um olhar atento não somente para as práticas docentes, mas também para as produções, interações e perspectivas das crianças. Conclui-se que documentar pedagogicamente com o uso da fotografia ocupa um papel importante no contexto educativo, pois a visibilidade aos processos de vivências e aprendizagens favorece práticas mais reflexivas, sensíveis e participativas.

Palavras-chave: Fotografia. Documentação pedagógica. Observação. Aprendizagens.

TITLE: Photographing and documenting: visibility to the experiences and learning processes of children

Abstract

The research "Photographing and documenting: visibility to the experiences and learning processes of children" general objective is to analyze the possibilities of photography in the process of documenting and narrating the experiences and learning paths of children linked to a Municipal Children's Center located in the city of Parnamirim/RN. On the specific

objectives, there is the purpose of: to highlight the importance of pedagogical documentation in the processes of children's experiences and learning; and identify the place of photography in the process of making visible the experiences and learning paths of children. The study dialogues with pedagogical documentation references (Malaguzzi, 2001; Fochi, 2021), as well as the photographic language (Barthes, 1984; Moraes, 2021). As for the methodological foundation, it is a qualitative study (André, 1995), considering data generation, participant observation, field journal notes and documentary analysis. It is understood that photography in pedagogical documentation goes beyond the function of recording events, because it requires an attentive look not only to the teaching practices, but also to the productions, interactions and perspectives of the children. It is concluded that pedagogically documenting with the use of photography plays an important role in the educational context, as the visibility of the processes of experiences and learning favors more reflective, sensitive, and participatory practices.

Keywords: Photography. Pedagogical documentation. Observation. Learning.

Introdução

A presente pesquisa “Fotografar e documentar: visibilidade aos processos de vivências e aprendizagens das crianças” se vincula ao Projeto de Pesquisa intitulado “Observatório da cultura fotográfica na educação das infâncias” (PVN22695-2024), coordenado pelas professoras Lucila Carvalho Leite Brandão e Sarah de Lima Mendes. Parte-se do entendimento de que a fotografia se constitui como uma das linguagens para documentar os percursos de vivências e aprendizagens das crianças, oferecendo novas possibilidades de compreensão das infâncias.

Desse modo, o objetivo geral do trabalho consiste em analisar as possibilidades da fotografia no processo de documentar e narrar as vivências e percursos de aprendizagens das crianças vinculadas a um Centro Infantil Municipal localizado no município de Parnamirim, Rio Grande do Norte. A partir desse objetivo central, estruturam-se os seguintes objetivos específicos: 1. evidenciar a importância da documentação pedagógica nos processos de vivências e aprendizagens das crianças; 2. identificar o lugar da fotografia no processo de tornar visível as vivências e os percursos de aprendizagens das crianças.

O estudo dialoga com os princípios da documentação pedagógica (Malaguzzi, 2001; Fochi, 2015, 2021), bem como com a linguagem fotográfica (Barthes, 1984; Moraes, 2021). Entre os autores que abordam a concepção de documentação pedagógica, destaca-se Malaguzzi (2001), cujos estudos, baseados na abordagem de Reggio Emilia, colocam a criança no centro do processo de aprendizagem. Paulo Fochi (2021), por sua vez, compreende a documentação pedagógica como uma estratégia que envolve a observação, o registro e a reflexão sobre as experiências vividas, atribuindo-lhes novos significados.

Além dos referenciais teóricos, a pesquisa se ancora em documentos normativos e orientadores da educação básica brasileira, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que estabelecem princípios, fundamentos e procedimentos para assegurar a qualidade da Educação Infantil. Considera-se, também, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Planner Pedagógico do Centro Infantil participante, que organizam e direcionam as práticas pedagógicas no contexto pesquisado.

No que diz respeito à fundamentação metodológica, trata-se de um estudo de natureza qualitativa (André, 1995), considerando a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Foram utilizados diferentes métodos para a geração de dados, como a observação participante, anotações no diário de campo e análises documentais.

A estrutura deste trabalho está organizada em quatro partes principais. É composto por uma introdução, que fala sobre a pesquisa, seus objetivos, fundamentação teórica e metodológica. Logo em seguida, descreve o método que foi utilizado para realizar a pesquisa com a descrição das etapas, instrumentos e procedimentos adotados. Posteriormente, são apresentados os dados construídos na pesquisa, os resultados e a discussão, relacionando-os com a fundamentação teórica. Por fim, expõe as conclusões da pesquisa ao leitor, com os principais achados e as possibilidades de futuras pesquisas.

Metodologia

A pesquisa foi conduzida de maneira ética, respeitando as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRN. Durante o processo, foram realizados encontros de estudo entre os colaboradores do Projeto de Pesquisa, envolvendo temáticas sobre fotografia, documentação pedagógica e procedimentos da pesquisa. Em cada encontro, eram disponibilizados textos para a realização de leitura e discussão sobre a temática em foco, trocando-se experiências e conhecimentos que nos ajudaram a fazer uma melhor análise dos dados.

Nesse contexto, a pesquisa desenvolvida é de natureza qualitativa, contemplando dimensões bibliográfica, documental e de campo. De acordo com André (1995), a pesquisa qualitativa busca compreender e interpretar fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, priorizando a investigação das ações em seu contexto real.

O campo de pesquisa escolhido foi um Centro Infantil de tempo integral, localizado na área urbana do município de Parnamirim/RN, no bairro de Emaús, que atende crianças de 2 a 6 anos de idade. O Centro Infantil foi escolhido por estar inserido em um contexto de práticas pedagógicas que valorizam a escuta da criança e a documentação pedagógica de seu cotidiano e de suas produções. Especificamente, a estudante de pesquisa de iniciação científica teve a oportunidade de acompanhar as práticas pedagógicas realizadas na turma do nível 5, com a professora regente, a auxiliar de sala e as crianças com idade entre 4 e 5 anos de idade.

Para a geração de dados, recorreu-se à utilização dos seguintes métodos:

- Observação participante: a estudante de pesquisa de iniciação científica foi inserida no cotidiano da turma para poder estar mais próxima dos colaboradores da pesquisa, gerando vínculo com as crianças e demais sujeitos envolvidos. Registrava-se, por meio da fotografia, as suas interações entre crianças/crianças, crianças/adultos, crianças/espacos, bem como as vivências construídas na turma;
- Diário de campo: durante e após as visitas ao Centro Infantil, a pesquisadora fazia suas anotações e reflexões, junto com as fotografias realizadas no dia. Nesse diário de campo, eram registradas as ações e interações que havia tido com as crianças, professoras e famílias;

- Rodas de conversas: realização de diálogos com a professora titular, com a coordenadora pedagógica e com as crianças, buscando compreender suas concepções e práticas com o uso da fotografia na documentação pedagógica;
- Análises documentais: documentos do Centro Infantil, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Planner Pedagógico, planejamentos semanais, portfólios, relatórios e produções feitas com e pelas crianças se constituíram como materiais de análise.

Nesse sentido, consideramos que o percurso metodológico possibilitou estudos, gerações de dados e análises que dialogaram com a documentação pedagógica e fotografia no contexto da Educação Infantil.

Resultados e Discussões

Para a compreensão do conceito de documentação pedagógica, é pertinente evidenciar o significado dos termos que o constituem. Segundo Fochi (2021), o verbo documentar refere-se ao ato de produzir registros, ou seja, de produzir documentos a partir de diferentes ações, como fotografar, filmar e fazer registros escritos ou orais. O substantivo documentação, por sua vez, de acordo com o autor, diz respeito ao produto comunicado, o que remete ao documento construído a partir dos registros realizados, podendo se manifestar em portfólios, relatórios, livretos, mini-histórias, entre outras formas de compilar e apresentar o material produzido. Entende-se, então, que no conceito da documentação pedagógica, encontram-se o ato de produzir registros e o produto comunicado, porém, não se limitando a eles, tendo em vista que a documentação pedagógica não se trata unicamente desse conjunto de registros.

Para Malaguzzi (2001), a documentação pedagógica traz o testemunho da construção ética, política, cultural e pedagógica em relação às crianças, aos adultos e às práticas pedagógicas, envolvendo o acompanhamento e a interpretação sistemática dos processos educativos por meio dos registros escritos e fotográficos, de vídeos e das produções das crianças. No seguimento dessa perspectiva, Fochi (2021) esclarece que a documentação pedagógica, ao nos ajudar a ver, refletir, projetar e narrar o cotidiano pedagógico e as aprendizagens das crianças, se coloca como uma estratégia para a renovação pedagógica, a construção de significados e o reposicionamento dos adultos e crianças no processo educativo.

Compreende-se que a documentação pedagógica se constitui como uma possibilidade de estratégia para comunicar, narrar e dar visibilidade aos processos de aprendizagens das crianças. Ao dar visibilidade aos percursos de aprendizagens vividos pelas crianças e adultos no cotidiano da instituição, promove-se a possibilidade de reflexão sobre suas ações, como também da construção de outras proposições. Assim, segundo Fochi (2021), a documentação pedagógica nos ajuda a:

a) **qualificar nossa capacidade de escutar as crianças** — pois fomos entendendo que escutar é um verbo ativo para aprender a responder às necessidades das crianças em termos de organização do contexto educativo; b) **refletir a organização das propostas e da própria vida cotidiana** — harmonizando as demandas e necessidades dos meninos e das meninas com as da instituição e dos adultos; c) **criar abertura para transformar os contextos em que estão inseridos** — pois um processo de renovação pedagógica envolve a disponibilidade dos sujeitos que constroem o cotidiano pedagógico, e isso se dá por um processo de compreensão da necessidade da transformação e não por imposição; d) **vivenciar percursos de formação contextualizados e com alto grau de reflexividade para os profissionais** — que foram aprendendo a ver, refletir, projetar e construir conhecimento sobre os processos vivenciados no interior das escolas; e) **construir**

um conhecimento situado e fecundado em teorias — aprendendo o verdadeiro exercício da pedagogia como uma ciência praxiológica; f) **narrar as aprendizagens das crianças, dos adultos e da identidade da escola** — como exercício testemunhal e de restituição do cotidiano pedagógico e do modo como as crianças aprendem. (Fochi, 2021, p. 148-149, grifo nosso).

Nesse sentido, é possível afirmar que a documentação pedagógica se constitui como uma estratégia para uma docência que assume o compromisso com: as aprendizagens que estão sendo ofertadas às crianças; as condições criadas para o favorecimento das aprendizagens; os direitos das crianças em seus processos de desenvolvimento; o reposicionamento sobre o próprio fazer pedagógico; a continuidade dos percursos de aprendizagem; e os novos e necessários percursos a serem trilhados.

O Centro Infantil que colaborou com a pesquisa também evidencia, por meio dos seus documentos e propostas, a importância da documentação pedagógica para as vivências tecidas no cotidiano da Educação Infantil. A partir do Planner Pedagógico da instituição, referente ao ano letivo de 2025, é possível identificar uma documentação pedagógica que se constrói no movimento da observação, registro, interpretação e reflexão acerca das ações coletivas e individuais das crianças. Na etapa da observação, as professoras são orientadas a fazerem diferentes questionamentos, a seguir exemplificados.

- Como foi a primeira reação das crianças na introdução da proposta?
- Com qual(s) material(is) estão se envolvendo? Como é a exploração? Quais são os interesses e tempo de interesse?
- Brincam sozinhas? Se relacionam? Com quem?
- Acontecem conflitos? Como resolvem?
- Buscam ajuda? De quem? Em quais situações?
- O que descobrem?
- O que falam?

Na etapa do registro, no que concerne ao grupo de crianças envolvidas numa proposta pedagógica, as professoras do Centro Infantil buscam destacar: o envolvimento das crianças, interesses, descobertas e pistas para ampliação das aprendizagens; a estrutura da proposta (introdução, desenvolvimentos e fechamento), tempo de duração e materiais que asseguraram a atenção e apresentaram desafios; os aprendizados e dificuldades mais presentes. Na etapa da reflexão sobre as observações registradas, as professoras fazem: encaminhamentos em relação às descobertas do grupo e ao aprofundamento e ampliação dos interesses demonstrados; ajustes na proposta no que se refere ao tempo, material e/ou espaço; e encaminhamentos para as dificuldades surgidas.

Sobre as ações mais individualizadas das crianças, as professoras são orientadas a considerarem em seus registros os fatos sobre as crianças acompanhadas, o levantamento de informações e as dificuldades e conquistas das crianças. No processo reflexivo acerca dessas observações registradas, as professoras realizam os encaminhamentos das questões individuais (dificuldades, conquistas, participação e autonomia) sobre o que trabalhar e desenvolver.

Desse modo, o Centro Infantil atende a uma das necessidades apresentadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2017), quando afirmam:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; II - utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); III - a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança [...]; IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil [...]. (Brasil, 2017, p. 29).

Assim, por meio da documentação pedagógica, o Centro Infantil possibilita o acompanhamento do cotidiano pedagógico, a observação das vivências e aprendizagens, os diferentes registros escritos e/ou orais e a tradução dos percursos educativos às famílias das crianças. Vejamos, também, que a documentação pedagógica utilizado no Centro Infantil dialoga com os estudos de Fochi (2021, p. 146), ao afirmar que a documentação pedagógica “[...] é muito mais que um instrumento, mas, como estratégia, configura-se como um conceito potente para o campo pedagógico já que acolhe a dinamicidade e as incertezas da ação educativa de modo a respondê-la ante a sua complexidade”.

Nesse processo de acolhimento à dinamicidade e às incertezas, faz-se necessária à observação no sentido de que

[...] observar não é um ato neutro que simplesmente reproduz a realidade. É, ao contrário, um ato interpretativo, que traduz intenções, concepções, valores, expectativas e representações do observador que, ao documentar, revela o seu olhar, o seu pensamento, na documentação produzida. (Ostetto, 2017, pág. 27).

Assim, para a construção da documentação pedagógica, o ato de observar se constitui como uma ação indispensável a uma docência que considera a escuta atenta, o universo da criança, o foco na aprendizagem, a construção da reflexividade e o redimensionamento do cotidiano pedagógico.

É importante ressaltar que, no processo de documentar as vivências e os percursos de aprendizagens das crianças, destaca-se o uso da fotografia. Surgida no século XIX, a fotografia passou por um longo percurso de transformações: do preto e branco ao colorido, do analógico ao digital, reinventando-se com os avanços tecnológicos e ampliando seu alcance em diferentes áreas da vida social. Para além de sua dimensão técnica, a fotografia tornou-se um objeto de estudo fundamental para a compreensão da história, da cultura e das práticas sociais, pois carrega memórias, desperta emoções e possibilita reflexões acerca do mundo vivido.

Segundo Barthes (1984), a fotografia, ao mesmo tempo em que documenta, necessita ser interpretada, já que o ato de fotografar envolve intencionalidade, escolha e foco. Essa perspectiva permite compreender o uso da fotografia no campo educacional, especialmente na Educação Infantil, como mais do que um simples registro: trata-se de uma ferramenta de expressão, investigação e reflexão, aberta a múltiplas interpretações.

No contexto deste estudo, defende-se que a fotografia na documentação pedagógica vai além da função de registrar acontecimentos. Ela exige um olhar atento não apenas para as práticas docentes, mas, sobretudo, para as produções, interações e perspectivas das crianças, contribuindo no processo de dar visibilidade às experiências e percursos de aprendizagens vividos no cotidiano educativo. Nesse sentido, a fotografia se configura como instrumento

investigativo, permitindo compreender a capacidade das imagens de descobrir, provocar e comunicar crenças e práticas relacionadas ao ensino e à aprendizagem (Moraes, 2021).

No Centro Infantil aqui mencionado, as professoras fotografam as crianças em suas interações com espaços, materiais e sujeitos (crianças e adultos). Elas fazem fotos dos materiais que as crianças brincam e o que elas produzem com esses materiais, as brincadeiras individuais e em grupo, as explorações contínuas das crianças com os materiais. Há fotografias dos espaços organizados, fotografias das mãos e dos pés das crianças em ação, fotografias de situações inesperadas.

Conforme afirma Ostetto (2017), por meio da fotografia, é possível estabelecer um diálogo com o vivido, onde as crianças são vistas e revistas nos variados momentos do cotidiano, como nas interações, brincadeiras, experimentações e explorações das múltiplas linguagens e materialidades. Nesse processo de revisitar o cotidiano, entende-se que a fotografia, embora “[...] possa produzir registros, estes não são uma mera reprodução do real, pois o olhar do fotógrafo e as condições técnicas, sociais e culturais de produção do registro é que permitem recriar a realidade”. (Moraes, 2021, p. 41).

Sob essa perspectiva, as fotografias que compõem a documentação pedagógica do Centro Infantil são lidas, analisadas e interpretadas pelas professoras, uma vez que se constituem como uma linguagem culturalmente situada e em relação com as crianças enquanto sujeitos históricos e de direitos. Essa perspectiva evidencia a inserção da documentação pedagógica no campo das pedagogias participativas, fundamentadas na observação, na escuta atenta, na interpretação coletiva e na valorização da autoria dos sujeitos no processo educativo (Oliveira-Formosinho, 2019).

Ressalta-se que cada gesto, fala ou reação das crianças constitui um elemento significativo de aprendizagem, que pode ser registrado por meio de fotografias, filmagens ou áudios, possibilitando indícios para reflexões futuras. Nesse contexto, a fotografia se destaca por ampliar a visibilidade das experiências das crianças e permitir análises que fortaleçam o potencial reflexivo e formativo da documentação pedagógica.

Durante a realização da pesquisa no Centro Infantil, foi possível acompanhar um momento relevante que envolveu a exploração dos espaços escolares por meio da fotografia. As crianças participaram de um passeio pelos diferentes ambientes da escola, registrando suas observações sobre esses espaços por meio de fotografias, algumas produzidas por elas mesmas e outras, com apoio da professora. As fotografias foram posteriormente impressas e associadas aos nomes dos respectivos espaços, ampliando o repertório linguístico das crianças, a familiarização com o ambiente escolar e o olhar das crianças sobre aqueles espaços. Essa experiência evidencia o protagonismo das crianças na observação e interpretação do meio, reforçando que a fotografia não apenas documenta, mas narra histórias do cotidiano escolar, tornando visíveis experiências, concepções, descobertas e interações significativas (Fochi, 2015).

Evidencia-se que, nas propostas pedagógicas do Centro Infantil, a dimensão da documentação pedagógica com a fotografia está voltada à memória, linguagem, produção e redimensionamento, permitindo registrar não apenas o resultado, mas todo o processo de construção coletiva do conhecimento. Como apontam Gambetti & Gandini (2020), registrar múltiplas formas de expressão favorece o reconhecimento das diferentes linguagens das crianças, ampliando a compreensão do potencial criativo e expressivo no contexto escolar.

A integração dos estudos teóricos e dos dados observados na pesquisa permite reconhecer que a documentação pedagógica e, em específico, com a fotografia, não se limita ao registro do produto final das propostas, mas sobretudo aos processos de aprendizagem, interações, descobertas e expressão da singularidade de cada criança. Ao considerar múltiplas formas de registro, como fotografia, vídeo, áudio e textos coletivos, a prática docente passa a contar com um repertório rico para análise, reflexão e (re)planejamento, fortalecendo uma educação baseada em pedagogias participativas.

Conclusão

Ao longo dessa pesquisa intitulada “Fotografar e documentar: visibilidade aos processos de vivências e aprendizagens das crianças”, propôs-se analisar as possibilidades da fotografia no processo de documentar e narrar as vivências e percursos de aprendizagens das crianças vinculadas a um Centro Infantil Municipal localizado no município de Parnamirim, Rio Grande do Norte. Dessa forma, foi possível compreender a fotografia como uma linguagem e instrumento capaz de possibilitar a observação, o registro e a interpretação de ações e interações no contexto educativo, ao invés de apenas ser um recurso de registro sem intencionalidades.

Percebe-se a presença significativa da fotografia na construção da documentação pedagógica, uma vez que ela não apenas registra momentos, mas visibiliza percursos de aprendizagens, interações e produções das crianças. Nesse processo, o ato fotográfico assume caráter intencional e reflexivo, permitindo que as professoras interpretem e ressignifiquem as experiências vividas, configurando-se ainda como uma ferramenta de escuta sensível diante do reconhecimento da autoria e participação da criança. Nessa dinâmica, a fotografia atua como mediadora entre as vivências e o documento elaborado, conferindo sentido, memória e legitimidade ao processo educativo.

O estudo realizado no contexto da pesquisa de iniciação científica aponta para outras necessidades de investigação, aprofundamento e análise. Esse campo sobre documentação pedagógica e linguagem fotográfica abre espaço para novas pesquisas que explorem, por exemplo: a linguagem fotográfica na formação de professores; o olhar da criança no processo de autoria dos registros fotográficos; o lugar da criança na construção da documentação pedagógica; e a relação entre avaliação na Educação Infantil e documentação pedagógica.

Conclui-se que documentar pedagogicamente com o uso da fotografia ocupa um papel importante no contexto educativo, pois a visibilidade aos processos de vivências e aprendizagens favorece práticas mais reflexivas, sensíveis e participativas.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FOCHI, Paulo Sergio. A documentação pedagógica como estratégia para a renovação pedagógica. In: CALLOU, Raphael; FERNANDES, José Henrique Paim (Orgs.). **Educação Infantil em pauta**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2021, p. 141-156.

GAMBETTI, Amelia; GANDINI, Lella. Introdução. In: REGGIO CHILDREN. **As cem linguagens em mini-histórias**: contadas por professores e crianças de Reggio Emilia. (E-pub - Kindle Edition) Porto Alegre: Penso, 2020.

MALAGUZZI, Loris. **La educación infantil en Reggio Emilia**. Barcelona: Octaedro, 2001.

MORAES, Elise Helene Moutinho Bernardo de. **Fotografar e documentar na Educação Infantil**: um jogo de luzes e sombras. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A documentação pedagógica: revelando a aprendizagem solidária. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: um caminho para a transformação. Porto Alegre: Penso, 2019, p. 111-136.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Registros na Educação Infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017. p. 19-53.

CÓDIGO: HS0731

AUTOR: JORGE ALBERTO TENORIO MONTE

ORIENTADOR: DEBORA REGINA DE PAULA NUNES

TÍTULO: COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NA ESCOLA: ANÁLISE DE DEMANDAS FUNCIONAIS DE UMA ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NA ESCOLA REGULAR

Resumo

O desconhecimento sobre estratégias colaborativas eficazes por parte dos professores tem dificultado a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), evidenciando um desafio crescente haja vista o aumento no número de matrículas em classes regulares e a fragilidade na formação docente. Este estudo visou descrever “J”, uma estudante de 10 anos, com diagnóstico de TEA e comprometimentos motores. A pesquisa qualitativa foi realizada com a mãe de “J”, a professora do AEE, profissional de apoio escolar e estagiária. Com base nas demandas comunicativas identificadas pela equipe, foram confeccionados pictogramas de alimentos, utensílios e objetos pessoais, relacionados aos interesses de “J”. Esses recursos, que compuseram um sistema de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) foram disponibilizados em rotinas visuais e pictogramas avulsos a serem usados durante a alimentação. O estudo evidenciou que os resultados foram limitados pelas dificuldades da equipe em garantir o uso dos recursos de maneira funcional e sistemática. Ressalta-se a importância da formação continuada de professores pela mobilização de práticas colaborativas que favoreçam a inclusão de estudantes com TEA.

Palavras-chave: transtorno do espectro do autismo; comunicação alternativa

TITLE: ALTERNATIVE COMMUNICATION AT SCHOOL: ANALYSIS OF THE FUNCTIONAL DEMANDS OF A STUDENT WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN A REGULAR SCHOOL

Abstract

Teachers' lack of knowledge about effective collaborative strategies has hindered the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in schools, highlighting a growing challenge given the increase in enrollment in regular classes and the weaknesses in teacher training. This study aimed to describe “J,” a 10-year-old student diagnosed with ASD and motor impairments. The qualitative research was conducted with “J's mother,” the Special Education teacher, a school support professional, and an intern. Based on the communicative needs identified by the team, pictograms of food, utensils, and personal objects were created, related to J's interests. These resources, which comprised an Augmentative and Alternative Communication (AAC) system, were made available in visual routines and separate pictograms to be used during mealtimes. The study showed that the results were limited by the team's difficulties in ensuring the use of the resources in a functional and systematic manner. The importance of continuing teacher training is

highlighted through the mobilization of collaborative practices that favor the inclusion of students with ASD.

Keywords: autism spectrum disorder; alternative communication

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido como um distúrbio do neurodesenvolvimento, caracterizado por prejuízos nas áreas sociocomunicativas e comportamentais, que pode ser entendido como resultado de alterações físicas e funcionais do cérebro, estando relacionado ao desenvolvimento motor, da linguagem e comportamental (APA, 2014). Apesar de muitas pesquisas já terem sido realizadas identificando determinados padrões genéticos manifestados pelo espectro, o TEA ainda não possui um biomarcador e continua sendo um distúrbio geneticamente heterogêneo tanto em manifestação como em gravidade (Kundu et al., 2024). A literatura tem reforçado que a presença de comorbidades como a Deficiência Intelectual e comprometimentos motores, quando associadas ao autismo, tendem a dificultar o processo de inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Específicas, uma vez que exigirá do professor(a) adaptações necessárias baseadas em conhecimentos específicos e formação contínua (Gini et al., 2021, Micai et al., 2023). Uma das formas de ampliar as possibilidades sociocomunicativas de pessoas com TEA é por meio da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), uma área de conhecimento multidisciplinar que trata das interações de pessoas com necessidades complexas de comunicação. A CAA oportuniza que alunos com dificuldade na fala convencional possam expressar sua intencionalidade e os seus interesses pelo uso de gestos manuais, símbolos gráficos, sistemas assistidos de voz, dentre outros recursos empregados para substituir ou suplementar, de modo temporário ou permanente, formas de expressões referentes à fala ininteligível, não funcional ou inexistente (Iacono et al., 2016 apud Nunes e Walter, 2021). Apesar da CAA ser uma prática interventiva amplamente recomendada para pessoas com TEA no ambiente escolar, uma considerável parcela dos professores desconhece as estratégias capazes de minimizar os prejuízos sociocomunicativos dos educandos (Nunes e Walter, 2021). Muitos educadores ainda reproduzem discursos estigmatizantes sobre o autismo, muitas vezes motivados por um sentimento de impotência diante da falta de Planos Educacionais Individualizados (PEI) e de políticas educacionais baseadas em evidências que fortaleçam o trabalho docente de forma colaborativa (Nunes et al., 2016, Nunes et al., 2019, Lacerda, 2023). Diante desse panorama, o presente estudo teve como objetivo descrever o trabalho colaborativo desenvolvido com “J”, uma estudante de 10 anos, com diagnóstico de TEA e comprometimentos motores, matriculada no 4º ano do Ensino Fundamental, atendida pelo Atendimento Educacional Especializado - AEE de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Natal/RN.

Metodologia

2. MÉTODO

2.1. Delineamento

O estudo foi conduzido com uma abordagem qualitativa, na modalidade de estudo de caso. A coleta de dados foi realizada em um contexto escolar e estruturada em duas fases distintas:

- Fase 1 – Linha de Base: Análise das demandas, realizada entre abril e julho de 2024.

- Fase 2 – Construção de Materiais e Intervenção: Desenvolvimento dos materiais e aplicação das intervenções, de agosto a dezembro de 2024.

O estudo recebeu aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme parecer nº 2096279, e CAAE nº 68225523.7.0000.5292.

2.2. Participantes

Os participantes do estudo incluíram a estudante com TEA, sua mãe, uma profissional de apoio escolar, a estagiária de sala de aula, a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o bolsista de Iniciação Científica.

2.3. Local

A pesquisa ocorreu na escola onde a estudante estava regularmente matriculada, como também na Sala de Recursos Multifuncionais, durante o AEE.

2.4. Instrumentos

Foram utilizados 2 protocolos estruturados, registros observacionais em vídeo e roteiros de entrevista não estruturados. Os protocolos usados foram:

Protocolo para Avaliação de Habilidades Comunicativas em Situação Escolar (PROT - ESCOLA) – focado em analisar estudantes com alguma deficiência e Necessidades Complexas de Comunicação. Ele deve ser preenchido ou usado como roteiro de entrevista para coletar dados na visão dos profissionais da educação que atuam com o estudante. É dividido em duas partes: a parte 1, de cunho geral, em que inclui pontos sobre rotina, comportamento e informações de quem acompanha o estudante na escola. A parte 2 foca em compreender as demandas do estudante em relação às suas habilidades comunicativas, motoras e visuais (Paula; Deliberato; Manzini; 2015).

A Figura 1 apresenta um exemplo de uma parte dessa escala.

Protocolo para Avaliação de Habilidades Comunicativas em Situação Familiar (PROT - FAMÍLIA) – é um instrumento destinado à análise de estudantes com deficiência não oralizados, a partir da percepção de seus familiares. As informações coletadas referem-se ao contexto domiciliar, considerando a rotina e a convivência familiar. O protocolo busca identificar as demandas relacionadas às habilidades comunicativas, motoras e visuais, compreendidas como produtos dessa interação cotidiana (Delagrancia; Manzini; Deliberato, 2015).

A Figura 2 apresenta um exemplo de uma parte dessa escala.

2.5. Procedimentos

O bolsista de Iniciação Científica recebeu instruções sobre documentação pedagógica, técnicas de registro em vídeo e mensuração de comportamentos baseadas em Fagundes (1999). As reuniões de planejamento aconteceram uma vez por semana, envolvendo o diálogo com a equipe escolar e a família. Dados sobre os diferentes ambientes rotineiramente frequentados por “J”, tipo e horário da medicação administrada pela mãe, considerações da professora do Atendimento Educacional Especializado e as especificidades comportamentais da estudante foram coletados de maneira sistemática para balizar a construção personalizada dos recursos. A elaboração dos pictogramas foi feita por meio do software Canva utilizando-

se funcionalidades gratuitas em combinação com símbolos gráficos da plataforma ARASAAC – Centro Aragonês de Comunicação Alternativa e Aumentativa e presets do AsTeRICS Grid. Duas pranchas comunicadoras foram geradas, uma grande em dimensões de um cavalete de exposição (152 a 175 x 51 x 68 cm), para ficar disponível na Sala de Recursos e uma de tamanho reduzido – nas proporções de uma folha A2 – para funcionar como suporte comunicador de “J”. Os recursos comunicativos foram impressos com cores, plastificados e tiveram as pontas aparadas. Todo o processo de confecção dos materiais de CAA se deu de maneira colaborativa e aconteceu no Laboratório de Tecnologia Assistiva do Centro de Educação (LATECE - UFRN) e no Laboratório NUTECA (HUOL - UFRN) sob orientação de professores pesquisadores com ampla trajetória em Educação Especial.

Resultados e Discussões

3. RESULTADOS

3.1. Linha de base: Análise das Demandas

A estudante participante do estudo que será identificada como “J”, apresenta, além do diagnóstico de TEA, comorbidades motoras, evidenciadas por dificuldades de equilíbrio e atipicidade na marcha. Os registros baseados em observação direta permitiram inferir que “J” não se comunicava verbalmente e sua intencionalidade comunicativa era interpretada de diferentes maneiras pelos profissionais da equipe escolar. “J” faz uso de fraldas e ainda não consegue se alimentar com autonomia. A mãe de “J” exclamou que a estudante necessita de atenção constante para que eventuais acidentes possam ser evitados e que percebe sua filha: “– Percebo assim, ela muito solta na escola, sem fazer atividades, sabe?”. Eventualmente, a estudante expressava o seu humor por meio de gritos repentinos, gestos corporais avulsos e vocalizações “aaa”, “ooo”. Observou-se que três crianças da turma procuravam “J” para interagir por meio de abraços, beijos e cumprimentos, buscando auxiliá-la em suas necessidades. Apesar de várias dificuldades em seu desenvolvimento, os dados do PROT - Escola evidenciaram que “J” não apresentava comportamentos agressivos e que suas interações com os pares eram frequentemente iniciadas na presença de objetos de seu interesse. Apesar dos colegas de “J” a procurarem para estabelecer trocas sociais, a aluna mostrava-se, por vezes, pouco responsiva. Ela passava a maior parte do seu tempo caminhando pelos espaços da escola, acompanhada pela estagiária. Informações do PROT - Família, indicaram que, além de frequentar a escola, a estudante está acessando serviços de Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, necessidades identificadas no decorrer do estudo e que foram acolhidas pelo diálogo profícuo entre a escola e a família. No que se refere às habilidades motoras, embora “J” consiga folhear livros e segurar pequenos objetos, a estudante empenha muito esforço físico para se levantar e não apresenta a preensão funcional adequada para sua faixa etária. Apesar da estudante conseguir variar a posição corporal, não se desloca com independência já que costuma desequilibrar-se e ferir-se em acidentes, como arranhar o joelho no chão, bater a cabeça ou cortar o dedo em superfícies perfurantes.

O Plano Educacional Individualizado (PEI) de “J”, socializado pela escola, demonstrou fragilidades conceituais e procedimentais. Além disso, não se identificou uma base de dados sobre o histórico de atividades desempenhadas por “J” e informações pertinentes a respeito do seu processo de desenvolvimento no contexto escolar. Nesse sentido, os pesquisadores disponibilizaram um modelo de PEI-Excel, elaborado com base na literatura científica e na contribuição de Pereira (2024), de modo que fosse preenchido com informações por todos os

participantes da pesquisa engajados no trabalho colaborativo. Em entrevista semiestruturada, a estagiária-acompanhante e discente do curso de Dança na UFRN, relatou que não teve acesso a formações ou orientações específicas sobre os princípios da Educação Inclusiva antes da pesquisa ser iniciada. Em reunião com a equipe, a professora da Sala Regular pontuou que as demandas desenvolvimentais manifestadas por “J” excediam a capacidade da escola: “ – Apesar de querer muito, seria humanamente impossível dividir minha atenção entre a turma e J, já que suas questões estão além do pedagógico, ela precisa de um esforço multidisciplinar”. Observou-se que a professora da Sala de Recursos Multifuncionais assumiu uma postura de liderança na promoção da articulação entre a percepção da família de “J” com relação aos desafios e a perspectiva da escola sobre as potencialidades da estudante sinalizando que: “ – Precisamos lembrar que esta estudante é um sujeito em desenvolvimento dotada de uma história de vida que precisa ser acolhida com afeto e intencionalidade, não podemos subestimar esse equilíbrio delicado”.

Um profissional da gestão da escola, enfatizou que: “ – É difícil acompanhar um estudante com necessidades atípicas de maneira personalizada e mais eficiente quando a gente tem que lidar com um desafio que só cresce enquanto a formação e as condições estruturantes do trabalho vão ficando (...)”.

3.2. Construção de Materiais e Intervenção

Diante das necessidades comunicativas identificadas e das evidências científicas disponíveis, a equipe pedagógica decidiu implementar recursos de CAA em parceria com os pesquisadores. Com base nos interesses de “J”, foram elaborados pictogramas ilustrando itens específicos, como alimentos (por exemplo, cuscuz, arroz com carne e cachorro-quente), itens frequentemente presentes na sua dieta, além de utensílios e materiais usados no AEE, bem como objetos pessoais, conforme apresentado na Figura 3, abaixo:

Os recursos foram confeccionados no NUTECA e LATECE durante o projeto Pró-Humanidades, conforme observado na Figura 4.

Os pictogramas foram apresentados em dois formatos distintos: inicialmente como rotinas visuais, permitindo que “J” antecipasse atividades preferidas, e posteriormente como instrumentos de comunicação expressiva, por meio de um sistema de troca de figuras. Para essa segunda fase, foram selecionadas três situações específicas: (1) calçar as sandálias, (2) colecionar materiais e (3) o momento do lanche. A situação relacionada ao uso das sandálias surgiu a partir da observação da professora do AEE, que notou que “J” frequentemente indicava, por gestos, o desejo de retirar o calçado no início dos atendimentos. Com base nessa observação, a equipe desenvolveu um cartão que permitiu à estudante indicar, de maneira mais autônoma, sua vontade de retirar ou calçar os sapatos, conforme apresentado na Figura 5.

O uso do pictograma como alternativa de comunicação está em conformidade com as observações de Walter (2017), que defende o ato comunicativo e aquilo que ele quer comunicar como sendo o resultado mais importante, muito além do movimento de pegar um cartão e entregá-lo a outra pessoa. No que tange aos comportamentos de colecionar materiais, os pictogramas confeccionados foram elaborados considerando a alta frequência de ocorrência de tais comportamentos, isto é, se são rotineiros e ocorrem mais vezes então os mediadores terão mais oportunidades para tentar estabelecer trocas funcionais entre o item e seu respectivo pictograma. A Figura 6 mostra os pictogramas elaborados sendo introduzidos aos itens prediletos de “J” durante as intervenções.

Em momentos de realização das refeições, percebeu-se a presença de muitos estímulos distratores de modo que a equipe optou por realizar as intervenções na Sala de Recursos Multifuncionais, visto que tal contingenciamento apresentou mais elementos positivos do que negativos em relação às necessidades da estudante. A Figura 7 mostra J se alimentando com a ajuda da profissional de apoio na SRM.

Essas situações específicas da rotina de “J”, apesar de não focarem diretamente em habilidades acadêmicas, estão alinhadas com a proposta do Currículo Funcional Natural (Suplino, 2005), o qual prevê que o desenvolvimento de habilidades da vida diária são fundamentais para o estabelecimento de comportamentos mais refinados e, portanto, não devem ser subestimados como menos importantes. Tais situações são cruciais para promover a generalização dos comportamentos e garantir que a criança possa comunicar seus interesses e suas necessidades em diferentes contextos. De modo a facilitar o trabalho colaborativo, o bolsista de Iniciação Científica foi orientado a realizar fichamentos sobre textos clássicos da Educação Inclusiva, Operacionalidade do Plano Educacional Individualizado, Comunicação Alternativa e Ampliada, Metodologia da Ciência e Revisões Integrativas de Literatura com educandos com Transtorno do Espectro do Autismo para esclarecer dúvidas sobre estratégias e procedimentos que surgiram durante as mediações pedagógicas envolvendo “J” e a equipe escolar. Dentre as principais Práticas Baseadas em Evidências (PBE), destaca-se a Peer Intervention ou Intervenção Mediada por Pares (Wong, 2014). Tal estratégia consiste em selecionar crianças com desenvolvimento típico e instruí-las previamente para favorecer interações mais significativas com a criança de desenvolvimento atípico e estimular respostas funcionais. As crianças selecionadas foram colegas da classe de “J” que frequentemente se dirigiam até ela para cumprimentá-la e abraçá-la, conforme a Figura 8.

Essa mesma abordagem foi aplicada durante as refeições utilizando princípios do ensino naturalístico, como o arranjo ambiental, que se caracteriza pela organização física do ambiente, onde os pictogramas são postos próximos ao aluno e objetos de seu interesse dispostos em seu campo visual, mas fora de seu alcance. Tais modificações no ambiente são feitas de maneira estratégica com o intuito de aproveitar o interesse da criança num objeto específico como oportunidade para estabelecer trocas sociocomunicativas efetivas. A ideia principal é organizar previamente a contingência para motivar o aprendiz numa situação estimulante, desafiadora e plenamente alcançável que seja benéfica ao seu repertório funcional de habilidades (Cooper et al., 2020). Utilizando-se de uma linguagem acessível, o bolsista de Iniciação Científica teve oportunidades para dialogar com a mãe sobre a importância da Comunicação Alternativa e Aumentativa para o desenvolvimento da autonomia de “J” em diferentes situações do cotidiano. A Figura 9 ilustra a conversa do bolsista com a mãe de “J”. A participação da família no processo de inclusão das pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo é fundamental para o sucesso das intervenções colaborativas que reafirmam a dignidade da criança (Smith et al., 2020).

Durante as sessões de alimentação, observou-se que “J” apresentava dificuldades para manusear a colher. A partir dessa constatação, a equipe concebeu a possibilidade de desenvolver um protótipo de colher adaptada, com órtese, que facilitasse os movimentos da estudante durante as refeições. O material utilizado para revestir o cabo da colher foi uma Espuma de Polietileno Expandido (PE-E), fórmula $[-CH_2-CH_2-]_n$, popularmente encontrada em “macarrões de piscina” (Zhang, 2003). A Figura 10 apresenta a órtese desenvolvida para adaptação da colher. Esse recurso de TA ampliou o diâmetro do cabo, favorecendo a estabilização da preensão. Além disso, oferece uma superfície macia e antiderrapante, que previne a queda do utensílio durante episódios de espasmos. O baixo peso associado ao

conforto tátil contribui para reduzir a fadiga muscular da criança, possibilitando um tempo maior de uso funcional. Conforme Manzini (2005), o uso de materiais alternativos de baixo custo para adaptar utensílios pode facilitar a funcionalidade e a autonomia do indivíduo, configurando-se como um recurso de Tecnologia Assistiva (TA), desde que seja pertinente às necessidades concretas do indivíduo e compatível com seus interesses. Apesar das dificuldades, “J” demonstrou mais eficiência motora ao conseguir se alimentar com autonomia e despertou reações positivas em todos os envolvidos. Antes da introdução da colher adaptada, “J” recebia o alimento diretamente na boca, em ambiente doméstico e também na escola. Além da aplicação funcional do recurso, o bolsista compartilhou conceitos básicos da Análise Aplicada ao Comportamento (AAC), com os demais profissionais envolvidos na inclusão de “J”, de modo que o trabalho colaborativo assumiu um caráter sistemático e coeso, pautando-se nos objetivos propostos e considerando a fidedignidade procedimental necessária à aplicação das estratégias comportamentais. As intervenções com o uso da colher adaptada, após análise dos vídeos, evidenciaram que os comportamentos de “J” oscilavam entre ajudas parciais e ausência de ajudas (independência). Conceitualmente, ajudas ou prompts funcionam como uma maneira de apoiar a concretização de um determinado comportamento em diferentes níveis, isto é, são estímulos acrescentados ao comportamento-alvo do indivíduo para aumentar a probabilidade desse comportamento acontecer no futuro (Cooper et al., 2020).

A equipe foi instruída para oferecer Reforços Sociais nos momentos em que “J” conseguia fazer contato visual e emitir respostas de maneira independente a fim de eliciar emoções compatíveis com o estado HER (Happy, Engaged and Relax), que se configura como um estado fundamental para que seja possível aprender novas habilidades comportamentais (Hanley, 2021). A Figura 11 mostra o momento em que a estagiária exibe satisfação e envolvimento com as conquistas de “J” ao segurar o copo sem ajuda física.

4. DISCUSSÕES

Os achados deste estudo corroboram a literatura especializada, que aponta múltiplos desafios para a inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), entre eles a precarização da formação continuada de professores, a sobrecarga emocional dos estagiários-acompanhantes em formação e o desconhecimento de estratégias e recursos por parte das famílias (Pletsch 2009, Glat; Pletsch, 2012, Duarte, 2019, Shurr et al., 2021). Nesse contexto, os pesquisadores promoveram formações em Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), realizadas em parceria com a família e a escola para potencializar a efetivação de um processo inclusivo autêntico e atender às principais necessidades funcionais de “J”. Entretanto, apesar do diálogo colaborativo e das oportunidades formativas, não se verificou a adesão sistemática da CAA como parte integrante da rotina da estudante. As observações in loco e os registros em vídeo revelaram que as oportunidades comunicativas oferecidas a “J” permaneceram pouco frequentes e tal caráter esporádico limitou o potencial dos recursos dos recursos de CAA em promover avanços significativos na autonomia comunicativa da criança. Esse achado está em conformidade com evidências de que a implementação da CAA requer continuidade, intencionalidade pedagógica e corresponsabilidade familiar. Conforme salienta (Nunes, 2003), os significados não podem ser reduzidos àquilo que está posto nos próprios símbolos gráficos, mas devem ser construídos durante as interações sociais dos indivíduos, isto é, a complexidade de um sistema de comunicação e o seu minucioso processo de implementação exigem mais do que a simples repetição dos procedimentos de entregar ou receber o pictograma.

Em relação ao Plano Educacional Individualizado (PEI), evidencia-se uma contradição estrutural que revela a distância entre o arcabouço normativo robusto e a sua efetiva materialização no contexto escolar. No município de Natal/RN, a política educacional encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), que, em seu art. 58, §1º, e art. 59, inciso III, assegura a oferta de serviços e recursos pedagógicos adequados, considerando as especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 1996). Essa diretriz é fortalecida pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei nº 13.146/2015), a qual, em seu art. 28, incisos V e VII, determina a adoção de medidas individualizadas de apoio pedagógico, garantindo a igualdade de condições para o acesso, a permanência e o êxito escolar (BRASIL, 2015). Complementarmente, o Parecer CNE/CEB nº 50/2023 estabelece a obrigatoriedade da elaboração do PEI e da implementação de adaptações pedagógicas, conferindo caráter vinculante às práticas inclusivas e reforçando a corresponsabilidade das instituições de ensino (CNE/CEB, 2023). No âmbito estadual, a Portaria-SEI nº 4522/2024, editada pela Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Norte, define diretrizes para a Educação Especial Inclusiva, reafirmando o PEI como instrumento estratégico de planejamento pedagógico individualizado e como condição essencial para a efetivação de processos de ensino-aprendizagem mais equitativos (RIO GRANDE DO NORTE, 2024).

Todavia, apesar desse sólido embasamento normativo, a ausência de registros sistemáticos sobre a trajetória escolar de “J” evidencia um déficit estrutural que compromete a efetividade das políticas públicas e denuncia uma lacuna crítica entre a normatividade inclusiva e o fazer pedagógico. Essa falha documental fragiliza o acompanhamento do desenvolvimento acadêmico, inviabiliza a personalização das estratégias educacionais e restringe o monitoramento da efetividade do PEI, comprometendo o próprio direito fundamental da estudante à educação de qualidade.

Tal cenário contraria os compromissos assumidos pelo Brasil perante a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), especialmente a Meta 4 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que estabelece a garantia de uma educação inclusiva, equitativa e de excelência, e o ODS 16, que preconiza o fortalecimento de instituições eficazes, transparentes e responsáveis. Nessa perspectiva, discute-se que a implementação do PEI permanece fragmentada, assimétrica e insuficiente, refletindo a persistência de um descompasso histórico entre a formulação das políticas educacionais inclusivas e sua efetiva operacionalização no cotidiano das escolas (Nunes e Schmidt, 2019 ; Lacerda, 2023).

Conclusão

5. CONCLUSÕES

A análise das demandas comunicativas da estudante permitiu identificar barreiras significativas à sua participação e interação, bem como potencialidades que puderam ser mobilizadas a partir de uma intervenção colaborativa e centrada em seus interesses. A introdução de recursos visuais, como pictogramas organizados em rotinas e sistemas de troca de figuras, favoreceu o estabelecimento de formas mais funcionais de comunicação de “J”. No entanto, apesar das reações positivas, os resultados do estudo foram limitados pelas dificuldades da equipe em garantir o uso fidedigno e contínuo dos recursos elaborados para “J”. Ainda que os procedimentos estejam bem descritos na literatura, constatou-se que não há uma clareza metodológica sobre como identificar as necessidades mais urgentes da estudante.

Dessa forma, esse estudo reafirma a necessidade do uso sistemático do Plano Educacional Individualizado (PEI) concomitantemente à ampliação do uso da CAA no cotidiano escolar para que os direitos da estudante sejam plenamente acolhidos. Urge também que os investimentos na formação continuada dos profissionais da educação contemplem intervenções balizadas por evidências científicas robustas que considerem a família e a escola como pilares de uma Educação Inclusiva autêntica para a consolidação das aprendizagens essenciais.

Referências

6. REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. Manual de publicação da American Psychological Association. 6. ed. Washington, DC: APA, 2014.

ARASAAC. Portal aragonés de la comunicación aumentativa y alternativa. [S.l.]: ARASAAC, [s.d.]. Disponível em: <https://arasaac.org/>. Acesso em: 28 ago. 2025.

ASTERICS GRID. AsTeRICS Grid. [S.l.]: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: <https://grid.asterics.eu/>. Acesso em: 28 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 22 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 50, de 19 de dezembro de 2023. Dispõe sobre a obrigatoriedade do Plano Educacional Individualizado (PEI) e as adaptações pedagógicas para estudantes com deficiência e transtornos de aprendizagem. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 22 ago. 2025.

CANVA. Canva: online graphic design platform. [S.l.]: Canva Pty Ltd, 2013. Disponível em: <https://www.canva.com>. Acesso em: 28 ago. 2025.

COOPER, J. O.; HERON, T. E.; HEWARD, W. L. Applied behavior analysis. 3. ed. Global Edition. Upper Saddle River: Pearson, 2020. 952 p. ISBN 978-1292324630.

DELAGRACIA, Joyce Degaspari; MANZINI, Eduardo José; DELIBERATO, Débora. Protocolo para identificação de habilidades comunicativas no contexto familiar. In: DELIBERATO, Débora; MANZINI, Eduardo José (org.). Instrumentos para avaliação de alunos com deficiência sem oralidade. São Carlos: Abpee, 2015. Cap. 4, p. 63-84.

DUARTE, C. F. O profissional de apoio no processo de escolarização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA). 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

FAGUNDES, A. J. F. M. Definição, descrição e registro do comportamento. 12. ed. São Paulo: Edicon, 1999.

GINI, S.; KNOWLAND, V.; THOMAS, M. S. C.; VAN HERWEGEN, J. Neuromyths about neurodevelopmental disorders: misconceptions by educators and the general public. *Mind, Brain, and Education*, [S.l.], v. 15, n. 4, p. 289-298, nov. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1111/mbe.12303>.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

HANLEY, G. A perspective on today's ABA. *Practical Functional Assessment*, 2021. Disponível em: <https://practicalfunctionalassessment.com/2021/09/09/a-perspective-on-todays-aba-by-dr-greg-hanley/>. Acesso em: 26 ago. 2025.

KUNDU, Shinjini et al. Discovering the gene-brain-behavior link in autism via generative machine learning. *Science Advances*, v. 10, ead15307, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1126/sciadv.adl5307>.

LACERDA, Lucelmo. Crítica à pseudociência em educação especial: trilhas de uma educação inclusiva baseada em evidências. São Sebastião da Gramma: Luna Edições, 2023.

MANZINI, Eduardo José. Adaptação de materiais e equipamentos para o ensino de pessoas com deficiência física. Marília: UNESP, 2005. Disponível em: <https://acessibilidade.sed.educacao.sp.gov.br/Material/Manzini-Adaptação.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2025.

MICAI, M. et al. Prevalence of co-occurring conditions in children and adults with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, v. 155, p. 105436, dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2023.105436>.

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, 2019. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5494>. Acesso em: 22 ago. 2025.

NUNES, D.; WALTER, C. (C. F.). AAC and autism in Brazil: a descriptive review. *International Journal of Disability, Development and Education*, v. 67, n. 3, p. 263-279, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1515424>.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. Modelos teóricos na comunicação alternativa e ampliada. In: *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 17-47.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável: transformando nosso mundo. Nova Iorque: ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 22 ago. 2025.

PAULA, Raquel de; MANZINI, Eduardo José; DELIBERATO, Débora. Protocolo para identificação de habilidades comunicativas no contexto escolar. In: DELIBERATO, Débora; MANZINI, Eduardo José (org.). Instrumentos para avaliação de alunos com deficiência sem oralidade. São Carlos: Abpee, 2015. Cap. 3, p. 41-63.

PEREIRA, Débora Mara; NUNES, Débora Regina de Paula. Elaboração e validação de um Plano Educacional Individualizado para alunos com autismo: contribuições de um programa de formação docente. Revista Educação em Questão, v. 62, n. 71, 2024. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2024v62n71ID33958>.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a Educação Inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar em Revista, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf>.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. Portaria-SEI nº 4522, de 15 de abril de 2024. Estabelece diretrizes para a educação especial inclusiva e dispõe sobre o Plano Educacional Individualizado no âmbito da rede estadual de ensino. Natal, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.rn.gov.br/>. Acesso em: 22 ago. 2025.

SCHMIDT, C. et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. Revista Psicologia: Teoria e Prática, v. 18, n. 1, p. 222-235, jan./abr. 2016.

SHURR, J. et al. Parent perspectives on inclusive education for students with intellectual disability: a scoping review of the literature. International Journal of Developmental Disabilities, v. 69, n. 5, p. 633-643, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/20473869.2021.2003612>.

SMITH, T. E.; SHERIDAN, S. M.; KIM, E. M. et al. The effects of family-school partnership interventions on academic and social-emotional functioning: a meta-analysis exploring what works for whom. Educational Psychology Review, v. 32, p. 511-544, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09509-w>.

SUPLINO, Maryse. Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Maceió: ASSISTA, 2005. (Coleção Estudos e Pesquisa na Área da Deficiência, v. 11).

WALTER, C. C. F. PECS-Adaptado na sala de Atendimento Educacional Especializado. In: NUNES, L. R. O. P.; SCHIRMER, C. R. (org.). Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017. p. 311-332.

WONG, C. et al. Evidence-based practices for children, youth and young adults with autism spectrum disorders. Chapel Hill: University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group, 2013.

ZHANG, Yaolin; RODRIGUE, Denis; AIT-KADI, Abdellatif. High-density polyethylene foams. I. Polymer and foam characterization. Journal of Applied Polymer Science, v. 90, n. 8, p. 2111-2119, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1002/app.12821>.

Figura 1: Exemplo do PROT – Escola (Paula e colaboradores, 2015)

Figura 2: Exemplo do PROT – Família (Delagrancia e colaboradores, 2015)

Figura 3: Pictogramas elaborados com base em necessidades e interesses específicos

Figura 4: Processo de confecção dos recursos

Figura 5: A estagiária mostra o pictograma das sandálias à “J” e à sua mãe

Figura 6: Pictogramas usados para representar os objetos colecionados por “J”

Figura 7: Profissional de apoio estimulando o uso dos pictogramas na SRM

Figura 8: Uso de CAA em interação com colega durante atividade na sala regular

Figura 9: Uso da CAA durante o momento do lanche na presença da mãe de “J”

Figura 10: “J” se alimenta de maneira funcional necessitando de poucas ajudas parciais

Figura 11: Estagiária incentiva o estado Feliz, Engajado e Motivado por meio da Intervenção Mediada por Pares para ensinar “J” a tomar água com autonomia

CÓDIGO: HS0807

AUTOR: MARCELLY YASMIN SILVA DOS SANTOS

ORIENTADOR: DENISE BORTOLETTO

TÍTULO: A escuta de crianças com necessidades educacionais específicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a cultura de pares e a subjetividade infantil na escola da infância

Resumo

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, traz observações a respeito da compreensão de como se estabelecem as relações entre as crianças com necessidades educacionais específicas e seus pares no ambiente escolar. Sabe-se que, no cotidiano da escola, ocorre de forma contínua a construção da identidade das crianças. No entanto, considerando o atual cenário educacional, no qual há um número significativo de crianças com necessidades educacionais específicas, e refletindo sobre a atuação dos profissionais da educação, torna-se necessário desenvolver esta investigação voltada à compreensão das experiências dessas crianças, suas interações diárias entre seus pares e a forma como são percebidas por seus colegas. A pesquisa busca, portanto, contribuir para a ampliação do olhar sobre as dinâmicas de socialização e participação dessas crianças, reconhecendo que suas vivências e relações cotidianas constituem elementos fundamentais para pensar práticas pedagógicas mais inclusivas.

Palavras-chave: Cultura de pares. Subjetividade infantil. Inclusão escolar.

TITLE: Listening to Children with Special Educational Needs in the Early Years of Elementary School: Peer Culture and Childhood Subjectivity in the School Environment.

Abstract

This qualitative research presents observations regarding the understanding of how relationships are established between children with special educational needs and their peers in the school environment. It is known that the construction of children's identity is a continuous process within the daily life of the school. However, considering the current educational scenario, in which there is a significant number of children with special educational needs, and reflecting on the role of education professionals, it becomes necessary to develop this investigation. The study is focused on understanding these children's experiences, their daily interactions with their peers, and how they are perceived by their colleagues. This research, therefore, seeks to contribute to a broader perspective on the dynamics of socialization and participation of these children, recognizing that their lived

experiences and daily relationships are fundamental elements for developing more inclusive pedagogical practices.

Keywords: Peer Culture, Childhood Subjectivity, School Inclusion.

Introdução

A escuta de crianças com necessidades educacionais específicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental encontra-se, na atualidade, em um contexto escolar no qual se registra um número crescente de crianças atípicas. Sendo a escola um espaço privilegiado de socialização e desenvolvimento, a qualidade das interações entre pares torna-se um fator crucial para uma inclusão efetiva. Diante da relevância dessa temática e da demanda por estudos que aprofundem a compreensão sobre a inclusão, despertou-se o interesse em contribuir com investigações voltadas para a experiência dessas crianças.

Frequentemente, a noção de inclusão é reduzida a uma prática que a literatura define como inserção. Essa prática consiste em colocar a criança atípica em uma rotina escolar que não foi pensada para ela, onde, mesmo com apoio individualizado, exige-se da criança um esforço claramente unilateral de adaptação. O resultado é, muitas vezes, o reforço do seu isolamento e a criação de barreiras em suas interações com seus pares. Levando isso em consideração, o que ocorre na atualidade nas escolas se caracteriza como integração, pois se resume a mera inserção física das crianças com necessidades educacionais específicas em salas de aula comuns. É precisamente essa linha de raciocínio que as ideias de Maria Teresa Mantoan vêm para desconstruir. Para Mantoan (2003, p. 16) “A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.”.

No entanto, para que a inclusão defendida por Mantoan se efetive, é preciso aprofundar o olhar sobre os sujeitos infantis que a vivenciam: crianças. Nesse ponto, as reflexões de Clarice Cohn (2013), em “Concepções de infância e infâncias: Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil” são fundamentais. A autora argumenta que a experiência de ser criança é uma construção social diversa e influenciada pelo contexto cultural. Portanto, aplicar essa visão à inclusão significa reconhecer que a experiência de cada criança é única e que suas interações são a via principal para entender como o sentimento de pertencimento é construído na prática.

Para analisar essa questão, é necessário lançar um olhar atento para a subjetividade infantil e para as formas como a deficiência é socialmente representada. Nesse contexto, a discussão de Plaisance (2010), em “Denominações da infância: do anormal ao deficiente”, oferece um fio condutor relevante. O autor evidencia como, em muitos casos, a deficiência prevalece sobre a imagem da criança, de modo que sua marca é percebida antes mesmo da condição de sujeito infantil. Essa compreensão permite problematizar os modos como crianças com necessidades educacionais específicas são percebidas e reconhecidas no ambiente escolar.

Diante do exposto, o objetivo central desta pesquisa é compreender como se estabelecem as relações interpessoais dessas crianças com seus pares, investigando de que maneira ocorre o convívio cotidiano com os colegas e como se consolidam essas interações no ambiente escolar. A pesquisa está sendo desenvolvida no Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI-CAP/UFRN).

Metodologia

O presente estudo, de natureza qualitativa, busca compreender a dinâmica social das crianças a partir de seu próprio ponto de vista e cotidiano. A ideia central era a inserção no ambiente escolar para que o olhar e a voz das crianças fossem o cerne da investigação.

A fase inicial da pesquisa consistiu na compreensão teórica e epistemológica sobre os estudos sociais sobre a criança e a infância e, por meio de grupos de estudos, em que coletivamente foi estudado e discutido textos de referência a respeito das temáticas: sociologia da infância, a escuta das crianças e pesquisa etnográfica. O objetivo era aprofundar o conhecimento teórico e metodológico a respeito da pesquisa com crianças, tendo como opção metodológica a observação participante na escola da infância, bem como o planejamento de estratégias para entrada em campo e a familiarização com o método de investigação.

A observação em campo ocorreu no dia 5 de Dezembro de 2024 no momento do intervalo. Foram observadas algumas crianças e como aconteciam as relações interpessoais entre elas. A escolha desse momento foi fundamentada na compreensão de que o recreio é um espaço-tempo privilegiado onde as interações sociais ocorrem de maneira mais espontânea e menos norteadas pela intencionalidade pedagógica do adulto. É nesse ambiente que se manifesta a construção de conhecimento não intencional e informal (Wenetz, 2011).

Resultados e Discussões

Durante a primeira entrada em campo, um episódio em específico foi selecionado dos registros do diário de campo para ser analisado por apresentar dados em detalhes para compreensão do problema da pesquisa. A cena, extraída do diário de campo, envolveu João (nome fictício, escolhido de modo a preservar a identidade da criança e observar os cuidados éticos na pesquisa com crianças) com diagnóstico de TEA, e uma colega.

Inicialmente, João encontrava-se brincando sozinho no balanço, parecendo confortável em seu espaço individual. Inesperadamente, seu interesse se voltou para uma colega próxima, especificamente para o cabelo dela. O que se seguiu foi uma interação delicada. Mesmo em meio a outros estímulos do parque, como os brinquedos, as outras crianças e o barulho, o contato entre os dois se consolidou por alguns segundos de maneira singela.

A cena observada nos convida à reflexão sobre o que constitui um momento de inclusão genuína. O contato, por ter sido espontâneo e livre da mediação de adultos, não se configura como um "resquício", mas como a própria essência da inclusão em ato, como defende Mantoan (2003). O ponto mais revelador, talvez, seja como a condição de criança se sobrepõe à "marca da deficiência" discutida por Plaisance (2010) naquele momento singelo e não intencional. Naquele instante, João foi percebido e interagiu primariamente como criança, e não a partir de sua condição.

A reflexão aprofundada sobre esta cena dialoga diretamente com um estudo teórico desenvolvido para o XXI ENEI, intitulado "A Prática Pedagógica de Professores em Formação em Contraponto com a Pesquisa Etnográfica com Crianças" (Souza; Santos, 2025). A interação de João, em sua sutileza e espontaneidade, é precisamente o tipo de momento que

valida a importância de uma abordagem qualitativa, pois revela um conhecimento que não pode ser capturado por métodos que enxergam a criança como objeto de estudo. Ao assumir uma postura de escuta sensível, como relatado no trabalho, torna-se possível valorizar a criança como participante ativo do seu processo formativo e compreender a complexa dinâmica das múltiplas infâncias que se constroem no cotidiano escolar.

Conclusão

A presente pesquisa partiu do objetivo central de compreender como se estabelecem as relações interpessoais de crianças com necessidades educacionais específicas e seus pares no cotidiano escolar. O interesse principal foi lançar um olhar atento para a experiência da criança, escutando suas múltiplas formas de ser e estar no mundo. Para trilhar esse caminho, o percurso investigativo se fundamentou em um diálogo teórico com autores que desafiam visões tradicionais sobre inclusão e infância.

A análise da observação de campo já evidencia que as interações que efetivam a inclusão podem ocorrer de forma sutil, não verbal e espontânea. Dessa forma, o percurso inicial da pesquisa já oferece uma resposta provisória ao objetivo: as relações se constroem em gestos singelos que, ao serem analisados, revelam a criança para além de seu diagnóstico. Trata-se, evidentemente, de considerações iniciais, em função do curto tempo de permanência em campo. No andamento futuro da pesquisa, pretende-se observar a recorrência de episódios semelhantes, aprofundando a compreensão sobre as culturas de pares e as múltiplas linguagens que constituem o pertencimento no espaço escolar.

Referências

- COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio/ago. 2013.
- CORSARO, William Arnold. 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.
- 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. Teorias Sociais da Infância. In: CORSARO, William Arnold. *Sociologia da Infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21 n. 66 jul.-set. 2016.
- GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. *Investigação etnográfica com crianças*. Tradução de Maria de Fátima, Godinho. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 81-100, jul. 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

PLAISANCE, Éric. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, p. 405-417, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Coords.). As crianças: contextos e identidades. Braga: Bezerra, 1997, p. 9-30.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 17-39.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina Almeida. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, p. 50-64, 2005.

SOUZA, Laís Laurentino Soares; SANTOS, Marcelly Yasmin Silva dos. A prática pedagógica de professores em formação em contraponto com a pesquisa etnográfica com crianças. In: ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, 21.; ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 3., 2025, Natal. Natal: UFRN, 2025.

WENETZ, Ileana. Das escolhas que fiz: implicações etnográficas na pesquisa com crianças. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 2, p. 133-149, maio/ago. 2011.

CÓDIGO: HS0808

AUTOR: ADRIANA DE AGUIAR PEREIRA

ORIENTADOR: DANIELLE OLIVEIRA DA NÓBREGA

TÍTULO: Saúde Mental na escola: relatos das experiências docente a partir de entrevistas

Resumo

O presente artigo trata-se da apresentação das informações coletadas a partir das entrevistas realizadas com educadores da rede pública de ensino do Rio Grande do Norte, a fim de identificar se eles já haviam vivenciado alguma experiência relativa à saúde mental na escola. Dessa forma, este trabalho objetiva relatar as experiências dos professores com questões de saúde mental através de dados da pesquisa. Ademais, este estudo possui uma abordagem qualitativa, tendo sido realizado no contexto de uma escola pública de Ensino Médio em Natal/RN, por meio de entrevistas semiestruturadas com 22 profissionais, sendo estes de diversas áreas de conhecimento. Além disso, este 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 na escola elaboradas por educadores de uma escola pública do ensino médio de Natal/RN. Os resultados evidenciam que os docentes vivenciam situações frequentes envolvendo transtornos como ansiedade, depressão, automutilação e comportamento suicida entre os alunos, além de relatarem experiências pessoais e de colegas relacionadas ao sofrimento psíquico, como burnout. Em conclusão, percebe-se que embora os educadores se mostrem dispostos a acolher os alunos, não se sentem preparados para lidar com tais situações.

Palavras-chave: Saúde mental; Escola; Docentes; Adoecimento psíquico.

TITLE: Mental Health at School: Teachers' Experiences Reported Through Interviews

Abstract

This article presents information collected from interviews with public-school educators in Rio Grande do Norte, aiming to identify whether they have experienced situations related to mental health within the school context. The study seeks to report teachers' experiences regarding mental health issues based on research data. It adopts a qualitative approach and was conducted in a public high school in Natal/RN through semi-structured interviews with 22 professionals from different fields of knowledge. Furthermore, this text is part of a broader research project entitled “Shall We Talk About Mental Health at School? A Study Based on the Theory of Social Representations”, whose main goal is to analyze the social representations of mental health in schools developed by educators from a public high school in Natal/RN. The findings reveal that teachers frequently face situations involving disorders such as anxiety, depression, self-harm, and suicidal behavior among students, as well as personal and colleagues' experiences related to psychological distress, such as burnout. In

conclusion, while educators show willingness to support students, they do not feel fully prepared to handle these situations.

Keywords: Mental health; School; Teachers; Psychological distress.

Introdução

A saúde mental tem ganhado cada vez mais destaque nas discussões atuais, sendo um tema que permeia também a escola e está entre os assuntos que geram mais dificuldade nos debates entre a comunidade escolar.

A ausência dela é sentida tanto pelos estudantes quanto pelos docentes, como destacam os autores Vazquez et al. (2022) e Simões e Cardoso (2021). No primeiro estudo, percebeu-se que, após a pandemia de Covid-19, as escolas públicas passaram a receber jovens com demandas mais complexas e diversificadas, sendo a promoção da saúde mental o primeiro grande desafio Vasquez et al. (2022). Já o segundo, aponta para o sofrimento psíquico dos profissionais da educação e dá ênfase para um agravamento significativo no seu bem-estar, por vezes, provocado pelo fato de ter sofrido agressão na escola, problemas nos contatos interpessoais e questões estruturais, como o ruído Simões; Cardoso (2021).

Ademais, durante a revisão de literatura desta pesquisa foi possível identificar que a percepção dos docentes em relação à saúde mental parte do entendimento de que ela está ligada ao bem-estar físico, mental e espiritual; já outros falam da capacidade de estar livre de transtornos que tiram o equilíbrio emocional, sendo poucos os que associam saúde com doença da mente, como apontado por Soares et al. (2014).

A partir disso, percebe-se a ligação com a compreensão de que ter saúde mental é ter a ausência de transtornos psíquicos, assumindo uma visão biomédica para os transtornos apresentados pelos indivíduos que perdura desde o século XIX, voltando-se também, para a recuperação e a normalização do considerado louco. Contudo, essa visão psicopatológica tem sido refutada ao longo dos anos, como afirmam Prado e Felipe (2023), o primeiro entendimento contribuiu apenas para a medicalização do sujeito, passando longe da percepção atual que compreende o processo terapêutico como uma experiência transformadora, na qual a pessoa que busca ajuda profissional assume um papel de protagonismo significativo.

Esse pensamento aponta para as representações sociais que cada ser humano possui sobre saúde mental. Martins e Sequeira (2016) destacam que o termo indica um caráter heterogêneo, revelando a incerteza e ambiguidade do conceito, o que gera representações divergentes e até controversas em relação ao assunto.

Outrossim, 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 na escola elaboradas por educadores de uma escola pública do ensino médio de Natal/RN. Para este texto, teremos como objetivo relatar as experiências dos professores com questões de saúde mental através de dados da pesquisa em tela.

Assim, este trabalho está dividido em três seções, além desta introdução. A primeira seção é a Metodologia e trata dos procedimentos adotados para a realização da pesquisa, incluindo o tipo de abordagem, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os critérios de análise.

A segunda seção apresenta os resultados e discussões, nos quais são expostos os principais achados do estudo. A terceira e última seção corresponde às considerações finais, momento que são sintetizadas as conclusões do trabalho e suas contribuições.

Metodologia

Esta pesquisa possui caráter qualitativo, que González (2020) define como de natureza ontológica, capaz de englobar uma variedade de perspectivas, modalidades, abordagens, metodologias, desenhos e técnicas. Como também, gerar indagações voltadas a descrever, interpretar, compreender ou transformar situações sociais ou educacionais que são percebidas como problemáticas pelos próprios sujeitos sociais envolvidos ou que, por alguma razão, despertam seu interesse investigativo.

Trata-se da apresentação dos dados de uma entrevista realizada com professores do Ensino Médio de uma escola da rede pública do Rio Grande do Norte, localizada na capital do estado, Natal. Esta escola vem sendo o lócus da nossa pesquisa e nela, já desenvolvemos anteriormente mapeamento institucional sobre saúde mental, bem como atividades com os discentes.

A escola funciona nos turnos matutino e vespertino, atendendo estudantes do Ensino Médio, Ensino Médio Técnico em período integral e do Ensino Fundamental II. O corpo docente é composto por profissionais de diferentes áreas do conhecimento, como por exemplo, Pedagogia, História, Artes, Engenharia, Filosofia, Educação Física, Ciências da Religião, Ciências Sociais, Espanhol, Letras, Inglês, Matemática, Química, Português, Física, com especializações variadas, incluindo professores efetivos e temporários. A gestão escolar conta com uma equipe pedagógica, coordenação e setor de apoio administrativo.

O período de entrevistas iniciou-se em abril e encerrou-se em junho de 2025. Para sua realização, fomos à escola com o intuito de convidar os docentes para participar, como também para que conhecessem a proposta e as pesquisadoras. Depois, iniciamos o processo de contato via redes sociais com o corpo docente para agendarmos as entrevistas.

Ao todo foram 22 entrevistas realizadas com os profissionais da escola, abrangendo tanto os docentes de sala de aula 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 varia de 4 a 38 anos. Antes da entrevista, fizemos a leitura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e respondemos dúvidas eventuais sobre o trabalho. Importante mencionar que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFRN sob o número CAAE: 82108424.0.0000.0253.

Ainda, é fundamental destacar que o método utilizado, por ser entrevista semiestruturada, também contribui com a capacidade de observação da pesquisa qualitativa. A entrevista possibilita a criação de uma relação de interação, gerando uma atmosfera de influência entre o entrevistador e o entrevistado; aponta-se também para a vantagem da entrevista em relação a outras técnicas, na medida em que ela possibilita a obtenção imediata e contínua das informações desejadas, podendo ser aplicada a praticamente qualquer tipo de informante e abordar os mais diversos temas (Lüdke; Menga, 1986).

Após a entrevista, os dados foram transcritos e cada questão analisada a partir dos sentidos que apresentavam. No nosso caso, o foco foi nas discussões sobre as experiências

vivenciadas pelos docentes em relação à saúde mental. A seguir, apresentamos os resultados, discutindo a partir de nossas leituras teóricas.

Resultados e Discussões

Na pergunta, “Já vivenciou alguma experiência relativa à saúde mental na escola?”, os docentes voltaram seus relatos para as experiências no trato com os estudantes durante sua prática. Também narraram histórias que se direcionava, para as experiências pessoais, sejam elas demandas vivenciadas como docente, sejam aquelas que ocorreram com pessoas conhecidas.

Dessa forma, destaca-se, em sua maioria, os momentos em que os professores trouxeram falas que abordam questões de saúde mental vividas na escola com alunos. Evidenciaram questões psicológicas, como ansiedade, depressão, suicídio e crises de pânico vivido pelos estudantes.

Várias. Aluno surtar porque pai não aceita, tanto surtar de agressividade, como de crise de choro, crise de ansiedade, é desinteresse, porque tem depressão profunda e vem para a escola, entendeu? Você vê que a pessoa não sabe nem que saiu de casa, ela não passa um pente no cabelo, ela não está ali, ela fica só dormindo. A gente lida com todas as doenças que tem dentro da sociedade a gente lida (Prof. Gabriel).

Outra professora refere-se ao momento em que presenciou uma aluna em crise de ansiedade, sendo necessário chamar o Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU) para auxiliar e atender o estudante.

Eu já presenciei, já tive que acolher é... inclusive já fui 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. (Profª. Suzana).

Alguns docentes apontaram para questões como suicídio e automutilação, disseram perceber que os jovens estão usando blusas de mangas longas.

[...] nós sempre temos é... muitas situações escolares, né? Eu acho que a mais marcante aqui na escola eu não estava como diretora ainda mas um dos nossos alunos se suicidou. Então isso teve um impacto muito grande, né? Nas turmas, as próximas turmas, né? (Profª. Suzana).

Já tive, não aqui, mas eu já tive aluna que se cortava, né, já tive aluna com burnout (Profª. Alice).

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 (Prof. Alberto).

Outro professor cita que, há dez anos, vivenciou a morte de um aluno enquanto docente em outra instituição. O discente em questão participava de uma “brincadeira” chamada roleta russa, o que resultou no seu falecimento.

É... Foi a morte de um aluno dentro da escola. E... isso eu acho que em 2015 se eu não tô enganado. Eles estavam brincando de roleta russa... E era um aluno extremamente participativo nas minhas aulas (Prof. Leandro).

Assim como alguns docentes falaram dos casos vividos com os alunos, também relataram as experiências com relação à saúde mental dos seus colegas e as suas próprias.

Um dos professores destaca que vivenciou durante a pandemia um adoecimento psíquico e explicou como mudar a rotina de trabalho foi importante durante esse processo.

Tive Burnout durante a pandemia, foi muito difícil, eu, eu... estabilizar, tanto é que eu saí de uma escola tempo integral e vim para cá, porque não adianta ficar no ambiente de trabalho, causa dor, da estafa, né? Por causa do burnout, continuar fazendo as mesmas coisas, então eu fui para três escolas, eu estou só em duas, mas o trabalho porque eu só trabalho pelas manhãs na escola, né... (Prof. Raul).

Outros entrevistados revelaram não sofrer, porém conhecem colegas de profissão que passaram por questões de sofrimento psíquico.

Um colega professor,[...]. Que, realmente, ele devia estar muito mal. Por algum motivo. Mas, em que ele surtou, simplesmente. Começou a chorar na sala de aula. Aí, saiu, deixou os alunos na sala. Ele foi para casa, sem comunicar com ninguém (Prof. Afonso).

Já vivenciei algumas experiências, assim, de ver colegas que estão passando por momentos difíceis, até mesmo de colegas que, às vezes, conversando, né, acabam, também, se abrindo, falando um pouco, né, que não está passando por um momento difícil, que está passando por um momento difícil, que, enfim, está fazendo acompanhamento, né? (Prof. Alfredo).

Os educadores ressaltaram que fatores como a sobrecarga de trabalho e a preocupação com questões financeiras são aspectos que afetam diretamente seu bem-estar, gerando transtornos em suas vidas pessoais e profissionais.

Além disso, durante as entrevistas, ao relatarem suas experiências, os docentes mencionaram sentir-se inseguros ao lidar com esse tema. Muitas vezes, não têm certeza se expressaram-se de forma adequada ou se foram mal interpretados pelos estudantes, o que resulta em sentimentos de culpa quando algo negativo acontece com o discente.

Os relatos apresentados, portanto, evidenciam a gravidade e a complexidade das situações relacionadas à saúde mental no contexto escolar. Os professores, ao compartilharem suas experiências, revelam que as demandas emocionais dos estudantes ultrapassam em muito a sua própria formação, o que exige deles uma postura de acolhimento, mesmo quando não possuem preparo adequado para isso. Diante disso, Amaral (2020) sinaliza a necessidade de uma formação continuada voltada para as questões de saúde mental para auxiliar os docentes quando esta demanda surgir dentro das escolas.

Do mesmo modo, é importante destacar que os próprios docentes também enfrentam desafios significativos relacionados à saúde mental. Barros (2022) indica que a profissão docente é considerada de risco ao adoecimento psíquico em decorrência do estresse causado pelo trabalho.

Assim, os professores, durante a entrevista, mencionam episódios de burnout e crises emocionais próprias ou de colegas, o que aponta para a necessidade e a urgência de políticas

de cuidado que abranjam a escola como um todo, não apenas voltadas aos alunos, mas também aos educadores.

Para a Dra. Ana Beatriz Barbosa Silva, estamos vivendo em tempos extremamente ansiosos. No livro “Mentes Ansiosas”, a referida pontua o fato de estarmos cada vez mais sendo estimulados pelo mundo em que vivemos. Ela destaca, ainda, que até o período da Renascença não tínhamos a ideia de ascensão social, essa concepção veio com as sociedades contemporâneas capitalistas e isso acarreta uma sobrecarga no indivíduo (Silva, 2017).

Com relação às questões aludidas pelos docentes, Brito et al. (2020) explicam que o comportamento suicida constitui-se como todo ato pelo qual o indivíduo causa lesão a si mesmo, independentemente do grau de intenção letal e do verdadeiro motivo desse ato. Os autores defendem que esse ato é complexo e não pode ser definido como tendo uma única causa.

Brito et al. (2020) trazem, também, que diversos estudos nacionais e internacionais apontam uma elevada prevalência deste comportamento entre adolescentes. O aumento da incidência nessa faixa etária pode ser justificado pelo fato de a adolescência representar um período de intensas mudanças, conflitos e transformações físicas, emocionais e socioculturais. Essas condições contribuem para o surgimento de altos níveis de ansiedade e depressão, que são considerados os principais fatores de risco para o comportamento suicida.

Conclusão

As vivências que os professores relatam são experiências de dificuldade com o tema, pois envolve ações e situações que não são do cotidiano escolar, mas que atualmente estão fazendo parte do dia a dia da escola. Desse modo, sublinha-se os momentos em que os relatos se voltaram para a complexidade do contexto vivenciado pelos docentes no ambiente escolar.

As falas dos educadores revelam uma realidade permeada por situações adversas, que envolvem desde crises de ansiedade e episódios de automutilação entre os alunos até casos de suicídio, além do sofrimento psíquico de profissionais da educação. Os resultados obtidos a partir da entrevista corroboram a revisão de literatura feita anteriormente, a qual aponta para o aumento significativo das demandas emocionais no ambiente escolar, especialmente após a pandemia de Covid-19, o que torna urgente a implementação de estratégias de cuidado e prevenção que atendam a comunidade escolar.

Também verificou-se que, embora os educadores demonstrem sensibilidade e disposição para acolher os alunos, eles não se sentem plenamente preparados para lidar com tais situações, o que reforça a necessidade de políticas públicas e programas de formação continuada voltados à saúde mental.

Por fim, compreende-se, a partir desta pesquisa, que discutir saúde mental na escola é não apenas necessário, mas urgente. Porém, o debate ainda é recente, o que reforça a ideia de um longo caminho a ser percorrido para melhorar a percepção do tópico saúde mental na escola, bem como da criação de estratégias para aperfeiçoar a prevenção e a promoção do bem-estar, tanto dos estudantes quanto dos professores. Portanto, estudos futuros relacionados ao assunto terão a oportunidade de revelar o avanço da temática.

Referências

AMARAL, Maria Odete Pereira et al.. ProMenteSã: Formação de professores para promoção da saúde mental na escola. *Acta Paulista de Enfermagem*, v. 33, p. eAPE20190224, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/SLQXdykTTL94xmmsXGXNybf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2025.

BARROS, Kaíza Rafaelle Lucas Martins. Síndrome de burnout, suporte social no trabalho e conflito trabalho - família em docentes no contexto da pandemia da covid-19. 2022. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2022. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/4452>. Acesso em: 22 ago. 2025.

Brito, Mara Dalila Leandro de Sousa., Junior, Fernando José Guedes da Silva., Costa, Ana Paula Cardoso., Sales, Jaqueline Carvalho e Silva., Gonçalves, Angélica Martins de Souza., Monteiro, Claudete Ferreira de Souza. (2020). Comportamento suicida e estratégias de prevenção sob a ótica de professores. <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2020-0109>.

González, F. E. (2020). Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 8(17), 155–183. <https://doi.org/10.33361/RPQ.2020.v.8.n.17.322>

LÜDKE, Menga.; André, Marli de E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

Martins, A., & Sequeira, J. (2017). Representações sociais da saúde e doença mental: Um estudo qualitativo com Profissionais de Saúde Mental. *Psychologica*, 59(2), 123-146. DOI: https://doi.org/10.14195/1647-8606_59_2_1

Prado, E. A. M., & Felipe, J. M. S. (2023). Sofrimento psíquico, educação escolar e juventude: reflexões sobre o contexto atual. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 16(35), e18240. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v16i35.18240>

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Mentes Ansiosas*. São Paulo: Principium, 2017.

SIMÕES, Elaine Cristina; CARDOSO, Maria Regina Alves. Violência contra professores da rede pública e esgotamento profissional. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 27, n. 3, p. 1039–1048, mar. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/cWCZJ3PqDpJjPLC5DsNwZSJ/>. Acesso em: 10 ago. 2025.

VAZQUEZ, Daniel Arias et al. Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19. *Saúde em Debate*, v. 46, n. 133, p.

304–317, jan. 2022. Disponível em: <https://www.saudeemdebate.org.br/sed/article/view/6186/704>. Acesso em: 10 ago. 2025.

CÓDIGO: HS0829

AUTOR: ANA CARLA DA SILVA SANTOS

ORIENTADOR: DENISE BORTOLETTO

TÍTULO: A pesquisa com crianças na escola da infância: a cultura de pares e a subjetividade infantil

Resumo

Este estudo teve como objetivo investigar a interação social e o processo literário de crianças em duas turmas da Escola de Aplicação NEI-CAP/UFRN: uma do ensino infantil e outra do 2º ano do ensino fundamental, utilizando como referencial Clarice Cohn, William Corsaro, Sarmento e Natália Fernandes, com base nos novos estudos sociais sobre a criança e a infância, com ênfase especial na Sociologia da Infância. A pesquisa é de caráter qualitativo, realizada por meio de observações participantes sistematizadas em três movimentos: gerações de dados, formas de cooperação entre pares e percepção sobre os livros. Os resultados indicam que a participação ativa das crianças, associada à mediação dos professores e ao convívio com os colegas, favorece o interesse pela leitura e a apropriação do mundo letrado, inclusive em crianças atípicas com Transtorno do Espectro Autista. Sugere-se ainda que a valorização da cultura de pares e a interação social são fundamentais para o desenvolvimento da autonomia, do protagonismo infantil e para a promoção de experiências escolares com resultados significativos.

Palavras-chave: Crianças, Cultura de Pares, Sociologia da Infância, Leitura.

TITLE: Research with children in kindergarten: peer culture and children's subjectivity

Abstract

This study aimed to investigate the social interaction and literary process of children in two classes at the NEI-CAP/UFRN Application School: one in preschool and the other in second grade. It used Clarice Cohn, William Corsaro, Sarmento, and Natália Fernandes as references, based on the latest social studies on children and childhood, with a special emphasis on the Sociology of Childhood. The research is qualitative in nature, conducted through participant observation systematized into three movements: data generation, forms of peer cooperation, and perception of books. The results indicate that children's active participation, combined with teacher mediation and interaction with peers, fosters interest in reading and the appropriation of the literate world, including in atypical children with Autism Spectrum Disorder. It also suggests that valuing peer culture and social interaction are fundamental for the development of autonomy and child empowerment, and for fostering school experiences with meaningful outcomes.

Keywords: Children, Peer Culture, Sociology of Childhood, Reading.

Introdução

Este estudo teve como objetivo investigar a interação social e o processo literário de crianças em duas turmas da Escola de Aplicação NEI-CAP/UFRN: uma do ensino infantil no ano de 2024 e outra do 2º ano do ensino fundamental, em 2025. Participaram do estudo 19 crianças (3 a 4 anos) da turma 2 do Ensino Infantil e 22 crianças (7 a 8 anos) do Ensino Fundamental, que se encontram em processo de desenvolvimento da alfabetização. Os dados foram gerados a partir de estratégias de observações em sala, registradas por meio do diário de campo. É importante ressaltar que, além de atuar como bolsista voluntária na iniciação científica, também exerci função de bolsista de apoio técnico em sala, o que me possibilitou uma longa permanência com os dois grupos, em média, 20 horas por semana. Essa permanência favoreceu a compreensão longitudinal da relação das crianças com as atividades literárias nas duas turmas, ocorridas nos diferentes anos.

Nesse contexto, conduziu-se um estudo de abordagem qualitativa, em que os dados empíricos foram sistematizados e articulados com características de natureza etnográfica. Durante o período de pesquisa em iniciação científica, foi possível também proceder com estudos e reflexões acerca das bases epistemológicas sobre os novos estudos sociais sobre a criança e a infância, em especial os da Sociologia da Infância, estudados por autores de referência na área como, William Corsaro, Sarmiento e Natália Fernandes, assim como pela antropóloga Clarice Cohn, conduzidos pela orientadora Denise Bortoletto, buscando refletir sobre a importância que a cultura de pares tem no processo da pesquisa de campo nos dias atuais.

Em síntese, o aporte teórico contribuiu de maneira decisiva para este trabalho, pois possibilitou compreender e relacionar questões teóricas com as práticas observadas dentro e fora de sala de aula. As leituras sobre as diferentes concepções de infância defendidas por autores como Clarice Cohn, William Corsaro, Manuel Sarmiento e Natália Fernandes, evidenciam que as crianças são sujeitos socioculturais ativos, cada uma com características únicas, que devem ser respeitadas e reconhecidas como sujeitos reflexivos, críticos e capazes de produzir e participar das pesquisas de campo, além de serem consideradas como produtoras de cultura, com direitos de viver plenamente a infância. Essa perspectiva pôde ser constatada em diferentes contextos nos quais as crianças estavam inseridas, como na escola e em passeios de pesquisa de campo, onde foram reconhecidas como participantes e pesquisadores, especialmente por se tratar de uma escola de aplicação.

Metodologia

A metodologia utilizada nesta pesquisa científica é de caráter qualitativo, realizada no Colégio de Aplicação NEI-CAP/UFRN, com a participação de dois grupos distintos: um na turma 2 (2024) e outro na turma do 2º ano do Ensino Fundamental (2025). O estudo assumiu características de uma pesquisa etnográfica, utilizando como estratégia a observação participante, registrada no diário de campo desde minha inserção na pesquisa para compreender o contexto sociocultural das crianças. Como destaca Cohn (2013, p. 230): "(...) se tem feito etnografias de escolas, que buscam mostrar o modo como as crianças interagem e agem nas escolas. Estes trabalhos nos permitem ver concepções de infância e as práticas nas escolas por parte dos adultos e das crianças". Ou seja, a autora evidencia a importância de se trabalhar com a pesquisa etnográfica nas escolas para compreender a dinâmica social das crianças.

Assim, destaca-se que a pesquisa realizada no primeiro grupo foi com a turma 2, composta por crianças de 3 a 4 anos, e teve uma duração menor em relação à turma do 2º ano do Ensino Fundamental. A investigação na turma 2 teve início no segundo semestre de 2024.2, especificamente de setembro a dezembro, totalizando quatro meses, período em que iniciei minha trajetória na pesquisa científica.

Nesse contexto, a pesquisa com a turma 2 concentrou-se inicialmente na revisão bibliográfica e na coleta de dados que pudessem ser relacionados aos estudos em debate, com base nos autores Clarice Cohn, William Corsaro, Manuel Sarmento e Natália Fernandes. Deve-se destacar que os dados gerados na turma 2 não foram tão volumosos quanto os da turma do 2º ano, devido ao curto período de tempo dedicado à pesquisa; contudo, foram registrados de forma breve, preservando sua relevância. O foco principal permanece na turma do 2º ano, que contou com um período mais longo de permanência em campo.

A geração de dados ocorreu de forma descritiva e sistemática, valorizando o contexto individual de cada criança e observando adaptações realizadas para aquelas com necessidades específicas, sempre que necessário. Foram utilizadas estratégias de observação participante, registradas no diário de campo, bem como diálogos com as crianças sobre percepções a respeito dos livros, formas de cooperação e interesses de leitura. Além disso, as professoras planejaram e conduziram leituras diárias na rotina escolar, alinhadas ao tema de pesquisa de cada turma.

A análise de dados foi realizada ao longo da permanência em sala de aula desde o ano de 2024.2 e envolveu não apenas a observação, mas também o diálogo e a escuta das crianças sobre suas percepções em relação aos livros disponíveis em sala, sobre as formas de ajuda mútua no processo de leitura e sobre suas preferências literárias. Os registros de campo foram organizados e categorizados em tópicos, como “gerações de dados”, “formas de cooperação entre pares” e “percepção sobre os livros”. A partir dessa categorização, foi possível construir uma compreensão sobre os interesses literários das duas turmas e inferir hipóteses quanto aos aspectos relacionais entre as crianças.

A respeito do contexto de investigação é válido considerar que, pelo fato de a pesquisa se realizar em uma escola de aplicação, o tema de pesquisa foi definido democraticamente pelas próprias crianças. Em 2024, na turma 2 houveram dois temas ao longo do ano letivo: no primeiro semestre de 2024.1, “Lobo Mau”, e no segundo semestre de 2024.2, “Super-heróis”. Vale ressaltar que minhas observações referentes ao tema da pesquisa sobre “A cultura de pares e a subjetividade das crianças na escola das infâncias” concentraram-se apenas no segundo semestre de 2024.2. Já na turma do 2º ano, desde o início do ano letivo de 2025, permanece o tema de pesquisa “Espaço Sideral”, sendo que muitas das leituras ao longo do ano foram selecionadas com base nessa temática. Nesse contexto, as professoras planejam e desenvolvem, na leitura diária da rotina escolar, textos que dialogam e aprofundam o tema da pesquisa.

Assim, estar de modo longitudinal nas duas turmas possibilitou a observação e a valorização do contexto individual de cada criança, identificando como a leitura foi adaptada para aquelas com necessidades específicas, sempre que necessário. As informações foram registradas no diário de campo e categorizadas a partir de critérios como 'pesquisa e análise sobre os resultados na turma 2 do Ensino Infantil' e 'pesquisa e análise sobre os resultados na turma do 2º ano do Ensino Fundamental', relacionando-as às leituras individuais e coletivas, de acordo com os estudos de Corsaro, Sarmento, Cohn e Fernandes.

A partir estudos empreendidos por esses autores, foi possível refletir sobre a cultura de pares, a participação ativa das crianças, compreender como atuam no contexto social como atores, como funcionam as metodologias participativas e como interagem no campo da pesquisa, contribuindo de forma efetiva para a geração de dados nesta investigação científica.

Resultados e Discussões

Os resultados obtidos foram selecionados dos registros no diário de campo, que destacam como ocorreu a participação ativa das crianças, ou seja, como foi definido o tema de pesquisa de cada turma e como a seleção dos livros literários foi feita conforme o tema escolhido. Destaca-se a valorização das crianças no processo de escolha do tema de pesquisa, realizada de forma democrática. Assim, a organização e a sistematização da geração de dados se deu pelos seguintes tópicos.

Pesquisa e análise sobre os resultados na turma 2 do Ensino Infantil

Geração de dados

A escolha do tema de pesquisa no semestre de 2024.2 ocorreu a partir de uma avaliação contínua realizada pelas professoras, por meio de rodas de conversa, nas quais buscavam compreender os interesses das crianças. A partir desses diagnósticos, registrados no caderno das docentes, foi organizado um momento de votação em sala. Nesse dia, a escrita coletiva foi registrada na lousa e cada criança pôde votar no tema de pesquisa. O tema “Super-heróis” foi o mais votado, sendo escolhido de forma democrática. A partir dessa definição, foram selecionados livros relacionados à temática, e analisou-se como o interesse das crianças pelo tema escolhido estimulou também o engajamento na literatura infantil.

Nesse processo, destacou-se ainda a participação de uma criança da turma, identificada aqui como “R”, autista de nível de suporte 1. Apesar de ter apenas três anos naquele período, já sabia ler, e esse conhecimento era reconhecido pelas demais crianças. Sempre que surgiam atividades ou explorações ligadas ao tema “Super-heróis”, as crianças solicitavam a ajuda dele, que, na maioria das vezes, correspondia, especialmente porque seu hiperfoco envolvia letras e números. Esse aspecto fortalece não apenas o vínculo entre pares, mas também o papel de cooperação no processo de aprendizagem.

A geração de dados nesse trecho ocorre por meio da observação direta, registros das professoras e da interação social das crianças. As rodas de conversa e a votação do tema “Super-heróis” permitiram compreender os interesses da turma, enquanto a participação da criança “R” evidencia como habilidades individuais influenciam o engajamento coletivo. Assim, os dados fornecem informações sobre comportamento, cooperação e o interesse das crianças pelo processo de aprendizagem.

Formas de cooperação entre pares

A escolha do tema de pesquisa em campo levou as professoras a selecionarem livros relacionados à temática definida. Sempre que aconteciam atividades de literatura, as crianças demonstravam, por meio da brincadeira, o envolvimento com o tema, principalmente durante a pesquisa de campo. Quando as professoras liam os livros sobre a temática “Super-heróis”, as crianças faziam relações entre a leitura e o ato de brincar no parque.

Ou seja, as atividades de pesquisa e leitura, quando desenvolvidas em articulação com brincadeiras, proporcionam aprendizagens significativas, especialmente quando são realizadas de maneira cooperativa entre as crianças. Essas apresentações coletivas fortaleceram a cultura de pares, como destaca Corsaro (2011, p. 41) “o reconhecimento, pela criança, do ‘poder transformador’ da brincadeira é um elemento importante da cultura de pares (...)”. Assim, o processo literário e a brincadeira são fatores significativos no processo criativo, despertando nas crianças o interesse pelo campo literário e ampliando o interesse pela pesquisa, pois elas demonstravam grande empolgação com as leituras sobre a temática. Observou-se que, embora algumas fossem muito tímidas, a colaboração dos colegas, assim como a mediação das professoras, contribuiu para despertar nelas o interesse pela literatura, tema que lhes despertava real interesse das crianças.

Percepção sobre os livros

A percepção das professoras sobre os livros mostrou-se fundamental no processo de escolha do tema de pesquisa na Escola de Aplicação, pois partiu da escolha das crianças, sendo valorizadas e reconhecidas como criativas e participativas. Esse reconhecimento possibilitou que pudessem escolher, de forma autônoma, o tema de seu interesse, o que, por sua vez, despertou o entusiasmo e fortaleceu o engajamento das crianças com a literatura, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e motivador. Ou seja, é possível, a partir dos interesses das crianças, trabalhar uma variedade de temas que elas apreciam e relacionar esses temas com o mundo literário, despertando, assim, o interesse pelos livros.

Pesquisa e análise sobre os resultados na turma do 2º ano do Ensino Fundamental

Geração de dados

A geração de dados na pesquisa com a turma do 2º ano do Ensino Fundamental ocorreu por meio da observação direta das atividades em sala de aula, dos registros realizados pelas professoras e do acompanhamento das interações entre as crianças. Durante os momentos em que a literatura esteve presente na rotina, com base no tema de pesquisa “Espaço Sideral”, muitas crianças passaram a brincar com a ideia de encontrar palavras dentro do universo literário. Observou-se que a maioria já consegue ler de forma espontânea, enquanto uma minoria ainda apresenta dificuldades nesse processo. Nessas situações, foi possível perceber que as próprias crianças ensinavam umas às outras a compreender determinadas palavras, o que fortalece as relações e as interações entre elas.

Diante desse contexto, em processo de alfabetização, as professoras trabalham as quatro formas de letras, sendo uma delas a letra script, que está em fase de inserção. Essa forma de escrita se mostrou desafiadora para algumas crianças, mas a interação e a motivação entre elas favoreceram a superação desse obstáculo, despertando o interesse individual no processo de leitura.

Outro dado relevante observado foi que a leitura contribuiu também para reduzir a timidez das crianças. De forma coletiva, cada uma deveria escolher, junto com a família, um livro de interesse para ler para toda a turma, em uma data específica organizada pelas professoras. Nesse contexto, destaca-se a criança identificada como “A”, que apresenta muita timidez e dificuldades na leitura. Com isso, durante a leitura coletiva, com a mediação da professora e o incentivo dos colegas, “A” encontrou uma forma própria de participar: mesmo sem decodificar integralmente as palavras, realizou a leitura a partir das imagens, o que também se constitui como prática significativa de leitura.

Formas de cooperação entre pares

Percebi que, durante minhas observações e buscando ter um olhar mais direcionado à pesquisa dentro de sala de aula, a interação social das crianças atípicas com crianças típicas despertou o desejo delas pela leitura. Assim, reafirma-se o reconhecimento das crianças como participantes ativas na construção da sua cultura de pares.

Ao assumir na pesquisa o conceito de cultura de pares, proposto por William Corsaro, defende-se a importância de se reconhecer que as crianças têm um papel fundamental em sua própria formação social, que possuem voz e que sua participação ativa na pesquisa científica é muito importante. O autor enfatiza que: “a abordagem interpretativa à socialização na infância dá ênfase especial às atividades práticas da criança, em sua produção e participação na cultura de pares” (Corsaro, 2005, p. 30). Em outras palavras, as crianças são agentes ativos no tecido social, tendo o direito de participar da própria socialização e das culturas em que vivem. Esse dado é significativo e será descrito por meio de uma vivência observada no contexto da pesquisa.

Percepção sobre os livros

Assim, diante desse contexto social, percebe-se que as crianças atípicas inseridas numa escola de aplicação têm reconhecido o protagonismo e a individualidade de cada uma delas. Ou seja, a partir dos interesses das crianças, o corpo docente elabora atividades a partir do interesse delas, como, por exemplo, observado ao longo do estudo, a escolha do tema de pesquisa “Espaço Sideral” pelo 2º ano. Outro fato observado na pesquisa diz respeito à seleção dos livros literários pelas professoras a serem trabalhados na roda inicial ou nas aulas durante o ano letivo, já que os títulos englobam a temática escolhida pelas crianças, o que favorece o interesse delas pela leitura.

Partindo-se desse interesse social das crianças pelos livros literários, a leitura se mostrou como uma ferramenta significativa de interesse coletivo e individual que despertou não apenas o interesse das crianças típicas, mas também o interesse das crianças atípicas.

Conclusão

A partir deste estudo, conclui-se que a interação social e a participação ativa das crianças são elementos centrais para o desenvolvimento da cultura de pares e para o engajamento no processo literário, tanto em crianças típicas quanto em atípicas, incluindo aquelas com Transtorno do Espectro Autista. A escolha democrática dos temas de pesquisa, a seleção de livros alinhados às preferências das crianças e a mediação dos professores favoreceram não apenas o interesse pela leitura, mas também a apropriação do mundo letrado, a cooperação entre pares e o protagonismo infantil. Observou-se que o reconhecimento das habilidades individuais e a valorização da voz das crianças proporcionam experiências educativas significativas, inclusivas e motivadoras, reforçando a importância de considerar a infância como espaço de agência das crianças, de produção cultural, participação social e aprendizagem ativa.

Levando isso em consideração, os dados coletados durante a minha pesquisa em campo foram utilizados em um evento chamado “XXI Encontro Nacional de Educação Infantil (ENEI)”, que valoriza a participação do corpo docente do NEI-CAP/UFRN e de futuros professores da educação, focando em informações que englobam questões educacionais. O

trabalho foi apresentado em junho de 2025. A partir deste encontro, foi possível apresentar um trabalho voltado para o campo da pesquisa, com características de um relato de experiência em dupla. Essa produção teve como base os dados analisados ao longo da minha trajetória como pesquisadora em campo.

Assim, a minha participação como bolsista voluntária na pesquisa com a temática “A cultura de pares e a subjetividade das crianças na escola das infâncias” me proporcionou um aprendizado voltado para o campo da pesquisa, o qual foi essencial para a elaboração do meu trabalho anual. Dessa forma, apesar da insegurança no início dessa trajetória, percebi que os estudos em grupo despertaram em mim o interesse pelo campo da pesquisa, destacando que a minha orientadora foi fundamental para a minha formação como bolsista de iniciação científica na área da educação.

Referências

COHN, Clarice. Concepções de infância e infância: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, v. 13, n. 2, p. 221-244, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/4SYMpFLYrqF6pPc6g7xPCzJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 out. 25.

CORSARO, William. Teorias sociais da infância. Corsaro, William. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, p. 17-40, 2011. Disponível em: file:///C:/Users/ana_c/Downloads/APznzaab2KsNT055jvdEV8XCsuXmOzwkoVZ1eFrWffkyhFFI2jgC8Vs28SMcK174Fif6KWF2erisRYGYcYj-0bQAL9W5V2R8F9RuBh2UnlkueJU-FeafbMlrixJoe0cIe7TMZId-Ax9cI8EfW0pAvJ3DNdXmNGP4WaYKJ_RzlwRo0G31QhtiLTNe8lIFMEZntkIvwjIp-v9hNQ4hJ4ZrZG.pdf. Acesso em: 04 abr. 2025.

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011. Disponível em: https://doc-0k-ac-apps-viewer.googleusercontent.com/viewer/secure/pdf/0acu2995v6huv56tdpjihe34ke0m0nsk/nqii6haf7sknmkthmnl717h7586jtiql/1755986175000/drive/15285439041285464351/ACFrOgCHoN8oXMalDbeh68d_K7EZ7Wb-KBCi6vE-8xoHouNSyQ3tVBu6zx_BhJRO2cSurfe-oWc0hh9cGGXzeER0GkT96LZYZTPYh9RZ5DO27rwv36SguwjEfb3oyMmVc5vR_171Bzx2vOtji3w2pitFp3bVXKOW01aZmGvCbv7X5wXTcUCYQB-OeO-Oo4PYqw2TPyf6vzIXNyNU50uy0TPBnETDt-VRvjATH_sWbwzDjvTMkqXGJwA7On8dLmBPCw1d1S8i0nIO4ow2SUZ?print=true&nonce=ud33676cpkubo&user=15285439041285464351&hash=asr4ot9t9u3ud03qo8qs72oglfk5g89d. Acesso em: 22 ago. 25.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos. Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Edições Asa, 2004. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/79706>. Acesso em: 23 ago. 25.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. *Cadernos de pesquisa*, v. 38, p. 293-303, 2008. Disponível em: <https://camaragentiodouro.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/3d9a30f1-dc69-4cd9-8e06-cab76ebb9342.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

FERNANDES, Natália; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina Almeida.
Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos
mundos sociais das crianças. 2005. Disponível em:
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36752/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o%20da%20inf%C3%A2ncia.pdf>. Acesso em: 10 out. 25.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?. Summus
Editorial, 2015. Disponível em: <https://encurtador.com.br/qCZ9e>. Acesso em: 05 abr. 2025.

CÓDIGO: HS0847

AUTOR: LAURA BEATRIZ OLIVEIRA LEITE

ORIENTADOR: FERNANDO CAUDURO PUREZA

TÍTULO: Os coolies em perspectiva histórica – em busca de uma tipologia.

Resumo

O presente relatório trata da busca por uma tipologia e por mecanismos para estudar e analisar os trabalhadores historicamente denominados de coolies. Nesse contexto, o trabalho se baseia no período referente ao início, auge e declínio da realocação desses trabalhadores, na chamada Era da Emancipação (1830-1930). Com a manutenção do comércio dos coolies dentro da conjuntura dos Impérios Europeus, principalmente dos coolies advindos da Índia e da China, a diversidade dos casos encontrados e das formas de entrada, extração de trabalho e saída são muito divergentes, dificultando a criação de uma classificação objetiva dentro de uma tipologia histórica. O estudo do tema torna-se relevante diante do esmorecimento histórico desse tipo de trabalho forçado utilizado para a manutenção da cadeia de produção no contexto do comércio internacional. Tem-se o objetivo de desenvolver pontos gerais que ligam o termo “coolie” para assim facilitar os posteriores estudos de casos em face da unicidade de cada um. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica segundo Lakatos e Marconi (2003) com a utilização de livros e artigos já publicados para se chegar à novas conclusões. Conclui-se que para o entendimento do que foram os trabalhadores coolies é necessário um estudo profundo alternando textos da História Social com casos reais, tendo em vista a necessidade da investigação do tipo de deslocamento forçado, do recorte racial e do tipo de coerção sofrida em cada caso.

Palavras-chave: coolies; China; Índia; deslocamento forçado; trabalhadores asiáticos.

TITLE: Coolies in Historical Perspective – In Search of a Typology.

Abstract

This report addresses the search for a typology and mechanisms to study and analyze the workers historically known 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 Era of Emancipation (1830-1930). With the maintenance of the coolie trade within the context of the European Empires, particularly the coolie trade of India and China, the diversity of cases encountered and the forms of entry, labor extraction, and exit are highly divergent, making it difficult to create an objective classification within a historical typology. Studying this topic becomes relevant given the historical decline of this type of forced labor used to maintain the production chain in the context of international trade. The objective is to develop general points that connect the term "coolie" to facilitate subsequent case studies, given the uniqueness of each case. The methodology used was bibliographic research according to Lakatos and Marconi (2003), using previously published books and articles to reach new conclusions. It is concluded that to understand who the coolie workers were, an in-depth study is necessary, alternating Social History texts with real cases, taking into account

the need to investigate the type of forced displacement, the racial profile and the type of coercion suffered in each case.

Keywords: coolies; China; India; forced displacement; Asian workers.

Introdução

Atualmente, o termo “coolie” é usado em muitos países ocidentais com passado imperialista como um termo pejorativo de caráter racial direcionado às pessoas com fenótipos asiáticos, principalmente chineses e indianos. Esse comportamento evoca uma memória histórica por vezes enevoada, sem exatidão ou que não tem lugar no conhecimento coletivo, mesmo que suas consequências sejam encontradas nas sociedades contemporâneas, tanto nas histórias contadas sobre antepassados que foram trabalhar em outros países durante os séculos XIX e XX e que retornaram ou não para sua terra natal, quanto comunidades inteiras ocupadas por indianos e chineses em países latino-americanos com histórico de produção de produtos primários para exportação.

A chamada “Era da Emancipação” (1830-1930) é o recorte utilizado para a busca dos registros e casos referentes aos coolies pela questão preliminar de que o trabalho coolie, assim como todo o comércio envolvido na realocação desse trabalhador, iniciou-se a partir dos processos de abolição da escravidão e da necessidade capitalista de uma mão de obra “livre”. Para isso, foi necessário uma nova forma de obtenção de trabalho barato, em alguns casos de um trabalho mais barato do que o das pessoas anteriormente escravizadas durante a transição do processo de emancipação, com a utilização da estrutura consolidada do comércio e das companhias escravocratas.

Contudo, diante de tantas questões sociais durante o período em questão, a busca por ligações e elementos em comum entre esses trabalhadores se torna um desafio e a categorização de cada caso como único e específico enfraquece o tema como objeto de estudo demandante de pesquisas e estudos. A determinação de uma tipologia dentro da história da humanidade evita o eventual apagamento de todo esse grupo de pessoas vítimas de uma necessidade criada e imposta por um sistema econômico e do desenvolvimento de nações em detrimento da exploração humana. Então, é possível falar em linhas gerais sobre quem foram os coolies? Para isso, parâmetros devem ser seguidos quanto ao estudo de casos e determinadas conclusões gerais devem ser consideradas. Mas, como encontrar essas considerações gerais diante de casos tão diversos entre si? Admitindo determinados preceitos e não ignorando as especificidades históricas e sociais de cada caso, pois mesmo que dois ou mais casos tenham acontecido no mesmo período, o entendimento de cada grupo de coolies é singular.

O objetivo geral do presente trabalho é identificar conceitos para ajudar na busca por uma tipologia para os coolies. Para isso, os objetivos específicos se dividem em estudar autores consagrados da História Social, buscar casos específicos do trabalho coolie em diferentes países, encontrar pontos em comum entre esses casos e, assim, estabelecer uma tipologia voltada para o trabalho dos coolies na perspectiva da História Social do Trabalho em escala global.

O trabalho se torna relevante quando consideramos o desenvolvimento do processo da globalização comercial e de mão de obra e as ligações entre os países asiáticos, como a China e a Índia no caso dos coolies, com os países ocidentais, especialmente os países no continente americano. Ao encontrar similaridades e ecos históricos e culturais entre os dois grupos de países, a integração mundial no contexto das demandas atuais se torna ainda mais justificada.

Decerto, o estudo e conhecimento de uma forma de exploração de trabalho extrema como o caso dos coolies ressoa no debate das atuais formas de obtenção da força laboral, do debate sobre a (in)existência do trabalho livre e da função legal e social dos contratos de trabalho.

Metodologia

A pesquisa bibliográfica foi abordagem escolhida para essa primeira parte do projeto e, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 183), não deve ser concebida como uma repetição das conclusões de outros autores, mas sim o estudo de um tópico já trabalhado anteriormente, mas com uma nova abordagem. 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 (Lakatos; Marconi, 2003).

Desde o primeiro mês da pesquisa, foi acordado que a melhor abordagem para o estudo dos coolies seria intercalando textos teóricos do campo da História Social do Trabalho com casos reais do trabalho durante o período em questão, 1830-1930. Todas as obras deveriam ser lidas individualmente, tanto pelo orientador quanto pela orientanda, havendo uma reunião, remota ou presencial, para debate, observações e conclusões. Dependendo do tamanho da obra selecionada, a reunião seria a cada semana ou após uma quinzena. Ao total, foram lidas quatorze obras, dentre elas capítulos de nove livros e cinco artigos completos.

A primeira obra trabalhada foi o livro completo “A Origem do Capitalismo” (1999) (no original “*The Origin of Capitalism: a longer view*”) da cientista política e historiadora estadunidense Ellen Meiksins Wood (1942-2016). A segunda leitura foi a introdução e o capítulo 1 do livro “*The Coolie Speaks: Chinese Indentured Laborers and African Slaves of Cuba*” (2008) da estudiosa Lisa Yun, professora associada e membro do Departamento de Ásia e Estudos Americanos Asiáticos da Universidade de Binghamton no estado de Nova Iorque. O terceiro texto escolhido foi a leitura do capítulo 6 do livro “*The World Wide Web of Work: A history in the making*” (2023) do autor de trabalhos no campo da História Social e antigo diretor de pesquisa do Instituto Internacional de História Social, Marcel van der Linden (1952-).

A quarta discussão se deu pela leitura da introdução e do capítulo 2 da obra “*Coolies of Capitalism: Assam Tea and the Making of Coolie Labour*” (2017) de Nitin Varma, um pesquisador da *Leibniz-Zentrum Moderner Orient* (ZMO), um instituto de pesquisa histórica e interdisciplinar de perspectiva comparativa do Oriente Médio, da África, da Eurásia, Sul e Sudeste Asiático, em Berlim na Alemanha. O quinto texto derivou dos capítulos 1 e 2 do livro “*Labor on the Fringes of Empire: Voice, Exit and the Law*” (2018) do historiador franco-italiano e professor da Escola de Altos Estudos em Ciência Sociais de Paris na França, Alessandro Stanziani (1961-). O sexto estudo foi fundamentado na leitura dos capítulos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 do livro “*Rickshaw Coolie: A People's History of Singapore 1880-1940*” (2003) do professor e historiador internacionalmente reconhecido nos estudos histórico-sociais em matéria das Filipinas, Singapura, Indonésia e Japão, James Francis Warren (1942 -).

O sétimo texto se tratou da leitura completa do artigo intitulado “*Conclusion: The Making of a Coolie*” (1992) do sociólogo neerlandês Jan Breman (1936 -) e do professor antropólogo srilankês Valentina Daniel. O oitavo texto foi um artigo intitulado “Entre-Jornadas: Coolies e

Negros nas Plantations de Trinidad” (2010) do professor brasileiro de história na Universidade Federal de Goiás, Alexandre Martins de Araújo. A nona discussão se dá pela introdução e o capítulo 1 do livro “*Coolies and Cane: Race, Labor, and Sugar in the Age of Emancipation*” (2006) do professor de história e atual dirigente do Centro Harry Bridges em Estudos do Trabalho da Universidade de Washington, Moon-Ho Jung.

A décima discussão foi pautado na leitura da introdução e dos capítulos 1, 2 e 3 do livro “*Ghosts of Gold Mountain: The Epic Story of the Chinese Who Built the Transcontinental Railroad*” (2019) do historiador e escritor americano nascido em Hong Kong e vice-reitor da Universidade de Stanford, Gordon H. Chang (1948 -). O décimo primeiro texto foi um artigo intitulado “*‘Annamese Coolies’ at Australian Ports: Charting Colonial Geographies of Emotion, and Settler Memory, from French Vietnam to New Caledonia via Interwar Australia*” (2017) da escritora, historiadora e atualmente professora de história na Universidade La Trobe em Bundoora na Austrália, Nadia Rhook. O décimo segundo trabalho estudado e debatido foram a introdução e os capítulos 1 e 2 do livro “*Chinese Bondage in Peru: A History of the Chinese Coolie in Peru, 1849-1874*” (1951) do já falecido professor de história na Universidade do Estado de Nova Iorque para Professores e especialista em América Latina, Watt Stewart.

A décima terceira obra foi o artigo “Piratas, anamitas e traficâncias: um estudo sobre o engajamento de trabalhadores na Macau oitocentista” (2023) escrito pelo professor brasileiro da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Paulo Cesar Gonçalves. O décimo quarto trabalho foi o artigo “*Making Coolies, (Un)making Workers: ‘Globalizing’ Labour in the Late-19th and Early-20th Centuries*” (2011) do professor de História Internacional e Políticas e Diretor-Chefe da *Indian Economic and Social History Review*, Gopalan Balachandran.

Resultados e Discussões

O livro “A Origem do Capitalismo” (Wood, 1990) foi uma leitura introdutória sobre as incongruências nos modelos comumente utilizados para explicar o surgimento do capitalismo, sendo o seu objeto principal o de inibir a naturalidade atrelada a esse surgimento para assim se compreender melhor o passado e teorizar outras alternativas para o futuro. Discutimos que, na transição do feudalismo para o capitalismo, as coerções extra econômicas foram reimaginadas, porém mantidas juntamente com as novas coerções econômicas. Começamos também a questionar se os coolies se tratavam, de modo geral, de uma espécie de escravidão por dívida, como o *bonded labor* ou *peonage*, que, em linhas gerais, pode ser definido como um trabalho forçado em que o indivíduo precisa trabalhar até pagar uma dívida.

A segunda leitura, o livro “*The Coolie Speaks: Chinese Indentured Laborers and African Slaves of Cuba*” (Yun, 2008), tratou da convivência simultânea dos coolies chineses e das pessoas escravizadas africanas em Cuba nas plantações de açúcar entre 1847-1873, apontando a dicotomia e, ao mesmo tempo, as similaridades entre o trabalho diretamente escravo e o trabalho teoricamente livre, mostrando essa transição entre a escravidão e o novo modelo de trabalho através do contrato. O estudo se baseia nos testemunhos escritos e orais de 2.841 coolies chineses em Cuba coletados em uma investigação requerida pelo governo chinês em 1874. O ponto alto do livro são as perspectivas desses trabalhadores diante da forma de trabalho e suas coerções e da nova terra. Em Cuba, era comum que seus contratos, que decorriam de dívidas acumuladas desde o custo da passagem, durassem 8 anos (Yun,

2008, p. 29) e é estimado que mais de 50% dos coolies chineses morriam antes do final do primeiro contrato, segundo os dados coletados (Yun, 2008, p. 28). De acordo com a autora e debatido durante a leitura do texto, “a ‘transição’ para o trabalho livre foi violenta e a mitologia implícita do ‘progresso’ liberal e da participação voluntária é contrariada por relatos dessa passagem” (Yun, 2008, p. 28).

O terceiro debate foi o capítulo 6 do livro “*The World Wide Web of Work: A history in the making*” (Van der Linden, 2023), intitulado “Trabalho coercitivo”, e abordou as características encontradas em formas laborais, expressamente ou implicitamente não livres, de modo a categorizar e identificar, através das formas de entradas, da extração do trabalho e das formas de saída; o trabalho forçado. Os tipos de entrada admitidos pelo autor são através da venda do trabalhador por terceiros, pelo trabalhador vendendo a si próprio, por contrato, por dívida, por nascimento, por sequestro, por parentesco e por pressão comunitária, por impostos monetários, pelo trabalho assalariado “livre” e por livre escolha (Van der Linden, 2023, p. 88-96). As formas de extração de trabalho são por compensação financeira, por coerção e por comprometimento (Van der Linden, 2023, p. 96-99). E, finalmente, as formas de saída do trabalho se dão pela saída forçada por meio do empregador, a saída forçada por outro poder, por impedimento, por fuga, por saída condicional, por saída incondicional e por morte (Van der Linden, 2023, p. 99-102). Em um cenário em que nenhum trabalho é propriamente livre, para o autor é necessário criar essas categorias para medir o nível de coerção dos diferentes trabalhos e os três elementos citados ajudam nessa determinação. Na discussão que tivemos, analisamos os coolies chineses do livro da Lisa Yun, que até então era o nosso único exemplo de caso concreto, sob a luz dessas três categorias, e o trabalhador coolie, neste caso, entrava no trabalho já endividado e ligado a uma obrigação pelo instrumento do contrato e a saída, como o dado analisado da alta mortalidade, se dava majoritariamente pela morte.

O quarto livro, “*Coolies of Capitalism: Assam Tea and the Making of Coolie Labour*” (Varma, 2017) tratou do trabalho coolie indiano nas plantações de chá em Assam, uma província indiana. Inicialmente, essas plantações eram trabalhadas pela população local, mas, com a crescente demanda da cultura “chá e açúcar” do Império Britânico, novos trabalhadores indianos foram trazidos de fora da província. Escândalos públicos posteriores mostraram os abusos físicos, principalmente da punição de açoitamento (Varma, 2017, p. 4), que esses trabalhadores sofreram nas plantações. Os coolies de Assam estavam preso à terra e não a um “mestre” ou “dono”, ocorrendo uma desumanização do trabalhador pelo fato do contrato de trabalho não ser firmado entre duas pessoas, mas sim entre uma mercadoria e um fator de produção, criando uma distância ainda maior entre o empregado e o empregador (Varma, 2017, p. 5-6). Tratando-se de um novo caso, a discussão girou em torno da singularidade dos trabalhadores coolies indianos terem sido usados dentro do próprio país, mas ainda assim com o deslocamento forçado entre as províncias e, novamente, a presença da entrada no trabalho baseada em dívida por contrato e, segundo o autor, com “casos de abdução e sequestro para os jardins de chá estavam sendo particularmente relatados e discutidos fervorosamente” (Varma, 2017, p. 10), e da saída não podendo ocorrer de maneira voluntária pelo trabalhador.

O quinto texto foi do livro “*Labor on the Fringes of Empire: Voice, Exit and the Law*” (Stanziani, 2018) que abordou as questões complexas da existência, na mesma época e nas mesmas sociedades, de trabalho livre e não livre, com a investigação feita através de arquivos de instituições coloniais e principais atores, arquivos de propriedades e plantações e arquivos judiciais de casos de coolies indianos e chineses que levaram os abusos que sofreram à justiça

(Stanziani, 2018, p. 11). O autor acredita que, ao invés de perguntar se o trabalho coolie é livre ou não, deveríamos examinar as obrigações e direitos dos coolies dentro do recorte temporal e da sociedade para onde foram enviados (Stanziani, 2018, p. 5). A discussão sobre o texto também evocou a importância de entender o recorte temporal e as instituições e concepções que realmente existiam nesse tempo, pois, como colocado pelo autor, a noção de direitos sócio-econômicos estarem contidos no escopo dos direitos humanos é algo relativamente recente (Stanziani, 2018, p. 49), assim como a criação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) apenas em 1919 e da Carta Universal dos Direitos Humanos de 1948, ambos marcos da associação entre a condição digna humana à direitos trabalhistas.

O sexto estudo adveio do livro *“Rickshaw Coolie: A People's History of Singapore 1880-1940”* (Warren, 2003) e tratou dos aspectos iniciais e cotidianos dos puxadores de riquixás, um tipo de meio de transporte inventado no Japão em 1869 puxado por um ser humano (Warren, 2003, p. 14), em Singapura. O texto examina a origem e o processo da vinda dos coolies chineses e como eles eram introduzidos na economia e no trabalho já pré-estabelecido. Singapura tornou-se uma “cidade coolie” entre 1880 e 1940. Os coolies chineses, principalmente das províncias de Fuquiém e do Cantão (Warren, 2003, p. 33), eram trazidos por agentes recrutadores que os ofereciam um contrato de trabalho que apenas poderia ser considerado cumprido quando o trabalhador conseguisse pagar o valor do financiamento da passagem até Singapura. Os puxadores viviam em condições precárias de moradia e abusavam do uso de ópio, resultando em uma alta mortalidade (Warren, 2003, p. 45). O preço do aluguel do riquixá era de mais de 50% do que um puxador conseguia durante o dia todo, caso trabalhasse dia e noite, o que tornava impossível que ele comprasse um próprio (Warren, 2003, p. 28). A discussão girou em torno da unicidade do caso de Singapura já que era bem mais próximo da região nativa dos coolies chineses, diferentemente do caso dos coolies chineses em Cuba, mas ainda presente o fator da dívida por contrato, só que diferentemente dos outros casos, o contrato não tinha necessariamente um prazo para o seu cumprimento, sendo baseado apenas na quitação dos custos da viagem e, claro, a falta do ostracismo desses trabalhadores na nova sociedade. Também discutimos a ênfase nas características específicas requeridas para esse trabalhador, como a idade, dos 20 aos 50 anos, e apenas homens das camadas mais pobres, sem nenhuma especialização em um tipo de trabalho.

O sétimo texto, *“Conclusion: The Making of a Coolie”* (Bremar; Daniel, 1992), focou em como a literatura colonial e os textos pós-coloniais ajudaram a entender melhor como a designação “coolie” foi, e ainda é, construída diante das múltiplas complexidades atreladas ao termo (Bremar; Daniel, 1992, p. 268-270). O artigo fala sobre as características pejorativas atreladas aos coolies, tanto em tâmil quanto em inglês, mas com a permanência da percepção através dos séculos de que o coolie era um trabalhador móvel e instável. Os autores trabalham a ideia de que o capitalismo foi uma oportunidade para que os habitantes rurais da Índia perdessem a sua “imobilidade estrutural” dentro da cultura de trabalho das castas indianas e como, diante disso, o contrato passou a ser um instrumento de realocação da força laboral e não um instrumento propriamente legal (Bremar; Daniel, 1992, p. 271). Para os autores, a escolha dos trabalhadores coolies foi ideal para os novos capitalistas porque era uma figura que continha tudo o que eles desejavam dentro dessa nova configuração de produção, “uma pessoa lançada ao léu, sem lugar e sem nenhuma habilidade e mesmo assim ainda ligada ao local de origem (...), pronta para adquirir novas habilidades como se fossem tradicionais e descartar as tradicionais (...)” (Bremar; Daniel, 1992, p. 280).

O oitavo texto, o artigo “Entre-Jornadas: Coolies e Negros nas *Plantations* de Trinidad” (Araújo, 2010), discutiu sobre o relacionamento entre as comunidades de indianos e afrodescendentes em Trinidad, durante o século XIX, no espaço das *plantations*. Os coolies levados à Trinidad entre 1845 e 1917 foram os quase 150 mil indianos dispersados para as colônias do Império Britânico onde havia lacunas de trabalho (Araújo, 2010, p. 300). As pessoas escravizadas estavam diante do processo de emancipação e viam os indianos como os “atuais escravos” ao mesmo tempo que eles representavam também uma “ameaça às posições econômicas e sociais almejadas pela população afrodescendente” (Araújo, 2010, p. 301), quando os coolies indianos não se mostraram apenas trabalhadores sazonais. A discussão em volta desse texto ocorreu pautada na análise de Stanziani sobre a convivência, no mesmo período e no mesmo espaço, de trabalho não livre e livre, assim como discutimos a questão da proximidade dos aspectos do trabalho coolie por contrato com a escravidão quando o caso de Trinidad traz a visão das pessoas recentemente emancipadas do trabalho feito pelos coolies indianos, identificando os últimos como os “novos escravos”.

A nona discussão, dada pelo livro “*Coolies and Cane: Race, Labor, and Sugar in the Age of Emancipation*” (Jung, 2006), tratou de como muitos coolies chineses, mesmo que originalmente trazidos para colônias no continente americano, como Trinidad e Cuba, acabavam, sob determinadas circunstâncias, nas plantações de açúcar no sul dos Estados Unidos, como no estado de Louisiana (Jung, 2006, p. 3). Para o autor, os coolies nunca foram uma categoria legal ou um povo, mas sim “um conglomerado de imaginações raciais que surgiram mundialmente na era da emancipação dos escravos, um produto dos imaginadores e não do imaginado” (Jung, 2006, p. 5). Os casos extremos observados no Caribe fizeram com que os estadunidenses equiparassem o trabalho coolie ao trabalho escravo, criando mecanismos legais para impedir a imigração, como o *Page Law* (1875) e o *Chinese Exclusion Act* (1882) nos Estados Unidos (Jung, 2006, p. 6). Uma série de investigações e deliberações acerca da presença dos coolies nos Estados Unidos foram promovidas pelo Congresso, para responder a pergunta levantada “todos os coolies são trabalhadores, mas todos os trabalhadores chineses são coolies?” (Jung, 2006, p. 12), evidenciando a associação entre o termo “coolie” com “trabalho forçado” ou “trabalho análogo à escravidão”. A discussão ocorreu em volta de como a sociedade americana viu na figura do coolie a epítome da herança escravocrata pós abolição da escravidão, caracterizando uma verdadeira zona cinza dentro de uma sociedade obcecada em dividir tudo em preto ou branco.

O décimo texto, o livro “*Ghosts of Gold Mountain: The Epic Story of the Chinese Who Built the Transcontinental Railroad*” (Chang, 2019), tratou dos trabalhadores imigrantes chineses, principalmente da província de Guangdong, que vieram para os Estados Unidos participar da construção de uma ferrovia transcontinental ao final da década de 1850. A *Central Pacific Railroad Company* (CPRR), a companhia de construção ferroviária responsável pelo lado oeste da *Pacific Railway*, tinha mais de 20 mil trabalhadores chineses, constituindo 90% de toda a sua força de trabalho (Chang, 2019, p. 2-3). Contudo, apesar da contribuição imensurável ao desenvolvimento econômico estadunidense, seriam lembrados como os “construtores silenciosos” e a história americana diminuiria ou extinguiria essa contribuição pelas décadas subsequentes (Chang, 2019, p. 6). A estimativa é de que entre 1850 e 1868, 107 mil chineses vieram para os Estados Unidos, retornando à China apenas cerca de 33 mil (Chang, 2019, p. 27). Foi feita uma tentativa de diferenciar ao máximo os trabalhadores chineses mandados para Cuba e Peru e aqueles que estavam trabalhando na “América Livre”. A discussão desse texto foi bastante crítica por causa do tipo narrativo escolhido pelo autor. Com o tom quase nostálgico, utilizando como base os testemunhos dos poucos trabalhadores chineses que conseguiram acumular riquezas, o autor fez a escolha de pintar o cenário dos

Estados Unidos como uma terra de oportunidades sem tratar da exploração geral dos trabalhadores que morreram durante a construção da ferrovia transcontinental e da tentativa do próprio governo americano de apagar a contribuição da força de trabalho chinesa.

A décima primeira discussão foi pautada no artigo “*‘Annamese Coolies’ at Australian Ports: Charting Colonial Geographies of Emotion, and Settler Memory, from French Vietnam to New Caledonia via Interwar Australia*” (Rhook, 2017) e tratou de uma narrativa histórica do que ocorreu após um episódio observado na costa leste da Austrália. Em 1927, australianos se depararam com o *Ville d’Amiens*, um navio à vapor em direção à Nova Caledônia, transportando aproximadamente quatrocentos trabalhadores vietnamitas contratados. A autora traz uma abordagem triangular para pensar no caso dos coolies. Ao invés de pensar binariamente entre colonizado/colonizador, seria melhor pensar no triângulo “coolie vietnamita/França/nacionalista australiano com síndrome de salvador” (Rhook, 2017, p. 402) ou o triângulo do deslocamento “Vietnã/Austrália/Nova Caledônia”. A discussão acerca desse artigo em questão focou no pensamento triangular proposto pela autora e como poderíamos adaptar para a criação de uma tríade de conceitos que seriam necessários para pensar os casos de trabalho coolie. Após a discussão chegamos à conclusão de que precisaríamos de duas pirâmides para entender cada caso. A primeira pirâmide diz respeito ao “lugar de origem/deslocamento/lugar de chegada” e o segundo triângulo se referiria aos aspectos apresentados por Marcel Van der Linden no livro “*The World Wide Web of Work: A history in the making*” (Van der Linden, 2023), o triângulo para medir o nível de coercitividade, “entrada/exploração da força laboral/saída”.

O décimo segundo texto foi o livro “*Chinese Bondage in Peru: A History of the Chinese Coolie in Peru, 1849-1874*” (Stewart, 1951) e tratou dos trabalhadores chineses contratados entre 1849-1874 no Peru em razão da demanda de mão de obra. Devido ao fracasso da obtenção de imigrantes europeus e da resistência das pessoas nativas em trabalhar nas minas e nas plantações, os proprietários de terras, por quererem trabalho barato, conseguiram em 1849 passar a popularmente conhecida “Lei Chinesa” que concedeu os parâmetros para a imigração dos coolies chineses. De acordo com a pesquisa do autor, entre 1850 e 1859 a entrada de trabalhadores chineses no Peru ultrapassou 13.000, a maioria embarcando no porto de Macau (Stewart, 1951, p. 17) em navios que ficaram conhecidos como “infernos flutuantes” (Stewart, 1951, p. 18) dada as condições de higiene, alta mortalidade e crueldade da frota. Pela primeira vez durante a pesquisa, um modelo de contrato foi apresentado, com as cláusulas contendo frases como “(...) eu irei fazer qualquer tipo de trabalho que seja demandado de mim (...)”, “(...) fica acordado que durante o período de 8 anos eu não irei trabalhar para mim mesmo ou para qualquer outra pessoa que não seja o ‘dono’ (...)” e “(...) fica acordado que terei uma hora diária para cada uma das minhas duas refeições e que o horário e a duração do meu trabalho serão os habituais do local ou cidade para onde eu for enviado.” (Stewart, 1951, p. 42-43). A voluntariedade na assinatura desses contratos por parte dos trabalhadores chineses era muito questionada diante das acusações de sequestro e mentiras e, como apontado pelo autor, “nenhum coolie sabia espanhol, a versão do contrato que iria ser aplicado no Peru” (Stewart, 1951, p. 45).

A décima terceira obra, o artigo “Piratas, anamitas e traficâncias: um estudo sobre o engajamento de trabalhadores na Macau oitocentista” (Gonçalves, 2023), apresentou um pouco mais sobre Macau, o enclave português do século XIX. Segundo o autor, Macau, entre 1840 e 1874, foi o “porto de saída de emigração sob contrato (...) [de] mais de 210 mil emigrados” (Gonçalves, 2023, p. 3). Uma série de leis foram criadas diante das críticas que a metrópole portuguesa estava recebendo pelas “formas de recrutamento, a voluntariedade da

emigração, as condições de transporte e dos barracões onde os candidatos a emigrante aguardavam o embarque” (Gonçalves, 2023, p. 3). A discussão girou em torno dos processos legais que envolviam o recrutamento e o consentimento dúbio ou inexistente na assinatura dos contratos pelo trabalhador, continuando a discussão iniciada na obra anterior “*Chinese Bondage in Peru: A History of the Chinese Coolie in Peru, 1849-1874*” (Stewart, 1951).

O décimo quarto trabalho, o artigo “*Making Coolies, (Un)making Workers: ‘Globalizing’ Labour in the Late-19th and Early-20th Centuries*” (2011, Balachandran), explorou a simultaneidade do trabalho dos coolies indianos e dos marinheiros britânicos nos navios mercantes do Império Britânico. O trabalho dos marinheiros indianos, chamados de “*lascar*”, era muito mais barato, com “salários, em média, sendo cerca de 20 a 25% do salário de um marinheiro britânico. Seus custos de ‘abastecimento’ e acomodação a bordo também eram muito menores” (Balachandran, 2011, p. 267). Como observado pelo autor, os marinheiros indianos e chineses se esforçaram para se afastar do rótulo “coolie” pois isso apenas atrapalhava nas suas buscas por condições de trabalho melhores (Balachandran, 2011, p. 268). Com a crescente formação de uniões de trabalhadores indianos no mar, a *National Union of Seamen* (NUS), entidade tradicional dos trabalhadores marítimos britânicos, sentiu a necessidade de reforçar a condição de “sub-trabalho” dos marinheiros indianos e reforçar o rótulo de “coolie”. Para o autor, o termo “coolie” deve ser pensado 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).

Conclusão

Na busca por uma tipologia para o trabalhador coolie, muitas divergências são encontradas diante do estudo dos casos reais, resultando em uma dificuldade para apontar uma concepção geral para definir esse trabalhador, pois, como debatido durante a pesquisa, muitas exceções podem ser encontradas que contrariam afirmações gerais. Não é cabível afirmar com convicção que “todos os coolies são chineses e indianos”, pois debatemos dois textos sobre coolies advindos da atual região do Vietnã; ou que eles “foram trabalhadores asiáticos que vieram trabalhar no continente americano”, pois é de entendimento que esses trabalhadores eram extremamente móveis sendo o termo “coolie” imposto até em trabalhos feitos no próprio país desse trabalhador, como foi o caso das plantações de chá em Assam (Varma, 2017); ou ainda que “o trabalho coolie foi uma forma de trabalho livre no pós-escravidão”, porque, como debatido, os coolies trabalharam concomitantemente com pessoas escravizadas ou em processo de emancipação nas colônias, muitas vezes identificando-se, como no caso dos coolies chineses nas plantações de açúcar em Cuba (Yun, 2008), ou sendo identificados, como no caso dos coolies indianos em Trinidad (Araújo, 2010), como “novos escravos”. Portanto, ao final da pesquisa, foram definidos três pontos que ligam o trabalhador coolie dentro dos mais diversos casos e especificidades: o deslocamento forçado, a racialização e a coerção. Ao considerar esses três parâmetros em pesquisas futuras sobre outros casos de trabalho coolie, é possível manter uma certa consistência envolvendo esse trabalhador sem desconsiderar as suas singularidades.

O primeiro ponto, utilizando a concepção triangular de Nadia Rhook (2017), se daria na análise do país de origem do determinado grupo de trabalhadores, incluindo o tipo de

recrutamento utilizado no momento antes do embarque; da procura de registros sobre o trajeto, como as paradas e as condições da viagem; e do local de destino, analisando a situação da região sobre a questão do trabalho escravo e o tipo de inserção no comércio internacional. O segundo ponto, o de racialização, diz respeito ao entendimento de que o termo “coolie” é racializado até hoje, de modo que a predominância da Índia, como região subordinada ao Império Britânico, e da China, com a abertura forçada aos principais Impérios Europeus da época, caracteriza a maioria desses trabalhadores, mas que não se pode desconsiderar outros trabalhadores racializados também considerados coolies, como os anamitas, atuais vietnamitas. E, por último, entender que a coerção, como estudada através de Marcel Van der Linden (2023), está presente em diferentes formas de trabalho, chegando a ser difícil afirmar a existência do trabalho totalmente livre. Dessa forma, o fator coercitivo no trabalho coolie é comumente o contrato de trabalho, presente na maioria dos casos, e, por mais que admitida diversas formas de entrada no trabalho, a morte era a saída mais recorrente.

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. Introduction. In: CHANG, Gordon H. **Ghosts of Gold Mountain: The Epic Story of the Chinese Who Built the Transcontinental Railroad**. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2019. p. 1-13.
- _____. Guangdong. In: CHANG, Gordon H. **Ghosts of Gold Mountain: The Epic Story of the Chinese Who Built the Transcontinental Railroad**. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2019. p. 15-37.
- _____. Gold Mountain. In: CHANG, Gordon H. **Ghosts of Gold Mountain: The Epic Story of the Chinese Who Built the Transcontinental Railroad**. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2019. p. 38-54.
- _____. Central Pacific. In: CHANG, Gordon H. **Ghosts of Gold Mountain: The Epic Story of the Chinese Who Built the Transcontinental Railroad**. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2019. p. 55-74.
- 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. Introduction. In: JUNG, Moon-Ho. **Coolies and Cane: Race, Labor, and Sugar in the Age of Emancipation**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2006. p. 1-10.

_____. Outlawing Coolies. *In*: JUNG, Moon-Ho. **Coolies and Cane: Race, Labor, and Sugar in the Age of Emancipation**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2006. p. 11-38.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.

RHOOK, Nadia. ‘Annamese Coolies’ at Australian Ports: Charting Colonial Geographies of Emotion, and Settler Memory, from French Vietnam to New Caledonia via Interwar Australia. *In*: **Australian Historical Studies**, v. 48. Thames: Taylor & Francis Group, 2017. p. 399-415.

STANZIANI, Alessandro. Introduction: Progress and (Un)Freedom. *In*: STANZIANI, Alessandro. **Labor on the Fringes of Empire: Voice, Exit and the Law**. London: Palgrave Macmillan, 2018. p. 1-29.

_____. Coercion, Resistance and Voice. *In*: STANZIANI, Alessandro. **Labor on the Fringes of Empire: Voice, Exit and the Law**. London: Palgrave Macmillan, 2018. p. 31-66.

STEWART, Watt. Foreword. *In*: STEWART, Watt. **Chinese Bondage in Peru: A History of the Chinese Coolie in Peru, 1849-1874**. Durham: Duke University Press, 1951. p. vii-x.

_____. Setting - Early Period. *In*: STEWART, Watt. **Chinese Bondage in Peru: A History of the Chinese Coolie in Peru, 1849-1874**. Durham: Duke University Press, 1951. p. 3-24.

_____. The “Coolie Trade” at Macao. *In*: STEWART, Watt. **Chinese Bondage in Peru: A History of the Chinese Coolie in Peru, 1849-1874**. Durham: Duke University Press, 1951. p. 25-54.

VAN DER LINDEN, Marcel. Coerced labour. *In*: LINDEN, Marcel van der. **The World Wide Web of Work: A history in the making**. London: UCL Press, 2023. p. 84-110.

VARMA, Nitin. Introduction. *In*: VARMA, Nitin. **Coolies of Capitalism: Assam Tea and the Making of Coolie Labour**. Leck: De Gruyter, 2017. p. 1-14.

_____. Contracts, Contractors and Coolies. *In*: VARMA, Nitin. **Coolies of Capitalism: Assam Tea and the Making of Coolie Labour**. Leck: De Gruyter, 2017. p. 43-103.

WARREN, James Francis. On Sources and an Approach. *In*: WARREN, James Francis. **Rickshaw Coolie: A People’s History of Singapore 1880-1940**. Singapore: Singapore University Press, 2003. p. 3-13.

_____. On Leaving China. *In*: WARREN, James Francis. **Rickshaw Coolie: A People’s History of Singapore 1880-1940**. Singapore: Singapore University Press, 2003. p. 14-20.

_____. The Owners. *In*: WARREN, James Francis. **Rickshaw Coolie: A People’s History of Singapore 1880-1940**. Singapore: Singapore University Press, 2003. p. 21-32.

_____. The Pullers. *In*: WARREN, James Francis. **Rickshaw Coolie: A People’s History of Singapore 1880-1940**. Singapore: Singapore University Press, 2003. p. 33-50.

_____. Rickshaws. *In*: WARREN, James Francis. **Rickshaw Coolie: A People’s History of Singapore 1880-1940**. Singapore: Singapore University Press, 2003. p. 51-59.

_____. Rickshaws in Singapore. *In*: WARREN, James Francis. **Rickshaw Coolie: A People's History of Singapore 1880-1940**. Singapore: Singapore University Press, 2003. p. 60-81.

_____. The Rickshaw Department. *In*: WARREN, James Francis. **Rickshaw Coolie: A People's History of Singapore 1880-1940**. Singapore: Singapore University Press, 2003. p. 82-104.

_____. Strikes. *In*: WARREN, James Francis. **Rickshaw Coolie: A People's History of Singapore 1880-1940**. Singapore: Singapore University Press, 2003. p. 105-133.

WOOD, Ellen Meiksins. **A Origem do Capitalismo**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.

YUN, Lisa. Introduction: Challenges of a Transnational History. *In*: YUN, Lisa. **The Coolie Speaks: Chinese indentured laborers and African slaves in Cuba**. Philadelphia: Temple University Press, 2008. p. xv-xxiii.

_____. Chapter 1: Historical Context of Coolie Traffic to the Americas. *In*: YUN, Lisa. **The Coolie Speaks: Chinese indentured laborers and African slaves in Cuba**. Philadelphia: Temple University Press, 2008. p. 1-35.

CÓDIGO: HS0851

AUTOR: MAYKON GALDINO DO NASCIMENTO

ORIENTADOR: DENISE BORTOLETTO

TÍTULO: A escuta de crianças com necessidades educacionais específicas da educação infantil sobre a cultura de pares e a subjetividade infantil na escola da infância.

Resumo

Essa pesquisa contém informações sobre os dados gerados para a construção do relatório de Iniciação Científica, tendo como estratégias a observação participante, a geração e a seleção dos dados, para obter informações sobre o compartilhamento da cultura de pares entre as crianças atípicas de uma turma do segundo ano do fundamental, com os demais colegas da sala, assim como com todas as pessoas que fazem parte do ambiente educacional, no NEI-Cap-UFRN. A observação se deu por meio da pesquisa do tipo etnográfica, sendo possível acompanhar as crianças nos seus momentos de interação com o outro, como também na realização de algumas atividades pelas crianças atípicas.

O objetivo principal é compreender como ocorre as interações e como se configura a cultura de pares das crianças com necessidades educacionais específicas, como também todo o processo de inclusão dessas crianças no contexto de interação com o outro. A pesquisa foi realizada em conjunto com as crianças, que contribuíram mostrando ao pesquisador a criação de sentidos e aquisição de conhecimentos em contato com as outras crianças. Durante o período da pesquisa, também foi necessário o estudo voltado aos pressupostos teóricos e metodológicos que dialogam diretamente com a Sociologia da Infância, por meio da leitura de artigos e livros para o entendimento e a aquisição de bases teóricas que fortalecem a pesquisa. Como base teórica, os estudos foram referentes aos trabalhos de autores como Mantoan (2015), Corsaro (2002).

Palavras-chave: Crianças Atípicas, Pesquisa, Cultura de Pares, Sociologia.

TITLE: Listening to children with specific educational needs in early childhood education about peer culture and children's subjectivity in kindergarten.

Abstract

This research contains information about the data generated for the Scientific Initiation report, using participant observation, data generation, and data selection as strategies to obtain information about the sharing of peer culture among atypical children in a second-grade class, with their classmates, as well as with everyone involved in the educational environment at NEI-Cap-UFRN. The observation was conducted through ethnographic research, allowing us to observe the children in their interactions with others, as well as in the performance of some activities by the atypical children.

The main objective is to understand how interactions occur and how the peer culture of children with specific educational needs is shaped, as well as the entire process of including these children in the context of interaction with others. The research was conducted in collaboration with the children, who contributed by demonstrating to the researcher the creation of meaning and acquisition of knowledge through interaction with other children.

During the research period, it was also necessary to study the theoretical and methodological assumptions that directly interact with the Sociology of Childhood, through the reading of articles and books to understand and acquire theoretical foundations that strengthen the research. As a theoretical basis, the studies referred to the works of authors such as Mantoan (2015), Corsaro (2002).

Keywords: Atypical Children, Research, Peer Culture, Sociology.

Introdução

A construção da temática desse trabalho, se deu pelo interesse do tema pesquisado, em que o pesquisador, aluno do curso de Licenciatura em Pedagogia, entende que a criança com especificidade, é um sujeito com conhecimentos e que será quem mais contribui para que esse estudo se faça possível, por isso ouvir a criança é uma ação que reconhece as vivências que cada criança possui. Nesse sentido, (Hart, 1992), diz que “a valorização da voz e ação da criança, é o indicador essencial, sobre o que terá que se basear toda a investigação”.

Essa pesquisa ocorreu em paralelo aos estudos teóricos para a compreensão do que seria visto na prática. Na instituição NEI-Cap-UFRN, localizada em NATAL-RN, que tem o “tema de pesquisa” como parte do processo de organização do trabalho pedagógico, em que as crianças da turma escolhem o tema que será trabalhado, pela votação de temas do interesse delas, ação que favorece seu protagonismo no processo de aprendizagem. Soares, Sarmiento, Catarina Almeida (2005), no trabalho “Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças”, discutem que, ao “considerar as crianças como atores sociais e como sujeitos de direitos”, compreende-se que a criança possui conhecimentos que devem ser observados e valorizados pelo pesquisador.

Antes da ida a campo, foi importante compreender os trabalhos de sociólogos da infância e entender sobre a pesquisa etnográfica com crianças. Segundo Corsaro (2020), era preciso “entrar na vida cotidiana das crianças – ser uma delas tanto quanto podia”, em outras palavras, o pesquisador entra em campo de pesquisa, com a intenção de ser aceito pelas crianças, tornando-se “adulto atípico”, observando e interagindo com os pequenos, com o objetivo de compreender suas relações, suas culturas de pares. Sobre esse conceito, central de sua teoria, Corsaro (2002) o define “como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham em interação com os pares”. Esse é um dos objetivos deste trabalho, observar as cultura de pares das crianças em especial as com necessidades educacionais específicas.

Segundo Mantoan (2015, p. 31) “ao contrário do que alguns ainda pensam, não há inclusão, quando a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial”, algo o que não ocorre na instituição, ao contrário, a criança participa em todas as etapas da rotina. De acordo com a autora, “A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades

de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.” (pág. 16).

O contexto investigado foi a turma do segundo ano do ensino fundamental, composta por 22 crianças, duas professoras, uma bolsista de sala e oito bolsistas do PIBID-ALFABETIZAÇÃO, que se alternam entre os dias da semana. Nesse sentido, a pesquisa tem como foco a relação das crianças atípicas em contato com as demais crianças da sala e na sua compreensão com o processo de aprendizagem.

Ou seja, o processo de inclusão envolve todos que fazem parte do ambiente educacional. Durante meses, o pesquisador esteve presente junto às crianças, observando seus comportamentos, interações e respeitando o espaço e interesse delas. Todo o estudo ocorreu, em grande parte, dentro do ambiente escolar, com exceção daqueles em que a turma realizava atividades fora da escola, quando as crianças saíam da escola e vivenciaram momentos referente ao tema de pesquisa da turma. Além disso, as observações não se limitaram apenas a sala de aula, sendo possível acompanhar o horário do recreio e algumas outras atividades. A coleta de dados foi documentada por meio dos registros em diário de campo, onde eram anotadas todas as observações.

Metodologia

Durante os meses iniciais de ação nas atividades de iniciação científica, sete encontros foram planejados para estudos e aquisição dos fundamentos teóricos necessários para a entrada em campo. Nesse exercício, textos específicos da área foram disponibilizados e debatidos em grupo e os encontros tiveram a duração de duas horas. Ou seja, todo o grupo teve acesso a autores ligados à sociologia da infância, sendo fundamental a compreensão que a instituição tem da criança e da infância. Diante disso, foi possível o preparo para a entrada em “Campo” e esse “preparo” constitui parte da metodologia da pesquisa.

A entrada em campo foi pensada de forma que as crianças não se sentissem desconfortáveis com a presença de mais um adulto em sala. Como ferramenta de anotação dos dados, optei por usar um pequeno caderno, denominado diário de campo, algo simples e com poucos detalhes, pois o objetivo não era de chamar atenção das crianças, e sim, estar próximo a elas e gerar dados sem a intervenção do adulto. A observação participativa foi uma das estratégias abordadas.

Quanto à seleção dos dados obtidos, selecionei aqueles que mais tiveram impacto para as crianças, ou seja, as situações onde a criança tinham comportamentos diferentes, ou algum tipo de mudança no comportamento, quando a mesma situação acontecia em momentos diferentes.

Resultados e Discussões

Os primeiros resultados da pesquisa relacionaram-se com a construção de uma base teórica voltada à sociologia da infância, os meses iniciais de aquisição da teoria, mostrou-se importante para um embasamento teórico capaz de preparar o pesquisador para a ida a campo. Diante disso, os dados coletados referentes ao compartilhamento da cultura de pares entre as crianças, foram valiosos para o entendimento de como as crianças atípicas observam

e interação com o meio em que estão envolvidas. Além disso, trago como ponto importante a percepção, enquanto pesquisador, da criação do sentido para a criança, em que elas observam e interagem com seus pares, e criam os próprios entendimentos. A coleta de dados só foi possível, pois o pesquisador optou em uma abordagem que envolve a observação participativa. Segundo Richardson et al. (2012) a observação participativa é definida como:

O observador não é apenas espectador. Ele se une à cultura estudada para registrar ações, interações ou eventos que ocorrem, permitindo não só que os fenômenos sejam estudados à medida que surgem, mas também por meio da experiência dos fenômenos por si mesmos (Ritchie 2003).

Nesse sentido, ao entrar em campo saber quais serão as ferramentas pedagógicas utilizadas para a geração de dados, é um bom direcionador para o pesquisador.

A respeito das situações observada, destaco uma ocorrida na interação que tive com uma das crianças:

“Uma das crianças se irritou com algum acontecimento dentro da sala de aula, que envolvia uma outra criança, e resolveu sair da sala, fui em busca da criança e observei que ela estava no pátio da escola, ao me aproximar a criança já foi falando “não vou voltar para a sala!”

– “Não vim buscar você”, digo.

– “Tá bom, vou ficar”, disse a criança.

Um breve silêncio tomou conta do momento, até que perguntei “como você está se sentindo”, ao me olhar ficou analisando minha pergunta e respondeu “queria ter ido para a casa da minha avó”

– “Mas você ainda vai, não agora, mas vai ainda hoje”, falo.

– “QUERO IR AGORA”, grita a criança bastante irritada.

– “Vi que você estava com um Pokémon na sala, qual o nome dele?”, perguntei na esperança de tentar convencê-la a voltar à sala.

– “Você conhece Pokémon?”, pergunta surpresa ao perceber que conhecia a pelúcia que ela carregava nos braços.

– “Sim, tenho os jogos e gosto muito dos ...”, digo os nomes de alguns, e cada vez a criança se mostra mais empolgada em me ouvir.” Esse foi o momento que coloquei em prática o “ouvir atento”, e aproveitei o diálogo para me arriscar um pouco mais e apresentar um desafio:

“Podemos continuar conversando sobre o desenho, mas que tal você tentar adivinhar a hora, vou dar três tentativas, caso erre as três, voltamos para a sala”, jogo o desafio esperando uma resposta negativa.

– “Tá bom, eu concordo”, me surpreendendo com a resposta.

Ao errar as três tentativas, a criança reconheceu o acordo e retornou para a sala. Ao aceitar que a criança estava irritada com algo, não tentei levá-la novamente para a sala, ouvi o que ela queria falar, o que ela estava sentindo, e reconheci que era o momento dela expor o que a

deixou irritada, ação que foi fundamental para um diálogo que a convencesse a retornar a sala de aula. (Diário de campo, 10, Março de 2025)

Outra situação observada durante a pesquisa refere-se a uma criança com TEA – Transtorno do Espectro Autista – nível três de suporte. Nos dias iniciais da aula, essa criança não aceitava ficar em sala, andava em quase todos os ambientes escolares, tentava derrubar a porta da sala, e facilmente ficava desregulado. As professoras da sala conversaram com a turma para que as demais crianças compreendessem o comportamento do colega de sala, e, em um determinado dia, ele estava muito sonolento e deitou no chão e dormiu. Os colegas de sala falaram “gente, vamos diminuir nossa voz, nosso colega está tentando descansar um pouco”, ou seja, as crianças compreenderam a necessidade do colega de descansar por um breve momento, observei a compreensão das outras crianças com o colega, no momento que eles entendem o motivo do colega está deitado, ocorreu uma troca entre os pares. Depois desse dia, tornou-se muito mais interessante a participação dessa criança com necessidades específicas, que passou a observar e espelhar o comportamento da turma, não tentava mais sair da sala, para onde o grupo da sala ia, ele acompanhava, se os colegas pegavam a lancheira, ele também pegava. De alguma forma, ele estava repetindo os comportamentos dos colegas e passou a realizar algumas atividades e a não querer mais sair da sala. As ações que as professoras tiveram foi de inclusão, que envolveu a turma inteira. Quando se fala sobre inclusão, Mantoan (2015) defende que “sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, exclusão”, nesse sentido, observa-se a necessidade de que os conhecimentos que as crianças possuem, sejam valorizados e desenvolvidos. Foi observado que as professoras valorizam, respeitam e incluíram a criança em momento de crise. A observação participante revelou que as crianças mostraram compreender o comportamento dos outros colegas, como passaram a espelhar determinado comportamentos, por exemplo, uma das crianças atípicas, passou a entender melhor a rotina da sala ao observar as ações dos outros colegas, ou seja, não saía mais da sala quando era horário de ficar na sala, passou a pegar a lancheira, apenas quando os demais colegas pegavam para lancheira, nas rodas de leitura, passou a ficar ao lado dos colegas e ouvir a leitura em sala. Ademais, trago o registro de que, as demais crianças da sala, entendiam os motivos dos comportamentos das crianças atípicas da sala.

Diante disso, é necessário relatar um dos episódios observado de uma criança com especificidades, que, em função dos cuidados éticos da pesquisa com crianças, o chamarei de “João”, nome fictício.

João, criança TEA nível três de suporte, ficou agitado em sala, pois queria andar no ônibus da escola, ou seja, passear. A agitação dele quase o causou danos físicos, já que ele estava agitado e tentando bater na porta. Frente a esse comportamento desadaptativo dele, na tentativa de apoiar seu processo de regulação, todas as outras crianças da sala reuniram-se com as professoras, pegaram as mochilas e caminharam até o ônibus. Ao chegarem no estacionamento, as crianças junto com as professoras, simularam um cenário de que naquele dia não aconteceria aula de campo externa, ou seja, de que a aula seria na sala de aula e dentro da escola. O episódio ocorrido, mostrou como as crianças entendem João e como conseguiram, em conjunto com as professoras, acalmarem a criança que estava agitada. João entendeu que naquele dia não teria aula externa, que era momento de estarem em sala e que ele fazia parte daquela turma. Desse dia por diante, João passou a compreender cada momento da rotina, e que ele só precisaria estar com as outras crianças da sala, para participar das mesmas atividades com os colegas. Essa situação fortalece a visão de Corsaro quando diz

“Por pares entendo a coorte ou grupo de crianças que passam tempo juntas diariamente”, Corsaro (2002). Logo, observa que a ação do grupo causou um comportamento de mudança na criança.

Toda a pesquisa direcionou o trabalho para o ENEI-ENEF, que ocorreu nos dias 26, 27 e 28, de Junho de 2025, em Natal - RN, onde junto com uma colega do grupo de pesquisa, unimos as informações obtidas até então, e apresentamos um pouco da nossa pesquisa, o trabalho teve como título “O olhar do pesquisador direcionado no ensino da literatura e o diálogo com a educação inclusiva” (Silva; Galdino, 2025).

Conclusão

Observar as crianças, estando junto delas como pesquisador, pode ser uma experiência única no processo de formação de um professor-pesquisador. Toda pesquisa auxiliou no entendimento e na compreensão de que as crianças são protagonistas no seu processo de construção de conhecimentos. Acompanhar e observar suas interações, os diálogos, e principalmente quando dão algum sentido para algo, tornam-se dados importantes para a observação do pesquisador.

Ademais, a pesquisa revelou ainda que, quando o professor tem a oportunidade de observar sua turma, pode ser capaz de elaborar atividades que valorize os conhecimentos das crianças, como também, entender que cada criança é um sujeito com conhecimentos, experiências, e que carregam e constroem sentidos. A inclusão não é uma tarefa fácil, pois envolvem todos que fazem parte do ambiente, mas quando é possível o olhar mais atento, ouvir o que as crianças têm a dizer, e entender que o papel do professor é de mediar as crianças e que elas tem o que ensinar, é uma tarefa que valoriza a criança como protagonista.

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. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i3.35869>
- 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.
- CORSARO, W. A. 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

GRAUE, Maria Elizabeth; WALSH, Daniel. Investigação etnográfica com crianças: teoria, método e ética. Lisboa: Fundação Caloust 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.

PLAISANCE, Eric. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 405-417, Maio/Ago. 2005.

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.

SILVA, Ana; GALDINO, Maykon. O olhar do pesquisador direcionado no ensino da literatura e o diálogo com a educação inclusiva. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 21., 2025, Natal. Anais.

CÓDIGO: HS0889

AUTOR: MARIA VITÓRIA DA SILVA BELO

ORIENTADOR: DANIELLE OLIVEIRA DA NÓBREGA

TÍTULO: Pesquisando a saúde mental e suas relações com a escola: um estudo na Teoria das Representações Sociais

Resumo

A saúde mental no contexto escolar tem se tornado um tema central para a compreensão das condições de trabalho docente e da qualidade do processo educativo. Este artigo tem como objetivo discutir as representações sociais que educadores têm sobre saúde mental na escola, a partir de um recorte da pesquisa “Vamos falar de saúde mental? Um estudo sobre as representações sociais de educadores sobre saúde mental na escola”, realizada em uma escola da rede estadual de Natal/RN. O estudo fundamenta-se na Teoria das Representações Sociais e utilizou a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), aplicada a 22 educadores, entre professores, coordenadores e gestores. Os resultados foram organizados em campos semânticos, destacando que os docentes compreendem a saúde mental como uma dimensão essencial para a prática pedagógica. Também foram observadas representações associadas ao sofrimento psíquico, à sobrecarga de trabalho e às condições institucionais que, muitas vezes, tornam a escola um espaço de adoecimento. Conclui-se que a saúde mental é percebida pelos professores como responsabilidade compartilhada e prioridade no ambiente escolar, mas sua efetiva promoção depende de políticas institucionais, práticas de gestão mais humanizadas e estratégias de apoio contínuo aos educadores.

Palavras-chave: representações sociais; saúde mental; escola

TITLE: Researching mental health and its relationship with school: a study in the Theory of Social Representations

Abstract

Mental health in schools has become a central topic for understanding teacher working conditions and the quality of the educational process. This article discusses educators' social representations of mental health in schools, based on a section of the research "Let's talk about mental health? A study on educators' social representations of mental health in schools," conducted at a state school in Natal, Rio Grande do Norte. The study is based on the Theory of Social Representations and used the Free Word Association Technique (FWAT) with 22 educators, including teachers, coordinators, and administrators. The results were organized into semantic fields, highlighting that teachers understand mental health as an essential dimension of pedagogical practice. Representations associated with psychological distress, work overload, and institutional conditions that often make schools a place of illness were also observed. It is concluded that mental health is perceived by teachers as a shared responsibility and a priority in the school environment, but its effective promotion depends on institutional policies, more humanized management practices, and strategies for continuous support for educators.

Keywords: social representations; mental health; school

Introdução

O projeto de pesquisa “Vamos falar de saúde mental? Um estudo sobre as representações sociais de educadores sobre saúde mental na escola” objetiva analisar como educadores de uma escola da rede estadual de ensino de Natal/RN representam a saúde mental em seu contexto profissional. A investigação se insere no campo da Teoria das Representações Sociais (TRS), que permite acessar as representações sociais compartilhadas e construídas socialmente sobre esse tema no espaço escolar. Com base nisso, este trabalho é um recorte da pesquisa maior e tem o intuito de discutir os resultados da Técnica de Associação Livre de Palavras sobre saúde mental utilizada com os professores participantes da pesquisa. Na TRS, a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) é amplamente utilizada como estratégia metodológica para acessar os conteúdos simbólicos compartilhados por um grupo social. Segundo Oliveira et al., [...] essa aplicação em pesquisas foi motivada por duas razões: a primeira, por possibilitar a apreensão das projeções mentais de maneira descontraída e espontânea, revelando inclusive os conteúdos implícitos ou latentes que podem ser mascarados nas produções discursivas; a segunda, pelo fato de se obter o conteúdo semântico de forma rápida e objetiva, reduzindo as dificuldades e os limites das expressões discursivas tradicionais (2005, p. 574-575). No presente estudo, a TALP foi empregada com o objetivo de captar as dimensões simbólicas associadas a elementos da pesquisa, permitindo compreender as percepções imediatas e os sentidos atribuídos pelos educadores aos temas propostos. A compreensão desses conteúdos contribui para o acesso às representações sociais em tela. Estudar as Representações Sociais (RS) de saúde mental na escola é importante porque essas representações revelam como professores, coordenadores, diretores e toda a comunidade escolar representam e agem diante da promoção e/ou ausência da saúde mental no cotidiano escolar. Este artigo está organizado em três seções principais, além da introdução. Na seção “Método”, descrevemos os procedimentos de coleta de dados, com foco na aplicação da Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e na delimitação dos participantes. Em “Resultados e Discussão”, apresentamos e analisamos as evocações produzidas pelos educadores a partir das expressões “saúde mental” e “saúde mental na escola”, com base no estudo da Teoria das Representações Sociais. Por fim, em “Conclusões”, discutimos as principais representações ligadas ao tema e suas implicações para o contexto escolar, refletindo sobre os possíveis caminhos para novas investigações.

Metodologia

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, fundamentada na Teoria das Representações Sociais, que caracteriza os fenômenos “pela ordem simbólica, que fogem a demarcação quantitativista, requerendo especificidades metodológicas que possibilitem sua captura” (Costa; Albino; Andrade, 2017, p. 145). Foi utilizada a perspectiva teórico-metodológica da TALP, por permitir a espontaneidade da fala dos sujeitos. O trabalho de campo ocorreu entre os meses de abril e julho de 2025 e se desenvolveu em uma escola da rede estadual de ensino, localizada em Natal/RN. A instituição atende a estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio e Médio Técnico, que possui período integrado. O corpo docente é composto por professores efetivos e temporários, atuando em diferentes áreas do conhecimento. O contexto escolar conta com equipe pedagógica, coordenação e apoio administrativo. Participaram da pesquisa 22 educadores atuantes na escola, entre eles professores, coordenadores e gestores, com idades variando entre 29 e 65 anos. Os participantes

apresentavam tempo de atuação profissional que variava de 4 a 38 anos, e suas formações abrangiam as áreas de Pedagogia, História, Letras, Artes, Engenharia, Filosofia, Educação Física, Ciências da Religião, Ciências Sociais, Matemática, Química e Física. Além disso, dos 22 entrevistados, apenas 7 mencionaram já ter participado de alguma formação relativa à saúde mental, por meio de procura individual ou em formações propostas pela Secretaria Estadual de Educação. A seleção dos participantes ocorreu por adesão voluntária a partir de convite individual. Todos os educadores foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa e consentiram voluntariamente em participar, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme os princípios éticos que regem pesquisas com seres humanos. Para preservar a identidade dos participantes, todos os nomes utilizados neste artigo são fictícios, escolhidos apenas para fins de ilustração das falas. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFRN e aprovado sob o número CAAE: 82108424.0.0000.0253. Utilizamos entrevista semi-estruturada, que, de acordo com Cruz Neto (1994), são feitas a partir de perguntas formuladas com antecedência e permitem que o entrevistado aborde livremente o tema proposto. Assim, o roteiro teve três momentos distintos: produção de dados sociodemográficos, termos indutores da TALP e perguntas abertas a respeito da saúde mental no cotidiano escolar. As entrevistas foram realizadas na escola, em espaço apropriado à conversa e gravação, a fim de garantir sigilo e anonimato das informações produzidas. No que diz respeito à TALP, solicitamos que falassem três palavras relacionadas à “saúde mental” e, em seguida, à “saúde mental na escola”, elencando, às evocações, qual das três palavras era a mais importante em sua concepção.

Resultados e Discussões

Os dados obtidos a partir da TALP foram transcritos para em um editor de texto e, em seguida, agrupados em campos semânticos. O primeiro agrupamento foi a respeito das três primeiras palavras sobre “saúde mental”, e gerou os seguintes campos: “querer saber”, “expressões do sofrimento psíquico”, “promoção de saúde mental” e “escola” (Quadro 1). O segundo agrupamento foi sobre “saúde mental na escola”, com os seguintes campos: “necessidades da saúde mental na escola”, “sujeitos envolvidos na saúde mental na escola”, “sofrimento psíquico” e “condições de trabalho” (Quadro 2). Quadro 1 – Campos semânticos de saúde mental

Promocão de saúde mental
autoconhecimento
autocuidado
consciência
humildade
bem-estar
equilíbrio
espiritualidade
fé
felicidade
paciência
paz
qualidade de vida
relacionamento
relaxamento
saudável
saúde
desejo
sonho
sono
tranquilidade
analista
divã
eu
psicólogo
terapia
controle
determinação
foco
organização

Expressões do sofrimento psíquico

ansiedade
cansaço
cansaço físico
depressão
desequilíbrio
dor
esgotamento
estresse
instabilidade
preocupação
pressão

Querer saber

alerta
curiosidade
engajamento
essencialidade
ignorância
importância
necessidade
negligência
relevância

Escola

educando
e
educador
escola
meu
trabalho

Fonte: elaboração própria com base em transcrições de entrevistas (2025). O campo semântico “promoção de saúde mental” reúne palavras que expressam ações, estados e valores associados ao cuidado integral da mente e do corpo. Dentre as evocações presentes nesse campo, destacamos a palavra “autoconhecimento”. A professora Susana comenta que o autoconhecimento se revela como um exercício constante, pois “quando você tem autoconhecimento, você começa a se perceber, você começa a entender suas emoções e automaticamente você está se auto cuidando”. Em “expressões do sofrimento psíquico” são reunidos termos que descrevem estados emocionais e físicos associados ao que os participantes consideram como esse tipo de sofrimento. O professor Gabriel amplia essa percepção ao afirmar: “você vai percebendo que o problema é que como a gente não sabe dar nome às coisas, às vezes, a gente não sabe deixar de sentir. Então, vai

tendo ações, repetições de coisas na vida”. Na fala do professor, é percebido que a dificuldade para elaborar o sentimento gera um sofrimento na prática profissional docente. O campo semântico “querer saber” agrupa palavras que refletem a necessidade de conhecimento, informação ou esclarecimento sobre o tema. Os termos mencionados revelam que os educadores compreendem a saúde mental como uma temática que precisa ser conhecida e incorporada às práticas cotidianas da escola. O desejo de saber aponta para uma postura reflexiva dos docentes, que reconhecem suas próprias limitações diante do tema, mas também expressam interesse em transformar a realidade escolar. O campo semântico “escola”, por seu turno, reúne elementos ligados ao espaço educativo e às relações nele estabelecidas. A presença desses termos indica que a saúde mental não pode ser pensada de modo isolado, mas como parte constitutiva da vida escolar. O fato de o termo “meu trabalho” aparecer associado à escola reforça que os professores não dissociam sua identidade profissional do espaço escolar, o que torna a instituição central na produção tanto de bem-estar quanto de sofrimento.

Quadro 2 – Campos semânticos de saúde mental na escola

Necessidades da saúde mental na escola	acompanhamento ambiente agradável apoio
aprendizagem atitudes	conversa cuidado equilíbrio interesse organização paciência palestras
prevenção realizações	relacionamento respeito sonhos valores essencial fundamental
importante necessário urgente	descuidada Condições de trabalho falta de empatia falta (no sentido de falta saúde mental na escola) falta de recursos negligência quantidade de alunos em sala qualificação motivação docente executar o planejamento habilidades múltiplas
responsabilidade comprometimento	trabalho Sofrimento psíquico burnout cansaço desgaste
desmotivação estresse exaustão	excesso de trabalho preocupação sobrecarga tristeza
Sujeitos envolvidos na saúde mental na escola	alunos desenvolvimento do aluno eu família pais dos alunos professores profissionais específicos

Fonte: elaboração própria com base em transcrições de entrevistas (2025).

O campo “necessidades da saúde mental na escola” reúne termos que apontam para condições, recursos e atitudes percebidos como fundamentais para a promoção e preservação da saúde mental no contexto escolar. Palavras como “apoio”, “cuidado”, “equilíbrio” e “organização” e “respeito” revelam que os professores entendem a saúde mental não como algo acessório, mas como uma dimensão essencial para que o trabalho pedagógico aconteça de forma plena. Termos como “essencial”, “fundamental”, “importante”, “necessário” e “urgente” reforçam o caráter de prioridade atribuído a esse campo, mostrando que os educadores percebem a saúde mental como requisito básico da vida escolar. Em “condições de trabalho”, são agrupados termos que evidenciam fatores relacionados ao contexto profissional dos educadores e que influenciam direta ou indiretamente a saúde mental no ambiente escolar. Nesse aspecto, destaca-se a fala de Rosa, que reconhece o impacto do cuidado institucional com os docentes: “se a escola não tiver esse cuidado com o professor, ele não consegue evoluir enquanto profissional e não vai ajudar os alunos. E aí esses alunos não avançam nem na parte cognitiva e nem na emocional também”. Ou seja, o profissional de educação enxerga que sua saúde afeta diretamente no aprendizado dos alunos e na consequente relação desta na escola. O campo “sofrimento psíquico” reúne termos que expressam estados emocionais e físicos associados ao desgaste mental dos educadores e revelam a sobrecarga que o exercício docente pode gerar. O professor Inácio evidencia a importância da motivação como condição para o exercício saudável da docência: “sem ela [a motivação], o trabalho não é bem feito, o professor acaba trazendo para si insatisfação, que leva à tristeza, e achar ruim o ambiente, o trabalho, tornar o fardo, vir trabalhar, enfim”. O desânimo, nesse caso, aparece como gatilho para o sofrimento psíquico, mostrando como o desgaste profissional compromete tanto o bem-estar do educador quanto a qualidade das relações escolares. Por fim, o campo “sujeitos envolvidos na saúde mental na escola” reúne os atores diretamente relacionados ao cuidado e à promoção da saúde

mental no ambiente escolar. O professor Leandro sintetiza esse atravessamento identitário ao afirmar: “eu me vejo muito mais que professor. Eu me vejo meio que um espelho que absorve também muita coisa deles”. Sua fala indica como a prática docente não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve um constante processo de elaboração dos afetos e demandas dos estudantes. A partir da leitura dos campos semânticos, podemos realizar algumas reflexões sobre a saúde mental na escola e a representação social daí apreendida. A análise dos campos semânticos mostra que os professores reconhecem a saúde mental como um elemento central para o funcionamento da escola, tanto para o bem-estar próprio quanto para o aprendizado dos estudantes. Nesse sentido, Tavares et al. corroboram essa visão ao destacar que “as atividades de promoção da saúde em ambientes escolares fazem parte do espectro da atenção primária à saúde” (Tavares et al., 2023, p. 2), ou seja, a escola é um espaço estratégico para ações de cuidado integral dos seus envolvidos, uma vez que os dados indicam que os educadores entendem o cuidado com a saúde mental como uma responsabilidade compartilhada. O sofrimento psíquico dos docentes é frequentemente associado à sobrecarga, à dificuldade de lidar com sentimentos e à falta de apoio institucional. Chaves et al. (2022) complementam essa análise ao afirmarem que o sofrimento psíquico se manifesta diante da incapacidade de lidar com adversidades e instabilidades da vida. Para os autores, o sofrimento psíquico “é pensado a partir da incapacidade que o ser humano tem em lidar com as adversidades e instabilidades na sua vida” (Chaves et al., 2022, p. 2). Dessa maneira, o sofrimento psíquico docente emerge como resultado de múltiplos fatores internos e externos. O campo semântico “condições de trabalho” e as falas dos professores apontam que a escola, em muitos casos, reproduz padrões de sobrecarga e responsabilização individual, transformando-se em um espaço potencialmente adoecedor. Paparelli (2009, p. 158) afirma que “a gestão do trabalho na rede pública de ensino desconsidera a natureza da ação educativa, na medida em que a lógica que a sustenta assemelha-se àquela que norteia o trabalho produtivo das empresas capitalistas”, então, a escola, ao priorizar metas administrativas e resultados cognitivos sem considerar o bem-estar dos professores, configura-se como um ambiente que pode gerar estresse, desmotivação e adoecimento psíquico.

Conclusão

Esta pesquisa buscou examinar como os professores entendem a saúde mental no contexto escolar, utilizando a Técnica de Associação Livre de Palavras. Ao analisar os significados que surgiram, notou-se que os educadores consideram a saúde mental um aspecto fundamental para o bem-estar e para a boa convivência e o aprendizado na escola. Os resultados mostraram que o sofrimento psíquico dos professores está muito ligado ao excesso de trabalho, à dificuldade de lidar com os sentimentos e à falta de suporte da instituição, sugerindo que a escola, em muitos casos, pode ser um lugar que causa adoecimento. As falas dos professores destacam que fatores internos e externos contribuem para o desgaste emocional dos profissionais e que a forma como a rede pública é administrada nem sempre leva em conta a complexidade do trabalho educativo. Sendo assim, fica clara a importância de ações que promovam o cuidado com a saúde mental na escola, seja por meio de projetos da instituição, cursos de formação ou métodos de autocuidado e autoconhecimento. Para o futuro, sugere-se pesquisar formas eficazes de promover a saúde mental que possam ser trabalhadas no dia a dia das escolas, avaliar se os programas de apoio aos professores realmente funcionam e realizar mais estudos que considerem a visão dos alunos sobre a saúde mental na escola. Além disso, é essencial pensar em políticas públicas que deem prioridade à

saúde emocional dos profissionais da educação, reconhecendo-a como um elemento fundamental para a qualidade do ensino.

Referências

CHAVES, Francisco Gilmar da Silva; SOUZA, Bertulino José; MIRANDA, Lucas Vialli Batista. Algo a ensinar e a aprender: o sofrimento psíquico e a saúde mental de educadores no Alto Oeste Potiguar. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 31, n. 1, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/RwrQJSnbsQSqT48z5tZvnYv/?lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2025. COSTA, Ademácia Lopes de Oliveira; ALBINO, Giovana Gomes; ANDRADE, Erika dos Reis Gusmão. A TALP e o PCM como propostas metodológicas para os estudos em representações sociais. In: UCHÔA, José Mauro Souza; BEZERRA, Maria Irinilda da Silva (org.). *Caminhos investigativos: a metodologia em foco*. Curitiba: CRV, 2017. CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método, criatividade*. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 1994. OLIVEIRA, D. C. de; MARQUES, S. C.; GOMES, A. M. T.; TEIXEIRA, M. C. T. V. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUÍNO, J. C.; NÓBREGA, S. M. *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2005. PAPARELLI, Renata. *Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar*. 2009. 194 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-07122009-145916/publico/tesepaparelli2009.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2025. TAVARES, C. M. de M.; SILVA, T. N.; GOMES, A. D.; REBELLO, M. I.; TAVARES, M. de M. Percepção de professores de uma escola pública sobre a saúde mental dos escolares adolescentes. *Ciência, Cuidado e Saúde*, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/CiencCuidSaude/article/view/66072/751375156086>. Acesso em: 21 ago. 2025.

CÓDIGO: HS0931

AUTOR: KEREM HAPUQUE FONSECA DA SILVA

ORIENTADOR: JACYENE MELO DE OLIVEIRA ARAUJO

TÍTULO: O Atendimento Educacional Hospitalar de crianças e adolescentes com foco nas múltiplas linguagens: Inclusão nas práticas pedagógicas através do uso da Tecnologia Assistiva

Resumo

A classe hospitalar é um campo da Educação Formal que tem como foco o atendimento a crianças e adolescentes hospitalizados com objetivo de proporcionar a continuidade dos estudos desses educandos. Levando em consideração o estado de saúde dos sujeitos hospitalizados, em alguns casos, é necessário o uso da Tecnologia Assistiva (TA) visando a garantia das aprendizagens de forma plena e significativa. Nesse viés, essa pesquisa se dispõe a investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito das múltiplas linguagens com foco na escrita e oralidade, gestos, artes, sentimentos e movimentos por meio do auxílio da tecnologia assistiva, em uma classe hospitalar no setor azul – setor de neurocirurgia de uma Hospital Infantil filantrópico da cidade do Natal/RN. A pesquisa se caracteriza como qualitativa, abordando a observação participante como fonte de coleta. A pesquisa está apoiada nos estudos de Pelosi (2020), Edwards, Gandini e Forman (1999), Deliberato (2014) e documentos normativos constitucionais que se referem à pedagogia hospitalar, educação especial e práticas e recursos inclusivos. A análise da pesquisa permite perceber a relevância do uso da Tecnologia Assistiva nas práticas pedagógicas dos professores da Classe como recurso inclusivo necessário para a garantia e contribuição da aprendizagem no âmbito das múltiplas linguagens dos educandos hospitalizados.

Palavras-chave: Educação Especial. Classe Hospitalar. Tecnologia Assistiva. linguagens

TITLE: Hospital Educational Services for Children and Adolescents with a focus on multiple languages: Inclusion in teaching practices through the use of Assistive Technology

Abstract

Hospital education is a field of formal education that focuses on providing education to hospitalized children and adolescents with the aim of ensuring the continuity of their studies. Taking into account the health status of hospitalized patients, in some cases, the use of assistive technology (AT) is necessary to ensure full and meaningful learning. In this vein, this research aims to investigate the pedagogical practices developed in the context of multiple languages with a focus on writing and orality, gestures, arts, feelings, and

movements through the use of assistive technology in a hospital classroom in the blue sector—the neurosurgery sector of a philanthropic children's hospital in the city of Natal, Rio Grande do Norte. The research is characterized as qualitative, using participant observation as a source of data collection. The research is supported by the studies of Pelosi (2020), Edwards, Gandini, and Forman (1999), Deliberato (2014), and constitutional normative documents that refer to hospital pedagogy, special education, and inclusive practices and resources. The analysis of the research allows us to perceive the relevance of the use of Assistive Technology in the pedagogical practices of classroom teachers as an inclusive resource necessary to guarantee and contribute to learning in the context of the multiple languages of hospitalized students.

Keywords: Special Education. Hospital Classroom. Assistive Technology. Language

Introdução

O presente trabalho é uma progressão do projeto da pesquisa matriz “Múltiplas linguagens e Classe Hospitalar: uso da Tecnologia Assistiva e da Comunicação Alternativa numa perspectiva colaborativa e inclusiva”, o qual se configura como uma ramificação do projeto “guarda-chuva” – “Formação de profissionais da Educação Especial em uma perspectiva colaborativa” (EXTERNO: Pró-Humanidades/CNPQ).

O atendimento educacional hospitalar surge por meio da Política Nacional de Educação Especial em 1994, denominando a Classe Hospitalar como ambiente de promoção de atendimento educacional para crianças e adolescentes públicos alvo da Educação Especial que se encontravam em situação de internamento.

Contudo, em 1996, a Lei nº 9.394/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) alterada pela Lei nº 13.716/18 assegura em seu Art. 4º, o atendimento educacional para os alunos da educação básica durante todo o período de internamento para tratamento de saúde, seja em regime hospitalar ou domiciliar, não se limitando ao público da educação especial.

Logo, a Classe Hospitalar se instaura como uma maneira de garantir a continuidade de estudantes que estão, por motivo de saúde, impossibilitados de irem à escola, espaço, este, promotor do desenvolvimento das múltiplas linguagens.

Diante disso, essa pesquisa se propõe a analisar o desenvolvimento das múltiplas linguagens de crianças e adolescentes no contexto de atendimento educacional hospitalar por meio do uso de tecnologias assistivas, tendo como objetivo geral investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito das múltiplas linguagens com foco em: palavras (escrita/oralidade), gestos, artes, sentimentos e movimentos por meio do auxílio da tecnologia assistiva, em uma classe hospitalar no setor azul – setor de neurocirurgia de uma Hospital Infantil filantrópico da cidade do Natal/RN, e como objetivos específicos:

Identificar e analisar atividades planejadas e realizadas pelas professoras no que diz respeito ao uso das múltiplas linguagens, que visem atender com qualidade às crianças e aos adolescentes hospitalizados e que ampliam suas habilidades de uso da linguagem em diferentes situações;

Utilizar a tecnologia assistiva como possibilidade de maior inclusão nas práticas pedagógicas promovendo avanço das múltiplas linguagens;

Planejar, incluir e utilizar nas práticas pedagógicas, de forma colaborativa, a Tecnologia Assistiva.

Vale salientar que, apesar do objetivo inicial ter como foco a análise na ala azul, a pesquisa não se limitou a essa ala, visto que acesso a ala ficou um tanto restrito pelo choque de horários (os atendimentos eram realizados no turno vespertino e a disponibilidade da pesquisadora era mais efetiva no turno matutino), dessa forma, decidimos ampliar a análise para as demais alas, a fim de contemplar a maior quantidade de crianças e adolescentes em situação de internamento.

Metodologia

A metodologia da pesquisa se insere na abordagem qualitativa da pesquisa educacional a qual "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).

A pesquisa foi dividida em duas partes, a primeira, sendo realizada durante o período de novembro de 2023 à agosto de 2024, em que se configurou como a parte inicial da pesquisa, utilizando como método de coleta de dados a observação participante, acompanhando as práticas pedagógicas das professoras na Classe Hospitalar, análise documental em que foi feita a análise de relatórios, planejamentos e documentos oficiais da Classe e a aplicação de um questionário online que buscou compreender melhor o perfil profissional dos professores, os conhecimentos acerca da tecnologia assistiva e como esses conhecimentos estavam presentes em suas práticas pedagógicas.

A segunda parte, foi desenvolvida a partir de setembro de 2024 à agosto de 2025, dando continuidade às análises documentais e à observação participante. Além disso, deu-se início a etapa das contribuições da pesquisadora para com a classe em que foi realizada a pesquisa por meio de acervos e materiais de tecnologia assistiva.

Foi realizado, durante todo o processo da pesquisa, registros fotográficos e escritos acerca dos atendimentos acompanhados como método de coleta de dados.

O acompanhamento da observação participante se deu durante 2 dias na semana no turno matutino, além disso, foi realizado um acompanhamento esporádico por meio de plataformas online, como google meet e whatsapp, com intuito de desenvolver trocas e compartilhamentos acerca da temática da pesquisa.

Com isso, as técnicas empregadas a fim de obter os dados para a pesquisa tiveram como base para aplicação os princípios éticos da pesquisa, mediante atuação voluntária livre de pressões por meio da assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Resultados e Discussões

A pesquisa foi realizada no Hospital Infantil Varela Santiago, localizado na zona leste da cidade de Natal/RN. Uma instituição filantrópica, com atendimento totalmente gratuito pelo Sistema Único de Saúde (SUS), recebendo crianças de 0 à adolescentes de 17 anos de idade, atendendo crianças vindas de todo o Estado do Rio Grande do Norte, como dos Estados vizinhos por ser referência na saúde pediátrica.

O hospital dispõe das seguintes alas:

Pedro Câmara: é a porta de entrada do hospital, a ala que recebe os pacientes para internamentos e tratamentos de patologias gerais;

Esperança: ala destinada a atender as crianças e adolescentes com doenças infecto-contagiosas;

Setor azul: responsável pelas crianças e adolescentes com situações neurológicas;

Unidade de Terapia Intensiva Pediátrica (UTIP) e Unidade de Terapia Intensiva Neonatal (UTIN): ala de monitoramento constante, para pacientes com quadros de saúde mais graves;

Centro de Onco-hematologia Infantil – COHI: ala oncológica, responsável pelo tratamento de pacientes com câncer;

Casarão azul: dispõe de uma sala para vacina, outra para internamento e uma para o atendimento ambulatorial de oncologia.

O hospital dispõe também de diversos serviços essenciais para o pleno funcionamento da instituição, sendo um deles, a classe hospitalar. A classe hospitalar do hospital é composta por 1 Coordenadora Pedagógica, 5 Pedagogas (responsáveis por atender todas as crianças e adolescentes - de 0 a 17 anos de idade) e 2 professores de área específica, um com formação em Matemática (ficando responsável por ministrar os conteúdos da área de exatas) e o outro, em História e 17 Música (responsável pelos atendimentos com foco na área de humanas), para o público do Ensino Fundamental II e Médio.

A primeira etapa dessa pesquisa (publicada nos anais do Congresso de Iniciação Científica e Tecnológica do ano de 2024, tendo como título: “Inclusão nas práticas pedagógicas através do uso da Tecnologia Assistiva: o Atendimento Educacional Hospitalar de Crianças e adolescentes e as múltiplas linguagens em foco”), buscou descrever a parte introdutória da pesquisa, por meio da observação participante, do questionário online e da análise documental. Esse trabalho, busca apontar a análise final da pesquisa, com foco nas vivências realizadas nos atendimentos da classe hospitalar.

Desde a primeira etapa da vida, a criança usa a linguagem como sua principal forma de expressão e comunicação. A linguagem faz parte da vida do ser humano desde os primeiros momentos da vida, por meio do choro, balbucios, expressões faciais, de modo que a criança comunica, interage e expressa o que sente por meio dessas variadas linguagens.

Para Edwards, Gandini e Forman (1999), a criança possui linguagens naturais e modos de expressão, podendo ser compreendidas por meio de palavras, movimentos, desenhos, pinturas, dramatizações e tantos outros modos, as quais precisam ser expressas pela criança em seus diferentes contextos e espaços vivenciados.

Conforme o RCMEI (Natal, 2018, p. 39),

A criança experimenta outras formas de expressão e passa a compreender que além da oralidade é possível expressar o que sentimos, fazemos, vemos e pensamos, mediante práticas culturais (cantando, dançando, dramatizando, entre outros). [...] Desenhando, pintando e experimentando “escrever”, a criança, tanto expressa modos, como compreende a realidade, e também desenvolve modos culturalmente estruturados de “dizer” e de internalizar essas significações.

Nesse viés, é necessário que as práticas pedagógicas no contexto hospitalar proporcionem atividades e vivências que estimulem a expressão das múltiplas linguagens das crianças e adolescentes, levando em consideração o contexto e as condições físicas, cognitivas e emocionais dos educandos, devido ao quadro de saúde dos aprendizes hospitalizados.

Como forma de alcançar a aprendizagem plena e significativa de todas as crianças, é primordial que a Classe realize uma prática pedagógica em uma perspectiva inclusiva, tendo como auxílio para a efetivação dessa prática, o uso de Tecnologias Assistivas.

Tecnologias Assistivas são, de acordo com Pelosi (2020, p. 37), “recursos e serviços oferecidos a pessoas de todas as idades que tenham necessidades especiais por consequência de dificuldades motoras, sensoriais, cognitivas ou de comunicação”. Segundo o Comitê de

Ajudas Técnicas (2007, p. 2017), a Tecnologia Assistiva é compreendida como “recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação. Assim, esses recursos agem como promotores e/ou potencializadores da participação e da realização de atividades, sejam elas rotineiras ou específicas, buscando autonomia, qualidade de vida e inclusão social.

Ao se tratar do contexto educacional, o uso de Tecnologias Assistivas manifesta-se por meio das estratégias, práticas, metodologias, recursos e materiais utilizados na prática pedagógica com objetivo da realização de alguma atividade, seja ela, motora, física, cognitiva, social ou linguística, favorecendo o acesso ao currículo estabelecido pela escola (ou hospital, nesse caso) aos diferentes estudantes (Deliberato, 2014).

Desse modo, ao analisar a prática pedagógica dos professores da classe durante o período da pesquisa, foi perceptível que o trabalho realizado pelos docentes proporcionam o desenvolvimento das múltiplas linguagens – oral e escrita, corporal e artísticas, expressa por meio de palavras, gestos, artes, sentimentos e movimentos.

O Hospital atende um público de crianças e adolescentes com câncer – em sua maioria, porém, há um público alvo com muitas outras enfermidades que acabam impedindo habilidades físicas e cognitivas dos pacientes. Além disso, atende, ainda, muitas crianças e adolescentes com condições neuropáticas (qualquer doença ou dano ao sistema nervoso cerebral).

Assim, ao se tratar da expressão das linguagens oral e escrita desenvolvida por meio das palavras, é realizado um trabalho pedagógico com foco em escritas espontâneas e intencionais, por meio de atividades previamente planejadas pelo professor. Essas atividades contribuem para os estudantes possam se expressar por meio de palavras, sejam elas escritas ou faladas, expressando seu ponto de vista, sua criticidade, sentimentos e concepções. Para essa linguagem, são utilizados recursos de tecnologia assistiva como lupas para visualizar as letras e imagens de maneira aumentativa, lápis adaptado para auxiliar na escrita, aplicativos nos tablets disponíveis na Classe, que realizam a leitura em voz alta e as pranchas de comunicação alternativa e ampliada que, segundo Deliberato (2014, p. 220), “os instrumentos de tecnologia [de comunicação alternativa], baixa ou alta tecnologia, devem ser utilizados como recursos e procedimentos para auxiliar na ampliação da recepção, compreensão e expressão da linguagem”, sendo assim, primordial para o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

No que tange a expressão das linguagens corporais, por meio de gestos, sentimentos e movimentos, sendo desenvolvida por meio de atividades que envolvem a dança, a música e a expressão das emoções. Atividades com suporte de instrumentos musicais, pela escuta de uma música na caixa de som, movimentos feitos por comandos, seja por meio de brincadeiras faladas ou de músicas, leituras de livros literários, roda de conversa para falar sobre o que a

criança está sentindo. Para a efetivação dessa linguagem, são utilizados, além dos instrumentos musicais, recursos de baixo custo como prancha de comunicação alternativa com imagens acerca de sentimentos, dados táteis para utilizar nos jogos didáticos e brincadeiras e aplicativos disponíveis nos tablets com imagens, sons e falas.

Por fim, no que diz respeito à linguagem artística, são realizadas atividades de confecções, para os estudantes se expressarem de diferentes formas, seja por uma colagem, releitura, desenhos livres, artes, pinturas em tela, leitura/escrita de poemas e poesias. São desenvolvidas por meio de recursos adaptados e materiais mais largos a fim de facilitar a pega, como pincéis, tesouras, quadros em tamanhos maiores e com mais volume. Assim,

o trabalho com a linguagem artística [...] se apresenta como modo de expressão das crianças, por meio do corpo, movimentos, registros, produções e confecções de diferentes maneiras. A criança revela muito acerca de seus sentimentos e emoções por meio da produção, seja um desenho, poesia, música, expressão corporal ou facial, pintura e o internamento carrega um peso que a criança sente: dores, saudades, incômodos e cansaço. (Silva, 2025 p. 35).

Com isso, nota-se a importância de um espaço educativo que valide as diferentes formas de expressões por meio das práticas pedagógicas realizadas no contexto da classe.

Como finalização da pesquisa, foi desenvolvido um trabalho colaborativo de modo a contribuir para o acervo pedagógico da Classe Hospitalar, por meio da análise do contexto e do contato direto com as professoras. Foi desenvolvido materiais de prancha de comunicação alternativa para ser usado na classe, como também, enviado textos, sites e plataformas que irão servir de apoio para futuros materiais a serem confeccionados.

Conclusão

A Classe Hospitalar é de extrema importância pois possibilita aos estudantes internados o acesso e continuidade dos estudos de maneira plena e efetiva. Dessa forma, foi possível perceber, por meio das análises realizadas, o comprometimento dos profissionais da Classe hospitalar para com o desenvolvimento das múltiplas linguagens dos educandos por meio de práticas pedagógicas que potencializam e proporcionam a expressão das diferentes linguagens.

Assim, a pesquisa permite perceber a relevância de um trabalho pedagógico que tenha como foco propor uma educação inclusiva e de qualidade, valorizando e desenvolvendo as múltiplas linguagens dos educandos, utilizando recursos adaptativos da Tecnologia Assistiva por meio de materiais e produtos que possibilitam o desempenho autônomo e independente.

Com isso, foi analisado que os professores da Classe Hospitalar desenvolvem um trabalho educativo focado no avanço das potencialidades dos educandos por meio de um planejamento bem elaborado e atento no contexto dos indivíduos, e atividades voltadas para o desenvolvimento das múltiplas linguagens das crianças, seja ela oral e escrita, artística e corporal.

Portanto, a análise da pesquisa permitiu perceber a relevância do uso da Tecnologia Assistiva nas práticas pedagógicas dos professores da Classe como recurso inclusivo necessário para a garantia e contribuição da aprendizagem no âmbito das múltiplas linguagens dos educandos hospitalizados.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.** Resolução nº. 41,13 de Outubro de 1995. Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados. Diário Oficial de Brasília, 17 Out. 1995. Seção 1, pp.319-320.

BRASIL. **Constituição Federal** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, Cultura e Desporto. **Política Nacional de Educação Especial. Secretaria Nacional de Educação Especial.** Livro 1/MEC/SEESP – Brasília, 1994,66p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar:** estratégias e orientações. Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC/SEESP, 2002. Disponível em: . Acesso em: 12 mar. 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes e Normas Regulamentadoras Sobre Pesquisas Envolvendo Seres Humanos.** Resolução 196/96. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação, Brasília /DF: MEC, 2008.

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** (Lei nº 9394/96). Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

CAT – Comitê de Ajudas Técnicas. **Ata da Reunião VII**, dezembro de 2007 do Comitê de Ajudas Técnicas. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. (CORDE/SEDH/PR), 2007. Disponível em: . Acesso em: 14 ago, 2021.

DELIBERATO, D.; NUNES, L.R.O.P.; WALTER, C.C.F. **Linguagem e comunicação alternativa:** caminhos para a interação e comunicação. In: M. A., Almeida & E. G, Mendes (Orgs.). A escola e o público-alvo da educação especial: apontamentos atuais. São Carlos: ABPEE/ Marquezine & Manzini Editora, 2014, P. 197-210.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.) **As cem linguagens da criança.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERNANDES; E. M; FREITAS, P. V; ISSA, R. M, et. al. **Classe hospitalar:** saberes e fazeres da prática pedagógica. Curitiba: Appris, 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, E.D.A. Marli. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PELOSI, Miryam Bonadiu. Tecnologia Assistiva. In: NUNES, Leila R. et al. Comunicar é preciso: Em busca de melhores práticas na educação do aluno com deficiência. Marília: Abpee, 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NATAL. **Referenciais curriculares municipais para a Educação Infantil.** Secretaria Municipal de Educação. Natal: Caule de papiro, 2018.

SCHIRMER, C.; NUNES, L. Efeitos da formação inicial de professores em tecnologia assistiva através de metodologia problematizadora. Revista Educação Especial, 33, pp. 1-22, 2020.

SILVA, Kerem Hapuque Fonseca da. **Práticas pedagógicas da educação infantil no contexto de atendimento educacional hospitalar.** Orientador: Jacyene Melo. 2025. 45 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Centro de Educação,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre Princípios, Política e Práticas na Área das
Necessidades Educativas Especiais, 1994.

CÓDIGO: HS0953

AUTOR: MARIA CLARA COSTA DE SOUZA

ORIENTADOR: SANDRO DA SILVA CORDEIRO

TÍTULO: MÍDIA EDUCAÇÃO NA UFRN: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Resumo

Este estudo traz uma revisão sistemática da literatura (RSL) sobre as produções acadêmicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) no campo da Mídia Educação, disponíveis em seu Repositório Institucional. O objetivo do estudo foi mapear e analisar a evolução das publicações que conectam mídias, tecnologias e práticas pedagógicas, com o intuito de identificar tendências, lacunas e perspectivas futuras. A pesquisa resultou na identificação de 1.063 produções. Após a aplicação de critérios de inclusão e exclusão, esse número foi reduzido para 69 trabalhos publicados entre 2005 e 2025, abrangendo Trabalhos de Conclusão de Curso, dissertações, teses, artigos e livros. Os resultados sugerem que, de 2005 a 2015, os estudos se concentraram principalmente nas mídias tradicionais e nas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) emergentes, como a televisão, o rádio e os primeiros ambientes virtuais. A partir de 2016, notou-se uma alteração no foco, priorizando mídias digitais interativas e móveis, redes sociais, aplicativos educacionais, ensino a distância e ambientes virtuais mais dinâmicos. Conclui-se que o campo da Mídia Educação na UFRN apresenta-se consolidado, mas ainda demanda ampliação de estudos, principalmente frente aos desafios contemporâneos da cultura digital e da formação crítica de docentes e discentes.

Palavras-chave: Mídia Educação. Revisão Sistemática da Literatura. Cultura Digital.

TITLE: MEDIA EDUCATION AT UFRN: A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW

Abstract

This study presents a systematic literature review (SLR) of academic productions from the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN) in the field of Media Education, available in its Institutional Repository. The objective of the study was to map and analyze the evolution of publications that connect media, technologies, and pedagogical practices, aiming to identify trends, gaps, and future perspectives. The research resulted in the identification of 1,063 productions. After applying inclusion and exclusion criteria, this number was reduced to 69 works published between 2005 and 2025, including final papers, dissertations, theses, articles, and books. The results suggest that, from 2005 to 2015, studies focused primarily on traditional media and emerging Information and Communication Technologies (ICTs), such as television, radio, and early virtual environments. Beginning in 2016, a shift in focus was noted, prioritizing interactive and mobile digital media, social networks, educational applications, distance learning, and more dynamic virtual environments. The conclusion is that the field of Media Education at UFRN is consolidated, but still requires expanded studies, especially given the contemporary challenges of digital culture and the critical education of faculty and students.

Keywords: Media Education. Systematic Literature Review. Digital Culture.

Introdução

É consensual a presença das mídias e das tecnologias em nosso cotidiano, nas tarefas mais simples às mais complexas, de modo a nos apresentar uma sociedade multitelas. Com a popularização dos smartphones, temos à nossa disposição um universo infinito de possibilidades, sendo possível realizarmos diferentes atividades a partir de um click, oferecendo-nos maior comodidade e praticidade para ações que eram realizadas de maneira lenta, processual e ritualística.

Por outro lado, o fácil acesso a artefatos midiáticos e tecnológicos traz preocupações, sobretudo para o público infantil e adolescente, pois necessitam de um olhar mais atento por parte dos adultos, diante de um arsenal cada vez maior de informações de natureza diversa. O acesso a conteúdos inapropriados para determinados recortes etários, o tempo de tela desmedido e sem supervisão, os jogos digitais com conteúdo violento, assim como a avalanche de fake News que nos arrebatam diariamente, levantam alertas sobre os impactos desse uso. Inclusive, no dia 27 de agosto de 2025, o senado brasileiro aprovou o Projeto de Lei 2.628/2022, que cria regras para a proteção de menores em ambientes digitais, o que vai permitir a regulamentação de normativas sobre o acesso às informações e conteúdos presentes no mundo virtual, prevendo obrigações as empresas/fornecedores de conteúdos, assim como o controle de acesso pelos responsáveis, além de combater a “adultização” das crianças nos ambientes digitais (Fonte: Agência Senado).

É nesse contexto que emerge a Mídia Educação, área preocupada com o desvelamento crítico e criativo das mídias e tecnologias em solo educativo de maneira sistemática e intencional, por meio do uso de diferentes suportes, com o intuito de ler, compreender, analisar e produzir. Esse processo ocasiona em uma maior consciência e compreensão sobre os modos de funcionamento dos universos midiático e tecnológico (GONET, 2004).

Dentro do campo de atuação da Mídia Educação, percebemos uma tradição dos estudos na Europa, nos Estados Unidos e no Canadá (entre as décadas de 1950/1960) despontando como epicentros dos debates, o que ajudou a consolidar as bases epistemológicas da área (Bevórt, Belloni, 2009). Com a proliferação das ideias ao redor do mundo, encontra na América Latina, incluindo o Brasil, um espaço propício ao florescimento de novas ideias, sobretudo devido aos contextos ditatoriais vivenciados por alguns países, nos quais a alfabetização midiática torna-se uma estratégia de resistência, capaz de formar cidadãos críticos e conscientes politicamente.

Iniciativas como a instalação da Emissora de Educação Rural pela Arquidiocese de Natal, que demarcou o início das Escolas Radiofônicas, assim como o projeto governamental do “Satélite Avançado de Comunicação Interdisciplinar (SACI), que em âmbito local, recebeu o nome de Experimento Educacional do RN (EXERN), impulsionaram dois feitos considerados importantes: a criação da TV Universitária da UFRN (1972) e a implantação do Programa de Pós-graduação em Educação (1977), considerado o primeiro da instituição. Na gênese do programa tivemos, como área de concentração, a Tecnologia Educacional (Santos, 2006), o que atesta o pioneirismo, e vontade de crescer e de inovar dentro da área.

Observa-se assim, que a UFRN participou de ações vanguardistas dentro do âmbito das mídias e tecnologias aplicados à educação ao longo das décadas, o que atesta seu

comprometimento com os estudos, as pesquisas e as ações ligadas à inovação midiática/tecnológica e seus desdobramentos nas práticas educativas. Nesse sentido, o trabalho tem como foco o mapeamento das produções acadêmicas realizadas pela UFRN, relacionadas ao campo das mídias e tecnologias, com vistas a perceber se esse envolvimento com a área repercutiu/repercutiu na produção de conhecimento. Para tanto, recorreu-se ao Repositório institucional, responsável por armazenar digitalmente os trabalhos produzidos pelos estudantes, professores e servidores.

Metodologia

Em linhas gerais, a pesquisa empreendeu um levantamento das produções acadêmicas ligadas ao campo da Mídia Educação existentes no Repositório Institucional da UFRN, a fim de perceber, de maneira abrangente, as produções de relevância presentes dentro da mencionada plataforma e que tratem a respeito das interfaces entre mídias, tecnologias e prática pedagógica. Com esse intento, pretendeu-se mapear o “estado da arte” da Mídia Educação em abrangência local (UFRN), na tentativa de perceber, quantitativa e qualitativamente, o que vem sendo construído em termos teórico-práticos dentro do mencionado campo de pesquisa e, assim, identificar possíveis lacunas, tendências, padrões e janelas de oportunidade para investigar temas pouco explorados e com potencial para aprofundamento futuro.

Para desenvolver tal tarefa, recorreremos a abordagem da Revisão Sistemática da Literatura (RSL), que consiste no recolhimento de informações por meio de técnicas eficazes, capaz de filtrar e selecionar produções de naturezas variadas, com vistas a perceber o que já foi produzido dentro de uma determinada área do conhecimento, campo teórico e/ou temática específica. A RSL pode ser considerada uma abordagem metodológica, pois faz uso de um conjunto de métodos que contribuem para a construção de dados com confiabilidade.

Este procedimento ajuda o pesquisador a delinear trabalhos de relevância e, ao mesmo tempo, perceber até que ponto as produções caminharam, no sentido de 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, dentre tantos aspectos, é a presença de uma abordagem metodológica (prevendo passos a serem seguidos), a explicação dos procedimentos a serem adotados no percurso da pesquisa, a abrangência para incluir materiais relevantes e, por fim, ser possível a reprodução da sistemática adotada por outros agentes que sigam encaminhamentos semelhantes. Conforme pontua Kitchenham e Charters (2007), a revisão de literatura é considerada um processo que inclui as seguintes etapas: o planejamento (organização inicial da pesquisa, prevendo a identificação na necessidade de fazê-la, assim como a elaboração de uma questão a ser investigada); a condução (trata-se da 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 trabalhos dentro de um espaço virtual específico, a nossa fonte de informações científicas foi o Repositório Institucional da UFRN. As buscas foram empreendidas durante os meses de fevereiro e julho de 2025, momento em que identificamos atualizações no site, o que trouxe maiores possibilidades e abrangência da amostragem.

Para a realização da filtragem das informações, utilizamos como string de busca as palavras “Mídia Educação”. Como critérios de inclusão, estabelecemos as seguintes orientações: 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 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos de periódicos presentes no repositório; artigos ou outros tipos de textos frutos de eventos científicos; livros ou capítulos; produções em língua portuguesa; trabalhos sem recorte temporal. No que se refere aos critérios de exclusão, elencamos: itens fora do tema central (Mídia Educação) ou que não apresentavam uma relação clara com o campo da Educação; materiais incompletos; documentos duplicados; documentos associados/afiliados apenas a UFRN.

Ao aplicarmos os strings de busca e obtermos a lista de trabalhos presentes no repositório, passamos para a etapa seguinte, que consistiu na seleção das produções, por meio da aplicação de alguns procedimentos: leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chave; aplicação dos critérios de inclusão/exclusão; leitura dos trabalhos selecionados na íntegra; seleção de informações a partir de alguns pontos/categorias de convergência; análise/reflexão/inferência e registro escrito a partir das informações coletadas.

Dentro dos pontos/categorias de convergência, podemos listar: níveis de ensino abordados no trabalho; principais autores utilizados (teóricos que dialogam com as obras); a existência (ou não) de relação direta com o campo da Mídia Educação; departamentos, centros, unidades acadêmicas ou programas de pós-graduação envolvidos na produção; tipos de trabalhos (TCC, artigo, dissertação, tese, livro, capítulo de livro e etc.); tipo de estudo (teórico e/ou empírico); ano de publicação; tipos de mídias/tecnologias mais recorrentes, principais palavras-chave; público-alvo abarcado na pesquisa. Esses elementos ajudaram a traçar um perfil dos trabalhos selecionados, de modo a construirmos um entendimento sobre o que foi produzido e à disposição no repositório.

Resultados e Discussões

Por meio da pesquisa realizada no Repositório Institucional da UFRN, foi possível perceber uma vasta quantidade de trabalhos que versam sobre as mídias e tecnologias inseridas no contexto educacional. Para a organização dos dados, consideramos alguns pontos/categorias de convergência, conforme já mencionado no tópico anterior (quadro 1).

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 617 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 a marca de 1063 trabalhos. Com as recentes modificações no sistema operacional da plataforma, é possível visualizar alguns filtros dados pelo próprio site – autor, assunto, data, tem arquivos –

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 “Educação”, com 122 trabalhos e posteriormente “Ciências Humanas”, com 44 trabalhos, perfazendo um total de 166 produções.

Com relação à pesquisa com o filtro “Educação”, 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 36 trabalhos ligados ao campo das mídias e tecnologias na educação. O mesmo procedimento foi realizado com o novo refinamento a partir do filtro “Ciências Humanas”, o qual resultou em um total de 33 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 em 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 69 trabalhos selecionados. Os dados podem ser conferidos no Quadro 2.

No que tange ao primeiro elemento avaliado – tipos de trabalhos – encontramos uma variedade considerável. Da amostragem obtida, 29 produções estão enquadradas como TCC; 18 são dissertações de mestrado; 16 são teses de doutorado; 2 são artigos publicados em periódicos; 3 são livros.

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), com 23 trabalhos no total. Os dados sobre o quantitativo de publicações no repositório sobre a temática pesquisada se encontram demonstrados no Gráfico 1.

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, os trabalhos publicados no repositório referem-se a um período de 20 anos no total, tendo sido publicado o trabalho mais antigo sobre a temática em 2005 e o mais recente de 2025, sendo 2016 o ano com mais incidências

de textos escritos sobre o assunto, com 18 trabalhos no total. As informações sobre a quantidade de trabalhos publicados por ano podem ser visualizadas no Gráfico 2. Dentre os anos mencionados, 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 a primeira década, entre 2005 a 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, já durante o final da década. 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 a segunda década, entre o período de 2015 a 2025, 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 3, evidencia-se de modo resumido, o quanto o enfoque dos estudos foi mudando com o desenvolvimento das tecnologias ao longo dessas duas décadas, onde as mesmas passaram a proporcionar ferramentas mais amplas de acesso a saberes, contribuindo diretamente para o aumento de aprendizagem dos discentes da rede básica de ensino e até mesmo do ensino superior, o que reafirma a importância de que os educadores estejam aptos a trabalhar com estes aparatos de modo significativo e crítico.

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.

Já em relação ao tipo de estudo adotado por cada autor, notou-se a predominância de trabalhos de cunho empírico, com 49 no total. De cunho teórico, houveram menos incidências do que o tipo anterior, resultando apenas em 16 trabalhos. Houveram aqueles poucos que se enquadram em ambas as categorias, sendo considerados teóricos e empíricos simultaneamente, sendo estes 4 no total. Segundo Andrade e Holanda (2010), a pesquisa empírica surge como uma metodologia que une a coleta e análise de dados com a assimilação subjetiva da realidade. Já os estudos de caráter mais teórico, costumam aprofundar e expandir teorias e conceitos já existentes, principalmente por meio do uso da pesquisa bibliográfica, a qual se baseia no estudo da teoria já publicada (De Sousa; De Oliveira; Alves, 2021).

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 Marta 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 as mesmas adentraram o contexto social e se tornaram essenciais no cotidiano. Porém, esses artefatos, estando inseridos no meio social, adentraram também a esfera educacional, influenciando novas formas de ensinar e aprender.

Partindo dessa nova realidade, também passam a surgir novas necessidades e problemáticas. A praticidade advinda desse crescimento midiático e tecnológico, traz consigo o acesso de crianças e adolescentes a telas, e conteúdos de todos os tipos. Isso reflete a importância dos educadores se manterem atualizados acerca dessas temáticas, capazes de conduzir o uso desses recursos de forma crítica, promovendo um letramento midiático e tecnológico qualificado.

Dessa forma, estudos e discussões acerca do tema tornam-se essenciais para que exista uma reflexão sobre o impacto da mídia e da tecnologia na educação, ao repensarem a realidade

escolar e acadêmica frente às novas questões. Partindo disso, a presente pesquisa teve como objetivo mapear as produções acadêmicas realizadas no Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) relacionadas ao campo da Mídia Educação, sem delimitação temporal, de modo a perceber como se deu a evolução dos estudos ao longo dos anos.

A análise resultou em 69 trabalhos publicados entre 2005 e 2025. Entre 2005 e 2015, os estudos focaram na inserção de mídias tradicionais e TICs iniciais na sala de aula; já 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, ampliando o foco para os desafios da cultura digital e a formação crítica de educandos e docentes.

Com relação à quantidade de estudos sobre o assunto, apesar da atenção dada a área, 69 trabalhos durante um período de 20 anos, pode ser considerado um valor intermediário/inferior, se comparado com outros assuntos relevantes no campo da educação, no repositório. Assim, torna-se essencial ampliar as discussões, sobretudo na atualidade, em que novas tecnologias surgem constantemente, e com elas novos desafios e modos de pensar a ação pedagógica.

É importante destacar, também, a limitação de abrangência do repositório. Conforme já explicitado, o recorte temporal (2005 a 2025) não corresponde ao que, de fato, foi produzido ao longo das décadas, tendo em vista que grande parte da produção (anterior a 2005) encontra-se em formato impresso (não era uma prática corrente a disponibilização dos arquivos dos trabalhos digitalmente). Geralmente, os estudantes eram orientados a produzirem os seus trabalhos e disponibilizarem uma cópia impressa nas bibliotecas setoriais dos departamentos/centros. Portanto, os resultados não refletem um mapeamento fidedigno, já que nem tudo encontra-se disponibilizado, abrindo margem para pensarmos em outras estratégias de acercamento aos materiais disponíveis.

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. 153f. 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: 10 dez. 2019.

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: 9 set. 2022.

MARA, Sandra; CORDEIRO, Sandro. Mídia, infância e prática pedagógica. Natal: SEDIS-UFRN, 2019.

Okoli, C., Duarte, T. por: David W. A., & Mattar, R. técnica e introdução: João. (2019). Guia Para Realizar uma Revisão Sistemática de Literatura. EaD Em Foco, 9(1). <https://doi.org/10.18264/eadf.v9i1.748>

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.

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. Disponível em: <https://ticsead.uemanet.uema.br/index.php/ticseadfoco/article/view/449>. Acesso em: 31 ago. 2025.

Anexos

Quadro 1 – Elementos para análise

Quadro 2 - Quantidade de trabalhos encontrados e selecionados

Gráfico 1 - Quantitativo de trabalhos por departamento

Gráfico 2 - Número de estudos por ano

Quadro 3 - Resumo da trajetória do foco de estudo dos trabalhos

CÓDIGO: HS0968

AUTOR: JOAO MARIA BEZERRA DE OLIVEIRA NETO

ORIENTADOR: ALDA MARIA DUARTE ARAÚJO CASTRO

TÍTULO: A PARTICIPAÇÃO DO GRUPO COGNA NO PROCESSO DE EXPANSÃO E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA NO BRASIL RIO GRANDE DO NORTE

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: THE PARTICIPATION OF THE COGNA GROUP IN THE PROCESS OF EXPANSION AND COMMERCIALIZATION OF PRIVATE HIGHER EDUCATION IN BRAZIL RIO GRANDE DO NORTE

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+Anhanguera 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.

CÓDIGO: HS1032

AUTOR: MARIA ANTÔNIA PEREIRA DA SILVA

ORIENTADOR: JULIANA DE MELO LIMA

TÍTULO: Livros de Literatura Infantil: produções de autores do Rio Grande do Norte em foco

Resumo

O presente trabalho, vinculado ao projeto de pesquisa “Livros de literatura infantil: reflexões teóricas e metodológicas dos discentes do Curso de Pedagogia Presencial da UFRN sobre seleção e planejamento da mediação pedagógica” tem como objetivo investigar os conhecimentos dos discentes do Curso de Pedagogia Presencial da UFRN referentes aos aspectos teóricos e metodológicos que envolvem os processos de seleção de textos e de planejamento da mediação pedagógica com livros de literatura infantil. O trabalho partiu da análise de três obras de autores de literatura infantil nascidos no estado do Rio Grande do Norte, com foco nos seus aspectos textuais e temáticos. A pesquisa é qualitativa e exploratória e partindo de um mapeamento realizado por Silva (2021), os autores selecionados foram: Ivan Cabral, Salizete Freire e Adriano Gomes. Além disso, foi analisado um plano de sessão de leitura construído por estudantes do curso de Pedagogia Presencial da UFRN, com o livro “Reconto que passa” (Soares; Negro, 2016), reconhecendo os critérios de seleção e a metodologia utilizada na construção da mediação.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Autores do Rio Grande do Norte. Livros.

TITLE: CHILDREN'S LITERATURE BOOKS: FOCUS ON THE PRODUCTION OF AUTHORS FROM RIO GRANDE DO NORTE

Abstract

This work, linked to the research project "Children's Literature Books: Theoretical and Methodological Reflections of Students of the On-Campus Pedagogy Program at UFRN on the Selection and Planning of Pedagogical Mediation," aims to investigate the knowledge of students of the On-Campus Pedagogy Program at UFRN regarding the theoretical and methodological aspects involved in the processes of text selection and planning of pedagogical mediation with children's literature books. The work was based on the analysis of three works by children's literature authors born in the state of Rio Grande do Norte, focusing on their textual and thematic aspects. The research is qualitative and exploratory, and based on a mapping conducted by Silva (2021), the selected authors were: Ivan Cabral, Salizete Freire, and Adriano Gomes. Furthermore, a reading session plan constructed by students of the In-Person Pedagogy course at UFRN was analyzed, with the book

“Reconto que passa” (Soares; Negro, 2016), recognizing the selection criteria and the methodology used in the construction of the mediation.

Keywords: Children's Literature. Authors from Rio Grande do Norte. Books.

Introdução

O estudo integra o projeto de pesquisa: “Livros de literatura infantil: reflexões teóricas e metodológicas dos discentes do Curso de Pedagogia Presencial da UFRN sobre seleção e planejamento da mediação pedagógica”, e tem como objetivo investigar os conhecimentos dos discentes do Curso de Pedagogia Presencial da UFRN referentes aos aspectos teóricos e metodológicos que envolvem os processos de seleção de textos e de planejamento da mediação pedagógica com livros de literatura infantil. Nesse sentido, o trabalho pautou-se em analisar três obras de autores de literatura Infantil nascidos no estado do Rio Grande do Norte (RN), buscando trazer uma maior visibilidade e valorização para esse trabalho, com foco na identificação, seleção e análise dessas obras, além da análise de uma estrutura de plano de sessão de leitura com uma delas, construída por estudantes do curso de Pedagogia presencial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na disciplina de Teoria e Prática da Literatura II.

A identificação dos autores se deu a partir de um mapeamento realizado por Silva (2021), em que foram identificados 16 autores de literatura infantil nascidos no Rio Grande do Norte e elencadas as suas respectivas obras no período vigente da pesquisa, que teve um recorte temporal de 10 anos (2012 a 2021). A partir disso, buscou-se uma ampliação na identificação de novas obras que foram publicadas após a construção do mapeamento, por meio de acompanhamento de sites de editoras e redes sociais dos respectivos autores.

A princípio, foram selecionados três escritores de literatura infantil que integravam o mapeamento realizado por Silva (2021), sendo eles: Adriano Gomes, Ivan Cabral e Salizete Freire Soares. A partir desses autores, foram escolhidas as obras: Reconto que passa (2016) de Salizete Freire e Maurício Negro, Cartas para Seu Nicolau (2024), de Adriano Gomes e Fendy Silva, e Um amigo que você nem imagina (2021) escrito e ilustrado por Ivan Cabral.

Metodologia

Esse trabalho foi pautado em uma proposta de pesquisa exploratória (GIL, 2002), considerando o movimento de análise dos livros selecionados e da proposta de planejamento desenvolvida por estudantes do curso de Pedagogia Presencial. Nesse sentido, pautando-se, sobretudo, nos estudos à respeito da literatura infantil, da análise de livros para crianças e da mediação de leitura, esse trabalho se referencia a partir dos respectivos autores: Graves e Graves (1995); Coelho (2000); Silva (2021); Brandão; Bezerra e Silva (2021) e Colomer (2016).

Nesse sentido, considera-se o conceito de literatura infantil elencado por Coelho (2000, p.27): “A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da

palavra.” Assim, a seleção dos livros analisados buscou integrar essas diferentes representações, considerando as subjetividades propostas por cada um deles. Em todos os livros selecionados às ilustrações estão presentes e dialogam de formas particulares com o texto verbal.

A partir disso, buscou-se uma análise sistemática de cada uma das obras selecionadas, identificando os aspectos que as constituem, considerando as suas qualidades literárias e a relação entre texto e imagem. Além disso, foi analisada o plano de sessão de leitura com o livro “Reconto que passa”, com foco nas estratégias utilizadas para o planejamento, que foi pautado na metodologia da andaimagem de Graves e Graves (1995), com momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

A análise dos livros selecionados é um movimento de extrema importância para o planejamento e execução de uma sessão de leitura. Colomer (2016) defende que diferentes aspectos devem ser avaliados nesse processo de análise, considerando as suas qualidades e relações. Assim, essas análises possibilitam uma maior compreensão sobre todos os elementos que envolvem as histórias, proporcionando uma seleção mais direcionada e pautada nas experiências que cada livro pode proporcionar.

Resultados e Discussões

O primeiro livro selecionado foi o livro “Reconto que passa” (2016), escrito por Salizete Freire Soares e ilustrado por Maurício Negro. O motivo de sua escolha se deu por ser um reconto do clássico conto da Dona Baratinha, uma história que é conhecida por suas características dinâmicas e envolventes. Esse conto se caracteriza como um conto cumulativo, em que cada acontecimento da história é consequência de algo anterior, e a cada novo personagem que surge, surge também uma nova camada para essa história.

A narrativa se passa em torno da tristeza vivenciada pela Dona Baratinha em decorrência da morte do Senhor Ratão, e um sentimento de empatia mobiliza os demais personagens da história, que se envolvem com toda a dor vivenciada por ela. Os personagens do texto, representados por animais, ganham vida a partir das suas ações, sendo atribuídos a cada um deles sentimentos e comportamentos humanos, revelando o caráter da personificação presente no texto. O texto também é marcado pela presença da repetição, em que a expressão “Você não sabe não?” envolve o leitor no acúmulo dos acontecimentos presentes na história. Além disso, a presença da moça que aparece no final da história mobilizada a ajudar os outros personagens chamando pela chuva, demonstra um sentimento de solidariedade pelo que está sendo vivenciado.

O projeto gráfico do livro conta com capa e quarta capa, as informações presentes na capa são: o título do livro, o nome da autora, o nome do ilustrador, a logo da editora e uma ilustração ao fundo. Já na quarta capa possui informações sobre a escritora e o ilustrador do livro. O projeto gráfico da capa forma uma janela, como representação do espaço físico onde a dona Baratinha lamenta suas dores emocionais. A capa é recortada onde seriam os vidros da janela, possibilitando uma

visualização da ilustração da Dona Baratinha, que está posicionada na segunda capa.

As ilustrações do livro são organizadas em página dupla e possuem como cores predominantes o vermelho, o amarelo e o marrom, que contrastam com a cor da fonte em cada parte da história. A fonte do texto é predominantemente a mesma durante toda a história, com um tamanho agradável e que permite a fácil visualização, com exceção do início e do fim da história, que possuem fonte em caixa alta e com destaque no texto.

Considerando os aspectos e qualidades textuais, temáticas e físicas que formam a construção do livro, foi construído um plano de sessão de leitura por estudantes da disciplina de Teoria e Prática da Literatura II, no semestre 2024.2, para ser executada em uma turma de 1º ano do Ensino fundamental de uma escola pública.

Seguindo a proposta de metodologia da andaimagem (Graves e Graves, 1995), foram adotados os seguintes procedimentos:

Na pré-leitura, foram construídas 7 perguntas ao todo, com uma sequência em que uma dependia da outra. Em conjunto com as perguntas, foram construídas indicações à serem realizadas pela mediadora, com o intuito de guiar o processo, as perguntas e indicações realizadas foram: “Mostrar a capa do livro e indagar: O que vocês sentem ao visualizar a imagem da capa? Que emoções e sentimentos parece que a história vai nos trazer?”, “Esse livro foi escrito por uma mulher daqui do Rio Grande do Norte, seu nome é Salizete Freire! Vocês já leram algum livro dela?”, “Já quem fez essas imagens não foi ela, foi um homem lá de São Paulo, chamado Maurício Negro.”, “O que vocês entendem pela palavra “reconto”? Essa palavra faz vocês acharem o que da história? “, “Vocês já ouviram alguma história que fale sobre a Dona Baratinha? Ela aparece nesse livro! Será que a história será parecida?”.

Nesse sentido, as perguntas a serem realizadas na pré-leitura favorecem a ativação de conhecimentos prévios, que é compreendido por Graves e Graves (ano, p.) como algo que “[...] envolve provocar os estudantes a trazerem à consciência informações já conhecidas que irão ajudá-los a entender o texto que segue.”. Assim, as questões à respeito do que as crianças já conhecem à respeito da autora ou de palavras chaves para a construção do texto, favorece o encontro e diálogo com esses conhecimentos para o entendimento do que o texto irá trazer. Perguntas voltadas às sensações das crianças em relação ao que viam na capa também foram oportunizadas.

A leitura do livro foi planejada para ser realizada em voz alta pela mediadora, e como defende Graves e Graves (1995, p.9): “Ouvir uma história ou parte da exposição lida em voz alta é uma experiência muito agradável para muitos jovens e se apresenta aos estudantes como um modelo de boa leitura oral”. Além disso, foram elencadas pelo grupo perguntas estratégicas para serem realizadas no decorrer da história, favorecendo um maior envolvimento com o texto e com a proposta de mediação.

Na etapa da pós-leitura, o tipo de atividade planejada foi a de questionamento, sendo elencadas pelo grupo oito perguntas a serem realizadas. Nesse sentido, as perguntas construídas foram: “O que vocês acharam da história?”; “Quando no final diz “Repasse o conto”, o que vocês acham que significa?”; “O que vocês sentiram ao observar as imagens?”; “A história lembrou alguma outra história que vocês já conheciam? Se sim, qual?”; “Por que vocês acham que o Senhor Ratão caiu na panela de feijão?”; “Por que vocês acham que a moça chamou pela chuva? Como isso poderia ajudar os outros?”; “Será que a chuva conseguiu trazer a ajuda que todos precisavam? Por quê?”. Assim, Graves e Graves (1995, p.12) defendem que “Atividades de questionamento dão aos professores a oportunidade de encorajar e promover o pensamento de ordem superior - de levar os estudantes a enfrentar o material, a interpretar, a analisar e avaliar o que eles leram”. As perguntas levaram em conta os acontecimentos da história e as hipóteses dos alunos sobre o que poderia ou não ter acontecido, algo que favorece um significativo processo de interpretação, análise e envolvimento com o texto. Além disso, as perguntas propostas para a pós-leitura são pautadas na experiência estética do leitor com o livro, questionando os seus sentimentos e impressões, valorizando as subjetividades de cada um, como defende Colomer (2016, p.106): “A literatura é uma forma especial de linguagem na qual importa a experiência estética” .

As perguntas a serem realizadas possibilitam uma visão mais ampla dos acontecimentos da história, ultrapassando os sentidos trazidos pelo texto, suscitando diferentes possibilidades e gerando novos questionamentos, como é elencado por Brandão; Bezerra e Silva (2021, p.312): “[...] a construção de sentidos na interação com textos literários se dá a partir da base textual e das experiências de mundo e de outras leituras, hipóteses e questionamentos trazidos pelo leitor/ouvinte para a situação de leitura”, o que reforça a importância das perguntas que suscitam essas outras experiências e conhecimentos, além de perguntas que gerem novos questionamentos que envolvam o leitor/ouvinte na discussão.

Pode-se notar, durante as etapas propostas, que houve uma articulação das perguntas e ações a serem realizadas com os elementos que envolvem a construção do livro, sejam eles textuais, temáticos ou físicos.

Em sequência, o segundo livro analisado neste estudo foi o livro “Um amigo que você nem imagina” (Cabral, 2021). Esse livro retrata as características e vivências de uma amizade imaginária entre um menino e um elefante. As principais temáticas que podem ser identificadas no livro são a amizade, a imaginação e as brincadeiras no contexto da infância. O livro possui uma forte articulação entre texto e imagem, tendo uma relação de extensão entre eles (Colomer, 2016), as ilustrações são um fator determinante para a construção da narrativa.

O texto verbal é construído por diferentes recursos que favorecem a construção da narrativa, como por exemplo o elemento da metáfora, que é identificado no trecho: “Amigo é uma palavra que deveria ser escrita com uma caneta carregada com mel em vez de tinta”, em que a palavra “mel” é empregada para representar a doçura que envolve esse sentimento.

Além disso, o texto também possui características da personificação, em que o

elefante representado na história possui comportamentos e ações humanas ao se envolver nas brincadeiras realizadas com o seu amigo “Duda”.

Assim, as ilustrações do livro marcam a sua característica dinâmica, por ser um livro que se passa em torno da amizade entre o elefante e o menino, eles realizam muitas brincadeiras juntos, que são bem representadas pelas suas ilustrações, a escolha do uso de cores caracteriza bem o elemento da ludicidade presente no livro. As ilustrações trazem marcas de construção com giz de cera, pincel e lápis de cor, podendo ser identificadas nos detalhes que constroem as cenas.

As ilustrações trazem diferentes elementos culturais, como por exemplo o desenho da flor “xanana” representado em diferentes páginas do livro, de maneira minimalista, e também de forma mais explícita no cabelo da mãe que aparece no final da história, que é um símbolo bastante representativo da capital potiguar, cidade onde vive o escritor e ilustrador do livro.

As ilustrações também revelam intertextualidade, ao fazer referências ao livro “Ilha do tesouro” e à revista “A mosca Zezé”, de autoria do próprio Ivan Cabral. Além disso, a ilustração do elefante se balançando numa teia de aranha, além de ser uma ilustração que desafia o imaginário, representa uma ligação direta com a música “um elefante se balançava”, reforçando o caráter intertextual presente nas ilustrações.

Com relação ao seu projeto gráfico, as páginas físicas são em papel couché e as ilustrações divididas em página dupla, na diagonal. Essa divisão possibilita para o leitor uma visão mais ampla dos acontecimentos da história, bem como uma maior imersão no que é proposto pelas ilustrações, favorecendo a ampliação dos sentidos do texto. O tamanho das letras são agradáveis e facilitam a leitura, assim como o espaçamento entre uma linha e outra, com fonte na cor preta, o texto é bem distribuído nas páginas, e em sua maior parte o texto aparece na parte superior da página, de maneira que não compromete a visualização das ilustrações e ao mesmo tempo dá uma maior visibilidade para o texto escrito, elemento essencial para a construção da narrativa.

A distribuição do texto nas páginas de dá de diferentes maneiras, em sua maior parte é distribuído convencionalmente em linha reta, já em outras partes ele é colocado em formato de arco e acompanhando o desenho das ilustrações, técnica que favorece uma maior relação texto-imagem, por sua característica dinâmica e que se relaciona com a temática proposta.

No texto escrito, algumas palavras que representam expressões são destacadas de maneira diferente no texto, como por exemplo a expressão “UFA!”, que é destacada em letra de forma e em negrito, num tamanho maior que o texto convencional. Esse destaque favorece, para o leitor, uma maior compreensão dessa expressão feita pelo personagem, bem como favorece que em mediações de leitura o mediador possa expressar o texto de maneira que represente ainda mais os sentimentos e emoções vivenciados na história.

O terceiro livro analisado foi o livro “Cartas para Seu Nicolau” (Gomes; Silva, 2024)

escrito por Adriano Gomes, ilustrado por Fendy Silva e organizado pela editora Librorum. O livro possui um narrador onisciente que sensivelmente descreve a história de Seu Nicolau, um carteiro muito querido em uma pequena cidade do interior, e se passa em um tempo em que o avanço da tecnologia toma conta da cidade e ameaça o trabalho realizado por ele, que também é a sua fonte de alegria. Nesse sentido, o texto atravessa as diferentes sensações vivenciadas pelo Seu Nicolau quando deixa de trabalhar até o seu retorno, com mobilizações de toda a comunidade, o que reforça a importância do trabalho desempenhado por ele. Após o seu retorno, o livro apresenta os textos de diferentes cartas entregues pelo Seu Nicolau, revelando aspectos sociais e sentimentais em seus escritos, o que traz ainda mais sentido para o trabalho do carteiro, que se transforma à medida que se envolve com suas entregas, assim como transforma os lugares pelos quais ele percorre, alcançando diferentes pessoas e construindo diferentes histórias. O texto é atravessado por diferentes temáticas, sendo elas o avanço da tecnologia, a solidariedade, o valor das palavras e o sentido de vida.

O projeto gráfico do livro, considerando a capa e contra-capas, possui muitas informações relevantes para a leitura. A capa do livro possui o título da história, os nomes do escritor e do ilustrador, a editora que produziu o livro. O título da história é indicado com uma linha em baixo de cada um dos nomes e é escrito com dois tipos de fontes, se separando em “Cartas para Seu”, escrita bem desenhada em letra cursiva e que se constrói com círculos nas pontas da letra, remetendo a uma ideia de antiguidade. O nome Nicolau é destacado em um tamanho maior que o restante do título, e é escrito em letras de forma que se diferenciam entre si, com diferentes modos de representá-las, incluindo desenhos com linhas e rabiscos.

No que se refere às ilustrações do livro, a ilustração da capa se constrói em conjunto com a ilustração da contra-capas, e ilustra o Seu Nicolau voando em sua bicicleta para distribuir suas cartas. São demonstradas as cartas voando da bolsa de seu Nicolau e ele segurando uma delas em sua mão. Logo abaixo do seu Nicolau são representadas as casas por onde ele passa entregando, com algumas árvores dispostas entre elas. O carteiro aparece com um rosto feliz na ilustração, aparentando estar maravilhado em fazer o que faz. As cores dispostas na ilustração da capa são cores quentes, como laranja, verde, amarelo, preto, e um toque de vermelho nas árvores. A ilustração como um todo remete a um tempo antigo, que pode ser identificado pelo modo de caracterização das casas e a disposição do uso das cores, a imagem do seu Nicolau sobrevoando as casas provoca uma sensação de leveza e que cativa o leitor a vivenciar os sentimentos da história.

Na contra-capas, é ilustrada uma montanha com casas e árvores dispostas na cor verde, além das cartas voando que passam da capa para a contra-capas. Além disso, a contra-capas traz um pequeno relato carregado de sensibilidade à respeito do que vai se tratar na história.

Com relação aos aspectos textuais, a presença da metáfora é um elemento marcante logo nas primeiras páginas do texto, em que retrata a cidade onde seu Nicolau distribui suas cartas, o que remete às suas memórias afetivas construídas nesse lugar, onde ele revive os bons sentimentos trazidos por elas: “Carregava um cheiro da sua infância, com aroma de lembranças distantes ou perfume das

deliciosas brincadeiras” (p. 8).

O narrador diz que “Seu Nicolau percebeu o vazio da bolsa sem carta alguma para entregar” (p. 10), e esse vazio, que preenchia sua bolsa, parecia também começar a preencher a vida de Seu Nicolau, que depositava sua alegria em fazer o que mais gostava que era distribuir suas cartas. Nesse sentido, isso é representado pelo texto quando diz que “Assim, o emprego de seu Nicolau foi perdendo o sentido. E ele, ah!, perdeu a graça” (p. 12).

Quando o seu Nicolau passa o dia sentado à espera de uma nova carta, o texto faz uma referência aos selos que ele utilizava nas suas produções, dando-lhes uma característica de personificação, de maneira que lhe atribui comportamentos e sentimentos humanos: “Os selos empoeirados repousavam em cima da mesinha, na esperança de serem colados nos envelopes” (p. 15). Nesse sentido, essa característica reforça o sentimentalismo trazido pela história, em que os acontecimentos envolvem não apenas o Seu Nicolau, mas todos os elementos que ele utilizava na construção de suas cartas, reforçando a importância de cada um deles, como no trecho: “Até o carimbo que finalizava a tarefa não possuía mais função nenhuma. A almofadinha de tinta secou, tanto quanto secaram a cola e a cera de lacre” (p. 15).

Com relação aos sentimentos que permeiam a história, o texto reforça a tristeza vivenciada pelo seu Nicolau com o passar do tempo, retratando que: “Dias e dias se passaram. As horas transformaram-se em semanas que arrastaram os meses e venceram os anos” (p.16). Pode-se notar a presença da hipérbole no texto escrito. Além disso, o texto utiliza de comparações com o que ele vivenciava antes de ter seu emprego abatido (“O olhar de seu Nicolau já não era mais o mesmo”, p. 17), revelando que houve uma mudança significativa nas expressões de seu Nicolau com a perda do seu emprego.

As lembranças de quando o seu Nicolau entregava suas cartas são descritas com muita sensibilidade e nostalgia do seu encanto que rodeava a cidade, além da utilização de metáfora no texto, quando é dito que: “Ninguém o via pelas ruas, a gritar ao vento, com aquele sorriso largo, feito uma criança” (p. 18). A expressão “gritar ao vento” pode-se referir a leveza com as quais as palavras de Seu Nicolau sobrevoaram durante a entrega de suas cartas, e a expressão “com aquele sorriso largo, feito uma criança” (p. 18), revela a alegria que Seu Nicolau carregava consigo durante o seu trabalho, que lhe traz um sentido de vida tão forte a ponto de externalizar a sua criança interior. O trecho “Sua cabeleira inconfundível, de tão branca, era igualzinha a fios de algodão esvoaçando com a brisa” (p. 18) estabelece uma comparação sensível com o algodão e o cabelo do Seu Nicolau, que carregam consigo a mesma leveza que as suas palavras.

Ao longo da história, a cidade inteira se comove pela tristeza evidenciada pelo seu Nicolau: “Correu, então, pela cidade, um boato de que seu Nicolau estava cada vez mais triste e só” (p. 20). A partir disso, as crianças da cidade se mobilizam para resolver a sua situação com a ajuda de seus pais e mães, envolvidas por um sentimento de solidariedade, que revela o carinho e preocupação que a comunidade nutre por Seu Nicolau e pelo seu trabalho.

Após a mobilização da comunidade, seu Nicolau voltou a fazer o que ele mais gostava e saiu gritando pelas ruas da cidade: “- Olha a carta! Olha a carta!” (p. 25), envolvido pelo sentimento de euforia que contagiava o seu retorno.

Algumas das cartas entregues pelo seu Nicolau são mostradas na história, revelando também o destinatário e remetente de cada uma delas. Um ponto interessante sobre os nomes de pessoas que escrevem e recebem as cartas é que são nomes de escritores e escritoras de literatura infantil, alguns reconhecidos nacionalmente, como Ruth - se referindo a Ruth Rocha, Sylvia - se referindo a Sylvia Orthof, Marina - Se referindo a Marina Colasanti, Ana Maria - se referindo a Ana Maria Machado, Bartolomeu - se referindo a Bartolomeu Campos de Queirós, Cecília - se referindo a Cecília Meireles, Carlos - se referindo a Carlos Drummond de Andrade. Além desses autores, faz referência a três autoras que têm uma característica em comum, são autoras potiguaras, assim como o próprio Adriano Gomes, sendo elas: Zila - se referindo a Zila Mamede, Salizete - se referindo a Salizete Freire e Nísia - se referindo a Nísia Floresta. Essa característica presente nas cartas revela um caráter intertextual de diálogo com esses autores, além de manifestar uma homenagem e valorização a esses nomes, citando autores potiguaras.

No final da história, o texto retrata que a cidade onde seu Nicolau distribui suas cartas já não era mais a mesma, e se transformou com o passar do tempo e com as histórias construídas e distribuídas por seu Nicolau. As cartas circularam tanto que se tornaram uma só, como uma colcha de retalhos formada por diferentes histórias e vivências. Seu Nicolau partiu para outros destinos como entregador de cartas e ficou reconhecido com um busto em sua homenagem exposto em praça pública, que dizia: “Seu Nicolau escreveu a mais extraordinária Carta da nossa história”, reforçando a importância que esse elemento construiu na cidade.

Conclusão

As análises realizadas possibilitaram um maior reconhecimento da composição das obras selecionadas, algo que é de extrema importância para o processo de seleção e para o planejamento de uma sessão de leitura.

Com relação ao âmbito dos escritores e escritoras nascidos no Rio Grande do Norte, pode-se perceber que as obras selecionadas possuem uma ampla variedade temática e composicional, o que revela uma diversidade presente nessas obras, reconhecendo as qualidades que as constituem. Além disso, a análise do plano de sessão de leitura possibilita mobilizar uma metodologia proposta, reconhecendo como ela pode refletir na interação dos alunos com o texto e com a mediação.

Assim, a partir desse trabalho, espera-se um maior reconhecimento das obras e autores selecionados, ampliando e valorizando o trabalho realizado com base no reconhecimento das suas qualidades temáticas e textuais.

Referências

CABRAL, Ivan. Um amigo que você nem imagina. São Paulo, Paulinas: 2021.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Ed. Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. A criança e os livros. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 95-125. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil. v.6)

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Adriano. Cartas para Seu Nicolau. Parnamirim/RN, Librorum: 2024.

GRAVES, M. F.; GRAVES, B. B. The scaffolding Reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. Reading, [s. l.], p. 1-10, apr. 1995.

PERRUSI ALVES BRANDÃO, A. C.; DA ROCHA BEZERRA, A. R.; PEREIRA DA SILVA, J. R. Rodas de leitura na educação infantil: a formação de “leitores pensantes”. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, [S. l.], v. 30, n. 63, p. 310–326, 2021. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2021.v30.n63.p310-326. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7752>. Acesso em: 31/07/2025.

SILVA, Ana Karoline Rodrigues da. Literatura infantil: um estudo exploratório sobre obras de escritoras e escritores do Rio Grande do Norte. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

SOARES, Salizete Freire. Reconto que Passa. São Paulo, Paulinas: 2016.

CÓDIGO: HS1057

AUTOR: VIVIAN MELANY CANUTO DE LIMA

ORIENTADOR: ALDA MARIA DUARTE ARAÚJO CASTRO

TÍTULO: Internacionalização da Pós-graduação no Brasil: um estudo da mobilidade estudantil no período de 2016 a 2023

Resumo

O presente artigo, objetiva investigar a internacionalização da pós-graduação no Brasil, especificamente no período de 2016 a 2023. Ademais analisar as políticas de internacionalização da Capes, considerando os períodos de transição política e cortes orçamentários vividos neste período. Esta pesquisa está vinculado ao Programa de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/PROPESQ/UFRN do projeto de pesquisa “Expansão e qualidade da Educação Superior no contexto do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024: Transições políticas, novos modos de regulação e perspectivas de controle social”. O estudo é uma pesquisa de cunho bibliográfico e quantitativo, ancorado no materialismo histórico dialético. Tem como referenciais teóricos: Anderson (1995), Dias Sobrinho (2005), Castells (1999), Nogueira (2020), Pereira (2014) e entre outros teóricos que realizaram estudos na área. Foi utilizado como instrumento de coleta de dados a plataforma GEOCAPES. O estudo conclui que o processo de internacionalização é inerente ao processo de globalização e integração global proporcionado por este. Trazendo consigo as possibilidades de mobilidade acadêmica e expansão do conhecimento científico. Entretanto, no Brasil, este foi afetado pelas políticas de contrarreforma (contingenciamento de gastos), além da pandemia do covid-19 (2020), que afetaram diretamente no movimento de internacionalização das instituições de Ensino Superior.

Palavras-chave: Internacionalização; Política Educacional; Educação; Globalização;

TITLE: Internationalization of Postgraduate Studies in Brazil: a study of student mobility from 2016 to 2023

Abstract

This article aims to investigate the internationalization of graduate programs in Brazil, specifically from 2016 to 2023. It also analyzes Capes' internationalization policies, considering the periods of political transition and budget cuts experienced during this period. This research is linked to the Scientific Initiation Scholarship Program - PIBIC/PROPESQ/UFRN of the research project "Expansion and quality of Higher Education in the context of the National Education Plan - PNE 2014-2024: Political transitions, new modes of regulation and perspectives of social control." The study is a bibliographic and quantitative research, anchored in dialectical historical materialism. Its theoretical

frameworks are: Anderson (1995), Dias Sobrinho (2005), Castells (1999), Nogueira (2020), Pereira (2014), and other theorists who have conducted studies in the area. The GEOCAPES platform was used as a data collection instrument. The study concluded that the internationalization process is inherent to the globalization and global integration it provides, bringing with it the possibilities of academic mobility and the expansion of scientific knowledge. However, in Brazil, this process was affected by counter-reform policies (spending contingency) and the COVID-19 pandemic (2020), which directly impacted the internationalization of higher education institutions.

Keywords: Internationalization; Educational Policy; Education; Globalization;

Introdução

O presente estudo “Internacionalização da Pós-graduação no Brasil: um estudo da mobilidade estudantil no período de 2016 a 2023” objetiva investigar a internacionalização dos programas de pós-graduação no Brasil, especialmente a mobilidade acadêmica no período de 2016 a 2023. Ademais, analisar as políticas da Capes para a internacionalização da pós-graduação brasileira com ênfase nos programas e editais de mobilidade acadêmica, considerando os períodos de transição política e os cortes orçamentários nas bolsas de pesquisa, no período de 2016 a 2024 e o atendimento das metas previstas no Plano Nacional da Educação (2014-2024).

A internacionalização vem assumindo um papel importante e estratégico para o desenvolvimento econômico global dos países, especialmente nesta etapa do sistema capitalista de acumulação do capital e a revolução técnico-científica que teve como marco a partir do século XX (Castells, 1999). Desse modo, a educação passa a ter grande importância para o desenvolvimento profissional e pessoal dos indivíduos, visando a formação de profissionais qualificados para atender as demandas do mercado (Nogueira, 2020).

A internacionalização é um fenômeno que está intrinsecamente ligado à globalização, pois, atualmente, as exigências e as demandas de uma sociedade globalizada são os principais fatores que determinam a agenda das políticas educacionais. De acordo com Dias Sobrinho (2005), a globalização é um fenômeno da pós-modernidade, presente em todas as áreas da sociedade, bem como nas relações econômicas, políticas, pessoais, nos sistemas de informação e comunicação, na educação e etc. Desse modo, percebe-se que é um fenômeno que tem trazido consequências em todos os contextos atuais, como a competitividade e integração entre os mercados da economia global, alto consumo, novas técnicas de produção, nova divisão social do trabalho e desenvolvimento das TICs.

Além disso, o contexto marcado pela ideologia neoliberal trouxe consequências significativas para a agenda das políticas educacionais. O neoliberalismo é uma corrente política e ideológica que tem influenciado a sociedade atual, pois ela defende a reestruturação do papel do Estado, o livre mercado, desestatização da economia, privatização de empresas produtivas, redução das políticas sociais, intensificação da produtividade e da lucratividade das empresas. Iniciou-se após a crise da capital em 1970 (Anderson, 1995).

Assim, percebe-se que o contexto de globalização e neoliberal refletiram diretamente na agenda das políticas educacionais dos organismos internacionais e na política dos países, especificamente no Brasil. Na agenda dos organismos internacionais, percebe-se uma concepção de educação como mercadoria, um serviço passível de ser comercializado que

poderá contribuir para o desenvolvimento econômico dos países. Desse modo, a educação é vista como alvo de disputas e valorização do capital, indo contra a concepção de educação como um direito social (Franco, 2023).

O Plano Nacional da Educação, estabelecido na Constituição Federal de 1988, visava a possibilidade da educação pública brasileira alcançar um padrão de qualidade. O plano teria uma duração decenal, com o objetivo de definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento dos diversos níveis de ensino.

Todavia, os dados desse estudo mostraram que não houve crescimento significativo na expansão da educação superior em razão das políticas de contrarreforma (contingenciamento de gastos) no Governo de Michel Temer (2016-2017) e Jair Bolsonaro (2018 - 2021), além da pandemia do covid-19 (2020), que afetaram diretamente no movimento de internacionalização das instituições de ensino superior.

Metodologia

Ancorada no materialismo histórico dialético, esta pesquisa considera possível analisar o objeto de estudo em sua delimitação. Desse modo é preciso considerar suas especificidades em suas determinações históricas e sociais, que permitem analisar, interpretar e reconstruir com base em sua totalidade. O pesquisador, enquanto sujeito histórico e político, deve refletir e expor a realidade com base em fundamentos epistemológicos que guiam a sua investigação (Nogueira, 2020).

Foi utilizado como recurso teórico-metodológico a análise documental e o estudo bibliográfico. O estudo bibliográfico auxiliou na compreensão do contexto histórico, político e social e os fenômenos da política educacional ocorridos nas últimas décadas. A análise documental, auxiliou em compreender as políticas sociais realizadas no âmbito da educação e os avanços e recuos dela. Também foi realizada uma pesquisa quantitativa das bolsas de pós-graduação do exterior ofertadas pela CAPES de 2016 a 2023. Essa pesquisa quantitativa foi realizada por meio da coleta de dados na plataforma GEOCAPES.

O movimento de internacionalização é um resultado de uma sociedade globalizada e de uma agenda de políticas para educação superior neoliberais. No Brasil, as reformas neoliberais ocorreram especialmente na década de 1990, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) como consequência das crises estruturais que aconteceram a partir de 1970. Dada a crise econômica e social que se instaurou no Brasil, o neoliberalismo foi a solução apresentada pelos governantes. Outro motivo para o aprofundamento da crise econômica foi o processo de globalização, como já foi dito anteriormente, pois o crescimento tecnológico corroboram para a ideia de livre mercado (Nogueira, 2020).

Em tempos de globalização, a educação é colocada como um serviço passível de ser comercializado internacionalmente, por isso ela está prevista na agenda dos organismos multilaterais (Organização Mundial do Comércio - OMC, Organizações das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, Banco Mundial -BM) (Chaves, Castro, 2016).

A educação seguindo os preceitos neoliberais difundidos pelos Organismos Internacionais passou por modificações em diversos setores, especialmente no que diz respeito à avaliação, a gestão, o currículo e o financiamento de formas de organização (Pereira 2012). Os

documentos elaborados pelo Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) tiveram grande influência, por meio de diretrizes que tiveram grande impacto na organização das Instituições de Educação Superior (IES). A nova configuração no ensino superior brasileiro está intrinsecamente ligada aos interesses dos organismos internacionais. A reestruturação de políticas educacionais nacionais resultaram em mudanças estruturais nas IES.

Os documentos do Banco Mundial e da UNESCO tiveram grande importância para esse nível de ensino, pois eles enfatizam que para o desenvolvimento econômico dos países, é necessário a expansão e diversificação de Instituições de Ensino Superior, pois eles se fundamentam na concepção de que a educação é um serviço que pode ser comercializado como outro qualquer, ademais uma mercadoria que deve seguir as legislações comerciais que são instituídas por ela, e vendida independentemente de sua função social (Pereira, 2012).

Antes de analisar as metas do PNE e as políticas de bolsas de pós-graduação do exterior da CAPES, é importante expor o panorama político que o Brasil viveu do período de 2016 a 2023. Anteriormente, no segundo mandato do governo da presidenta Dilma Vana Rousseff (2014-2015), este foi marcado pelo ciclo das políticas de austeridade no Brasil. Para acalmar os ânimos do mercado financeiro, coube neste governo a responsabilidade de implementar um ajuste fiscal com o apoio de grandes frações do capital. Entretanto, essas medidas de austeridade resultaram em um efeito contrário em relação ao que era propagado por seus defensores, que era estimular a economia pela confiança do empresariado, essas medidas causaram maior recessão econômica, propiciando o descontentamento da sociedade em geral. Desse modo, o grande capital lança mão de um processo de impeachment, colocando Michel Temer na presidência e com ele um conjunto de reformas conservadoras e adensamento da lógica da austeridade como política de Estado.

O governo de Michel Temer foi marcado pelas reformas de cunho neoliberal e de austeridade. No tocante às cotas públicas, a Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016, trouxe maior consequência para educação e outras políticas sociais. Com esta medida, o governo Temer criou um teto de gastos em investimentos públicos nas áreas de educação, saúde, habitação, segurança pública e entre outras, congelando essas áreas por dez anos, e prorrogável por mais dez. O resultado foi eliminar a possibilidade de utilização da dívida pública como forma de promover medidas de equalização social.

No governo de Jair Messias Bolsonaro, que teve início em 2018, o programa de austeridade mantém seu curso econômico, porém passa a assumir uma abordagem ideológica. Ele fez cortes como uma ferramenta de disciplinamento dos setores sociais mais críticos do seu governo, como as universidades e movimentos sociais, e reconhecimento daqueles que apoiam o seu governo, como as Forças Armadas. Assim, o discurso de austeridade é aliado à formação de um Estado retrógrado e disciplinador dos setores progressistas.

O Plano Nacional da Educação (PNE, 2014-2024) foi criado a partir da lei 13.005 de 2014, estabelecendo vinte metas que deveriam ser executadas de 2014-2024, as metas que tinham como objetivo a internacionalização da educação superior foram as metas 13 e 14. Além do mais, a meta 20 estabelecia a ampliação do investimento público até o patamar mínimo de 10% do PIB do último ano do período, todavia o contingenciamento promovido pela EC 95 perdurará no atraso no cumprimento do PNE.

Resultados e Discussões

O Plano Nacional da Educação (PNE, 2014-2024) foi criado a partir da lei 13.005 de 2014, estabelecendo vinte metas que deveriam ser executadas de 2014-2024, as metas que tinham como objetivo a internacionalização da educação superior foram as metas 13 e 14. A meta 13 é elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício do sistema de educação superior. Como estratégia apresenta: por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão. (Brasil, 2015). A meta 14 visava elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores. Algumas estratégias são: projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras (Brasil, 2015).

De acordo com a tabela 1 do anexo, no governo Temer (2016-2018), o maior crescimento ocorreu entre 2016 e 2017, onde o número de bolsas aumentou de 5.373 para 7.158, o que representa uma expansão significativa. Houve uma redução entre 2017 e 2018, já que o número de bolsas caiu de 7.158 para 5.825.

Já no governo de Bolsonaro (2019-2022), na tabela 2, houve uma redução significativa entre 2019 e 2020, onde o número de bolsas caiu de 4.805 para 2.551, o que representa uma diminuição acentuada, que se deve ao fato da Pandemia do Covid-19 que se alastrou pelo mundo e as medidas de austeridade fiscal do governo. O maior crescimento ocorreu de 2022 para 2023, onde o número de bolsas aumentou de 1.694 para 3.983, quase dobrando. Agora, se compararmos os dados dos dois governos: No governo Temer (2016-2018), houve um aumento considerável em 2017, seguido de uma leve diminuição em 2018. No governo Bolsonaro (2019-2022), a tendência foi de diminuição de 2019 até 2022, com um grande aumento em 2023 com a reeleição do governo de Lula.

Conclusão

Por fim, concluímos que a internacionalização vem assumindo um papel importante e estratégico para o desenvolvimento econômico global dos países. Além disso, o movimento da internacionalização é inerente ao processo de globalização e integração global proporcionado por este. Trazendo consigo as possibilidades de mobilidade acadêmica e expansão do conhecimento científico. Entretanto, a globalização mundial e os preceitos neoliberais propagados pelos organismos internacionais trazem como consequência redefinição da concepção de educação e do papel das universidades, sendo vista como uma mercadoria e disputa do capital.

Além disso, no Brasil as políticas de austeridade e ajuste fiscal dos governos de Temer e Bolsonaro afetaram diretamente nas políticas educacionais, na expansão e na internacionalização das universidades públicas, especialmente pela Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016 que congelou os investimentos em políticas sociais por dez anos. Além disso, a Pandemia do Covid-19 que se espalhou por todo mundo afetou significativamente essa integração entre a educação mundial, pelas medidas de isolamento e fechamento de fronteiras.

Referências

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. (org.). Pósneoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p.9-38.

Brasil. [Constituição (1988)] Constituição da República Federativa do Brasil : texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 116/2022. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2022. 435 p

Brasil. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico] : 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. – (Série legislação ; n. 193)

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede – A Era da informação: economia, sociedade e cultura. Volume 1. São Paulo: Paz e Terra. 1999. 9ª edição. Traduzido por Roneide Venancio Majer com a colaboração de Klauss Brandini Gerhardt.

DIAS SOBRINHO, J. Dilemas da educação superior no mundo globalizado: a sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?. São Paulo: casa do Psicólogo, 1. Ed. 2005

FRANCO, Maria Wanessa do Nascimento Barbosa. Internacionalização da educação superior e governança corporativa: implicações no trabalho docente da Universidade Potiguar - Laureate International Universities (2008 - 2020). Orientadora: Dra. Alda Maria Duarte Araújo Castro. 2023. 219f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

LOBO, G. M. de O.; CASTRO, A. M. D. A. Agenda global da educação e expansão da Educação Superior. Práxis Educativa, [S. l.], v. 18, p. 1–17, 2023. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.18.21286.071. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/21286>. Acesso em: 23 ago. 2025.

Nogueira, Fabiana Araújo. Internacionalização da pós-graduação Stricto Sensu no Brasil: um estudo da mobilidade estudantil no período de 2003 a 2016 /

Fabiana Araújo Nogueira. - Natal, 2020.

PEREIRA, Raphael Lacerda de Alencar. Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das Universidades Públicas Federais (REUNI): repercussões na UFRN. 2014. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

Anexos

Tabela 2

Tabela 3

CÓDIGO: HS1073

AUTOR: GISELY DO AMARAL SILVA

ORIENTADOR: LUANNA PRISCILA DA SILVA GOMES

TÍTULO: Educação Matemática no Ensino Fundamental: Vivências e Práticas Pedagógicas no Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAP-UFRN)

Resumo

A presente pesquisa está sendo desenvolvida no Núcleo de Educação da Infância - Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte é um recorte do projeto de pesquisa “Educação Matemática no Ensino Fundamental do Núcleo de Educação da Infância”. Objetivamos analisar processos de ensino-aprendizagem da matemática nos 4ºs anos do Ensino Fundamental do NEI. A pesquisa, de abordagem qualitativa, propôs uma intervenção pedagógica com os professores e crianças das referidas turmas, abordando o estudo da multiplicação. Nos fundamentamos na Teoria da Objetivação, que concebe o ensino-aprendizagem como um processo social, histórico, cultural, coletivo e ético. Concluímos que o processo de ensino-aprendizagem acontece de forma coletiva e colaborativa e os jogos potencializam a apropriação de estratégias multiplicativas e a produção coletiva de conhecimentos, reforçando a importância de práticas pedagógicas que integrem ludicidade, intencionalidade e significação no ensino da matemática, de modo a contribuir na formação integral do sujeito.

Palavras-chave: Educação Matemática; Teoria da Objetivação; Multiplicação;

TITLE: Mathematics Education in Elementary School: Experiences and Pedagogical Practices at the Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAP-UFRN)

Abstract

This research is being carried out at the Childhood Education Center (Núcleo de Educação da Infância – NEI) of the Application School of the Federal University of Rio Grande do Norte. It is a segment of the broader research project entitled “Mathematics Education in Elementary School at the Childhood Education Center.” The objective is to analyze mathematics teaching and learning processes in the 4th grade classes of NEI’s Elementary School. Adopting a qualitative approach, the study involved a pedagogical intervention with teachers and students from the aforementioned classes, focusing on the teaching of multiplication. The theoretical framework is grounded in the Theory of Objectification, which views teaching and learning as a social, historical, cultural, collective, and ethical process. The findings indicate that teaching and learning occur in a collaborative and collective manner, and that games enhance the appropriation of multiplicative strategies and the collective construction of knowledge. This reinforces the importance of pedagogical practices that integrate playfulness, intentionality, and meaningfulness in mathematics education, thereby contributing to the holistic development of learners.

Keywords: Mathematics Education; Theory of Objectification; Multiplication;

Introdução

O ensino da matemática ainda representa um desafio para muitos professores das infâncias, principalmente por conta da herança de práticas centradas na memorização e reprodução de regras, frequentemente desvinculadas do desenvolvimento de um pensamento matemático significativo (Nacarato; Mengali; Passos, 2009). No contexto do Núcleo de Educação da Infância - Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI/CAP-UFRN), que, a partir de 2010, ampliou seu atendimento para os anos iniciais do Ensino Fundamental, foi evidenciada a necessidade de discutir práticas de Educação Matemática no contexto do Ensino Fundamental.

Nosso estudo objetiva analisar processos de ensino-aprendizagem da matemática nos 4ºs anos do Ensino Fundamental do NEI.

O trabalho se fundamenta na Teoria da Objetivação (Radford, 2021), que concebe o ensino-aprendizagem como um processo social, histórico, cultural, coletivo e ético. A matemática é compreendida aqui como uma linguagem cultural e uma prática social, cujo aprendizado é mediado por ações, gestos e linguagem dos sujeitos em contextos compartilhados.

A pesquisa possui um plano de trabalho vinculado ao projeto “Educação Matemática no Ensino Fundamental do Núcleo de Educação da Infância”. No decorrer do ano letivo de 2025, realizamos encontros de planejamento e orientação com os professores das turmas dos 4ºs anos do NEI (matutino e vespertino) acerca do ensino-aprendizagem da multiplicação, discutindo e sugerindo estratégias e possibilidades metodológicas. Com as crianças das referidas turmas, realizamos tarefas em sala de aula.

Nossa investigação se caracteriza como qualitativa (Ludke; André, 1986). O conjunto de encontros, tanto com as crianças quanto com os professores, constituirá a Atividade de ensino-aprendizagem.

A Atividade para a Teoria da Objetivação é denominada de labor conjunto. A Atividade apresenta algumas especificidades em seu desenvolvimento como, por exemplo, a discussão coletiva permeando a resolução das problematizações, que podem ser geradas tanto pelo professor quanto pelos alunos.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa (Lüdke; André, 1986), vinculada ao projeto de pesquisa institucional “Educação Matemática no Ensino Fundamental do Núcleo de Educação da Infância - NEI/CAP-UFRN”, fundamentada na Teoria da Objetivação. A intervenção foi realizada com duas turmas do 4º ano do Ensino Fundamental (turnos matutino e vespertino), por meio de encontros com os professores e com as crianças das referidas turmas no ano letivo de 2025.

Em nosso planejamento com os professores e nas tarefas com as crianças, atentamos para o que Radford (2015, p. 554-555, tradução nossa) destaca. Segundo ele, no processo de ensino-aprendizagem, é preciso considerar alguns pontos essenciais: a) levar em consideração o que os alunos sabem; b) são interessantes do ponto de vista dos alunos; c) abrir um espaço de reflexão e interação crítica através da discussão em pequenos grupos, entre discussões em pequenos grupos e discussões gerais; d) tornar significativos conceitos matemáticos alvo em

níveis conceituais profundos; e) oferecer aos alunos a oportunidade de refletir matematicamente de diferentes maneiras (não apenas através das lentes da matemática dominante); e f) são organizados de tal forma que existe um fio conceitual orientado para problemas de crescente complexidade matemática.

Nesse sentido, os jogos e o conteúdo multiplicativo foram pensados a partir da demanda trazida pelos professores das turmas nos planejamentos, com o intuito de estimular o raciocínio, a cooperação entre as crianças e a construção de estratégias para resolver situações multiplicativas. Durante as tarefas com as crianças, elas trabalharam em duplas ou pequenos grupos em parceria com os professores e bolsistas da pesquisa.

A Atividade com os professores e crianças foi registrada por meio de anotações em diário de campo. Em alguns encontros virtuais com os professores, via Google Meet, fizemos a gravação do planejamento, o que permite analisar falas, gestos e atitudes dos participantes ao longo da proposta. A análise dos dados considera essas interações para entender indícios de como professores e crianças se apropriam de conceitos matemáticos.

A proposta se baseia na Teoria da Objetivação, de Luis Radford, que valoriza a aprendizagem como um processo coletivo, cultural e interativo. Assim, buscamos compreender não só o que os sujeitos aprendem, mas como esse processo acontece por meio das trocas e interações.

Durante a realização da pesquisa com as turmas do 4º ano do NEI/CAP-UFRN, dois jogos foram desenvolvidos visando aprofundar e sistematizar conhecimentos das crianças sobre a multiplicação de maneira lúdica, participativa e significativa.

O primeiro jogo, chamado “Tabuada Divertida”, foi realizado nas turmas matutina e vespertina. As crianças foram divididas em quatro grupos e puderam escolher livremente os colegas com quem queriam jogar. Uma mesa com o símbolo “X” foi colocada no centro da sala, representando o foco no conteúdo da multiplicação. No quadro, de um lado estavam colados post-its com operações de multiplicação e, do outro, os resultados.

Cada rodada tinha um líder diferente, garantindo que todos participassem ativamente. O grupo que chegava primeiro enviava seu representante ao quadro, que tinha até 20 segundos para colar a operação sobre o resultado correto. Em caso de erro, outro grupo tinha a chance de tentar. Esse formato incentivou a atenção, o raciocínio rápido, a cooperação e a responsabilidade.

Foi possível observar que as crianças começaram utilizando estratégias mais simples, como contar de um em um ou somar várias vezes o mesmo número, mas com o tempo passaram a usar multiplicações diretas. Houve também um avanço na forma como os grupos dialogavam antes de enviar seu representante, construindo juntos a resposta. Além disso, percebemos que a rotação dos líderes promoveu maior envolvimento de todos os alunos, ajudando a desenvolver habilidades sociais como escuta, respeito às ideias dos colegas e argumentação. Após o jogo, as crianças realizaram tarefas sobre as ideias da multiplicação com situações-problema e a conta armada.

A segunda atividade foi realizada na turma matutina, o “Jogo das Situações-Problema”, com o objetivo de ajudar as crianças a entenderem melhor como são criadas e resolvidas situações que envolvem as ideias da multiplicação. A turma foi dividida em cinco grupos, com quatro alunos cada. Cada grupo sorteou quatro situações-problema para resolver em conjunto.

Após a resolução, o grupo escolhia um representante para ir até o quadro. Esse representante lia a situação em voz alta para a turma, montava a conta armada da multiplicação e apresentava o resultado. Essa dinâmica permitiu que as crianças relacionassem o texto da situação com a ideia da operação matemática, desenvolvendo a interpretação de problemas e a organização do pensamento matemático.

Durante a atividade observamos que as crianças tiveram mais facilidade em reconhecer palavras e expressões que indicavam multiplicação, como “grupos de”, “cada um com” e “ao todo”.

Também foi possível perceber que o trabalho em grupo favoreceu a troca de ideias e o apoio entre os colegas, com muitos ajudando uns aos outros na leitura e na montagem da conta.

Resultados e Discussões

Nosso estudo objetiva analisar processos de ensino-aprendizagem da matemática nos 4^{os} anos do Ensino Fundamental do NEI. Realizamos encontros de planejamento e orientação com os professores e, posteriormente, com as crianças das referidas turmas.

Em nosso encontro com os docentes, os mesmos relataram dificuldade em sistematizar conceitos matemáticos com as crianças, nesse sentido, a proposta do jogo foi discutida como uma possibilidade para abordar o conteúdo matemático e em seguida aprofundar por meio da conta armada.

Consideramos os jogos como um artefato cultural essencial para o processo de ensino-aprendizagem da matemática, uma vez que potencializam as relações interpessoais e o desenvolvimento infantil. Por meio dos jogos as crianças expressam sentimentos, produzem conhecimentos e desenvolvem habilidades cognitivas, motoras e sociais, além de aprenderem a lidar com regras, frustrações e conquistas. Assim, os jogos transcendem o mero lazer, configurando-se como experiências educativas que promovem a aprendizagem e a interação de maneira lúdica e significativa. Conforme destaca Grando (2000, p. 35) “as atividades com jogos permitem ao professor identificar, diagnosticar alguns erros de aprendizagem, as atitudes e as dificuldades dos alunos.”.

A partir da Teoria da Objetivação (Radford, 2021), que embasa esta pesquisa, identificamos que as crianças estavam não apenas aprendendo conceitos matemáticos, mas também se formando como sujeitos dentro de um processo social e cultural. Elas se envolviam coletivamente, utilizavam linguagem verbal, escrita e gestual para expressar seus pensamentos e participavam de forma ativa da produção do conhecimento.

Os jogos mostraram que a ludicidade pode ser uma ferramenta poderosa no ensino da matemática, especialmente quando combinada com intencionalidade pedagógica. As crianças aprenderam com alegria, respeitando umas às outras e se apropriando de novos conhecimentos de forma significativa.

Conclusão

A experiência vivenciada no NEI/CAP-UFRN evidencia que o ensino-aprendizagem da matemática envolve diversos aspectos, como os destacados por Radford (2015). Destacamos o planejamento colaborativo e a vivência com tarefas coletivas como um dos aspectos fundamentais nesse processo. A vivência com os jogos possibilitaram “abrir um espaço de reflexão e interação crítica através da discussão em pequenos grupos, entre discussões em pequenos grupos e discussões gerais; d) tornar significativos conceitos matemáticos alvo em níveis conceituais profundos. (Radford, 2015, p. 554-555, tradução nossa).

A partir da perspectiva da Teoria da Objetivação, compreende-se que o conhecimento matemático não é apenas um conteúdo a ser memorizado, mas um processo cultural e coletivo de produção de sentidos.

Referências

GRANDO, R.C.O Conhecimento Matemático e o Uso de Jogos na Sala de Aula. 2000. 239f. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas,2000.

LUKE,M.;ANDRÉ, M.E.D.A.Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1968.

RADFORD, Luis; SABENA, Cristina. The question of method in a Vygotsky Semiotic Approach. In BIKNER-AHSBAHS, A.; KNIPPING, C.; PRESMEG, N.(Orgs.). Approaches to Qualitative Research in Mathematics Education. New York: Springer, 2015. p. 157-182. Disponível em:<<http://luisradford.ca>>.

CÓDIGO: HS1105

AUTOR: LUCIANA ELITA DO NASCIMENTO FARIAS

ORIENTADOR: DANIELLE GRACE REGO DE ALMEIDA

TÍTULO: AS CONSTRUÇÕES DE IDENTIDADES NEGRAS EM O CORAÇÃO QUE CHORA E QUE RI, CONTOS VERDADEIROS DA MINHA INFÂNCIA, DE MARYSE CONDÉ E CARTAS PARA MINHA MÃE, DE TERESA CÁRDENAS.

Resumo

Este artigo é uma análise sobre as construções de identidades negras nas obras *O coração que chora e que ri, contos verdadeiros da minha infância*, da autora guadalupense Maryse Condé (2022), e *Cartas para minha mãe*, da escritora cubana Teresa Cárdenas (2020). A investigação comparativa dessas duas narrativas se centra em examinar recursos literários que permitem a reflexão sobre os impactos psicológicos e sociais do passado colonial nas identidades das personagens. Para isso, estabelecemos um diálogo com estudos sobre a psique da pessoa negra realizados em *Pele negra, máscaras brancas*, do psicanalista Frantz Fanon (2020), os estudos sobre a as representações como produção de cultura realizados por Stuart Hall (2016) no livro *Cultura e representação*, e a investigação sobre o conceito de negritude em *O que é Negritude* de Zilá Bernd (1988). Além disso, para que seja possível analisar desdobramentos políticos, sociais e culturais da colonização no caribe, procura-se refletir à luz do texto “Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina” de Aníbal Quijano (2005).

Palavras-chave: Identidade negra. Colonialidade. Literatura caribenha.

TITLE: Black Identity Constructions in Maryse Condé's *The Heart That Cries and Laughs, True Stories of My Childhood* and Teresa Cárdenas's *Letters to My Mother*.

Abstract

This article is an analysis of Black identity constructions in the works *The Heart That Cries and Laughs, True Stories of My Childhood*, by Guadeloupean author Maryse Condé (2022), and *Letters to My Mother*, by Cuban writer Teresa Cárdenas (2020). The comparative investigation of these two narratives focuses on examining literary devices that allow for a reflection on the psychological and social impacts of the colonial past on the characters' identities. To achieve this, we establish a dialogue with studies on the Black psyche found in *Black Skin, White Masks*, by the psychoanalyst Frantz Fanon (2020), studies on representation as a production of culture by Stuart Hall (2016) in the book *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*, and the investigation into the concept of negritude in *What is Negritude?* by Zilá Bernd (1988). Furthermore, to analyze the political, social, and cultural developments of colonization in the Caribbean, we seek to reflect in light of Aníbal Quijano's text "Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America" (2005).

Keywords: Black identity. Coloniality. Caribbean literature.

Introdução

O presente trabalho analisa duas obras escritas por autoras latino-americanas, a guadalupense Maryse Condé e a cubana Teresa Cárdenas e visa examinar as construções de identidades a partir dos recursos literários forjados pelas autoras, apontando o lugar que a literatura ocupa na formação de imaginários identitários de um povo. As duas escritoras abordam em suas obras a complexa experiência de ser mulher negra nas sociedades caribenhas e as cicatrizes deixadas pela escravidão e colonização nessas ilhas.

Maryse Condé foi uma romancista, contista e dramaturga. Nasceu em 11 de fevereiro de 1937, em Pointe-à-Pitre, onde viveu os primeiros anos colegiais se mudando para Paris para cursar o Ensino Médio no Lycée Fénelon e Letras na Universidade Sorbonne Nouvelle. Em 1960, casou-se com Mamadou Condé, ator guineense. A escritora se mudou com o marido para Guiné, hoje Guiné-Bissau, na África, onde atuou como professora por doze anos. Em 1971, defendeu seu doutorado em literatura comparada na Universidade Sorbonne Nouvelle. Neste período, escreveu duas peças teatrais inspiradas nas realidades antilhana e africana. As suas obras têm como temas centrais o racismo, a escravidão, a submissão aos brancos, o feminismo, os povos africanos e as diásporas coloniais. Em abril de 2024, aos 90 anos, Condé faleceu enquanto lutava contra uma doença neurológica e um acidente vascular cerebral, no sul da França.

Teresa Cárdenas nasceu em Matanzas (Cuba) em 1970. É escritora, atriz, bailarina folclórica, roteirista de televisão e ativista social. É mãe de três filhos e integrante da UNEAC (União de Escritores e Artistas de Cuba). A autora escreve romances, contos e antologias que abordam principalmente temas afro diaspóricos como ancestralidade, negritude, preconceito racial e resistência. Seu primeiro livro publicado em 1997 foi *Cartas para minha mãe*, esse título ganhou o Prêmio David e o Premio de la crítica, em Cuba. Atualmente a escritora mora em Vila Isabel, no Rio de Janeiro.

Pretendemos, neste artigo, analisar as construções das identidades negras presentes nas obras literárias *O coração que chora e que ri*, contos verdadeiros da minha infância, de Maryse Condé e *Cartas para minha mãe*, de Teresa Cárdenas. Esta análise tem como foco principal a demonstração da complexidade que permeia essas identidades, investigando as encenações literárias que permitam refletir sobre os traumas coloniais que cercam a pessoa negra e sobre como a desvalorização de suas culturas e línguas tornam a construção de suas identidades um espelho da fratura social e psíquica do passado.

Metodologia

Esta pesquisa é uma análise bibliográfica de cunho qualitativo realizada entre setembro de 2023 e agosto de 2025, integra o projeto “Representações das diásporas coloniais na literatura da América Latina em língua francesa”, coordenado pela professora Danielle Grace, líder do grupo CNPq Laboratório de Literaturas Latino-americanas de Língua Francesa - LABLLAF. Inicialmente, integramos um grupo de estudo sobre as representações das diásporas coloniais nas literaturas da América Latina em língua francesa. Neste contexto, examinamos, dentre outros textos, os livros teóricos: *O que é a negritude*, de Zilá Bernd

(1998); Discurso sobre o colonialismo (2020), Diário de um retorno ao país natal (2012) e Discurso sobre a negritude (2010), de Aimé Césaire; Elogio da criouldade, de Patrick Chamoiseau, Jean Bernabé e Raphaël Confiant (2017); Pele negra, máscaras brancas, de Frantz Fanon (2020) e Introdução a uma poética da diversidade, de Édouard Glissant (2005).

Em paralelo as leituras em grupo, realizamos a pesquisa individual, que iniciou em abril de 2024, dessa investigação, produzimos o artigo “Uma análise da construção das identidades da pessoa negra em O coração que chora e que ri: contos verdadeiros da minha infância, de Maryse Condé”, submetido no CICT 2024, o objetivo foi examinar como a literatura encena a construção das identidades da pessoa negra, tendo como referência teórica as obras acima citadas acrescida do texto “Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina” de Aníbal Quijano (2005).

No segundo ano de Iniciação Científica, a partir da intenção de realizar um pré-projeto de pesquisa para o mestrado e visando a submissão de trabalho no CICT 2025, escolhemos unir a experiência proporcionada pelo LABLLAF à formação acadêmica no curso de Letras - Língua Espanhola, conectando duas literaturas caribenhas de línguas distintas. Realizamos a releitura preliminar das obras O coração que chora e que ri: contos verdadeiros da minha infância, de Maryse Condé e Cartas para minha mãe, de Teresa Cárdenas, identificamos comparativamente pontos de contato e diferenças entre as duas narrativas no que concerne às problematizações identitárias em suas escritas. Para dar suporte teórico a essa análise, continuamos a leitura em grupo do texto “Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina”, de Aníbal Quijano (2005) e a leitura individual do texto “Cultura e representação”, de Stuart Hall (2016). Assim, pudemos estabelecer um diálogo entre as representações da complexidade das construções identitárias da pessoa negra diante do contexto de exploração colonial nas Américas e a conjuntura histórico-cultural do caribe.

Resultados e Discussões

Ao falarmos sobre as construções de identidades de personagens negras em literaturas caribenhas, é importante ressaltar que a identidade individual de um ser humano, seja ele negro ou branco, está ligada a seu contexto social, a seu contato singular com o mundo. Segundo Stuart Hall (1996, p. 70), “[...] as identidades culturais não é jamais uma essência fixa que se mantenha, imutável, fora da história e da cultura. Nem é dentro de nós, algum espírito transcendental e universal no qual a história não fez marcas fundamentais”. Ou seja, a construção da identidade, seja ela pessoal ou social, não é algo estável. Na verdade, ela é histórica e está em constante transformação, moldando-se às circunstâncias sociais e simbólicas conformadas historicamente no tempo e no espaço.

Para analisar a construção de identidades, sejam elas caribenhas ou latino-americanas, precisamos entender como o contexto histórico e cultural estabelece modos de ação e de compreensão de si no mundo. As obras que escolhemos para este trabalho trazem duas protagonistas negras em processo de autodescoberta, a partir de uma análise pessoal de sua infância e adolescência. Ao escrever sobre si, elas percebem seus primeiros amores, as contradições familiares e, principalmente, o peso do racismo no percurso de suas vidas. Temáticas capitais que cada uma das narrativas questiona e debate de modo distinto, porém essencial para que o leitor compreenda as estruturas de domínio e poder que estão em questão nas obras.

O livro *O coração que chora e que ri*, contos verdadeiros da minha infância, doravante CCR, de Maryse Condé, é uma obra autobiográfica. Através de contos, a autora narra suas memórias de infância e adolescência. Nesses relatos, a narradora, como mulher negra, vivencia as incongruências de viver em um país colonizado, onde o racismo se manifesta de forma naturalizada em muitos aspectos sociais e culturais. Essa mesma complexidade é perceptível na obra *Cartas para a minha mãe*, doravante CMM, de Teresa Cárdenas, que, apesar de ser um romance epistolar, também aborda a infância e a adolescência de uma menina negra que vive em Cuba e enfrenta todos os desafios de pertencer a uma raça que ainda hoje sofre as consequências da colonização e do racismo instaurado junto a ela.

Em CCR, a complexidade familiar está muito ligada à alienação dos pais da autora. A própria Condé (2022) se pergunta: “Meus pais eram mesmo alienados? Com certeza, eles não tinham nenhum orgulho de sua herança africana. Eles a ignoravam. É um fato.” (p. 15). Ao longo do livro, é possível perceber que os pais almejavam o reconhecimento social e se assemelhar à elite branca. Eles veneravam a cultura da metrópole, liam os clássicos, menosprezavam a língua crioula e buscavam falar um francês perfeito, como uma forma de se aproximarem do modelo de vida do branco colonizador. Além disso, a mãe da narradora tem uma personalidade autoritária que esconde e materializa a própria estrutura social em que vive. Tudo isso, em contraste com uma postura confrontadora e questionadora da narradora, gera uma relação materna conturbada.

Já em CMM, o cenário familiar é de uma criança órfã que escreve cartas para a mãe que se suicidou. A protagonista, que não tem o nome mencionado no livro (doravante menina órfã), é criada pela tia, que tem duas filhas, e pela avó, que constantemente assume o papel de figura brava, autoritária e violenta. No decorrer do livro, a órfã não consegue compreender os posicionamentos e a personalidade de sua avó, e questiona com frequência suas atitudes e ideologias.

O que os pais de Maryse, personagem autobiográfica de Condé (2022), e a avó da menina órfã, na obra de Cárdenas (2020), têm em comum é a crença de que ascender socialmente significa se desvincular de suas origens negras e se aproximar o máximo possível de um ideal de “civilidade” branca. Enquanto na obra de Condé (2022) a busca por se assemelhar ao branco vem através da assimilação cultural, supervalorização que seus pais tinham da cultura colonizadora. Em CMM, a avó buscava por embranquecimento através da miscigenação das famílias. Na terceira carta a órfã escreve: “minha avó diz que é bom apurar a raça. Que o melhor que pode acontecer com a gente é casar com um branco.” (Cárdenas 2020, p. 11). Essa fala perpetua a ideia de que o casamento para a mulher negra não é uma relação de afeto e amor, mas um caminho para “melhorar” de vida, ainda que isso implique a submissão de seus corpos e sua mente. Esta busca por pertencimento à branquitude permite um diálogo com as análises de Frantz Fanon (2020) sobre a psique da pessoa negra diante do branco. Ele explica:

Em outras palavras, começo a sofrer por não ser um branco na medida em que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, extorque de mim todo o valor, toda a originalidade, diz que eu parasito o mundo, que preciso o quanto antes acertar o passo com o mundo branco, “que somos bestas brutas; [...] que somos um esterco ambulante hediondamente promissor de canas tenras e algodão sedoso e [...] que não temos nada a fazer no mundo”. Então tentarei basicamente me tornar branco, isto é, obrigarei o branco a reconhecer a minha humanidade. (Fanon, 2020, p. 79)

Para o psicanalista, a necessidade que a pessoa negra tem de se assemelhar aos brancos e se afirmar pertencente à cultura colonizadora é uma condição neorótica conformada em consequência do contexto social em que o negro é inserido. Ou seja, de discriminação e

invalidação das culturas dos povos negros e mesmo da aniquilação do valor humano do sujeito negro.

Ainda sobre essa complexidade, Aníbal Quijano (2005) explica que a atitude que percebe a cultura branca como superior se insere na relação colonial. Ele argumenta que a ideia de raça foi criada junto com a colonização, embasada em uma perspectiva eurocêntrica, com a principal função de naturalizar as relações de poder e a classificação entre europeus (superiores) e não-europeus (inferiores). Quijano detalha:

A posterior constituição da Europa como nova id-entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e consequentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. (Quijano, 2005, p. 118)

Além de exporem suas indignações com os complexos de inferioridade de seus responsáveis, as protagonistas também questionam a falta de representatividade negra no cristianismo. No conto “A mulher mais linda do mundo”, após fazer uma descrição detalhada das cores claras encontradas na estrutura da igreja e nas imagens dos santos, Condé escreve:

À medida que fui crescendo, não pude me impedir de perceber como eram raras as caras negras ou simplesmente coloridas na nave da catedral sob a calota invertida da cúpula. Blancs-pays em todos os lugares. Blancs-pays no banco a nossa frente, no banco de trás. Saídos dos quatro cantos de La Pointe. Homens, mulheres, crianças. Velhos, jovens, bebês de colo. Nunca víamos tantos quanto na missa de domingo. Parecia que a catedral era deles. Que o Bom Deus era um parente próximo deles. (Condé, 2022, p. 93)

Esse questionamento aparece de forma semelhante na obra de Cárdenas. Na vigésima quinta carta, a menina órfã aprende sobre a história de Jesus e escreve: “Jesus parece muito bom rapaz. E muito branco. Com os olhos azuis e os cabelos louros. Provavelmente, nasceu na França ou em algum outro país onde as pessoas são assim.” Na carta posterior, ela também escreve que foi à biblioteca procurar saber mais sobre Jesus, afirma que ele “quase nasceu na África”, questiona se Deus entende quando lhe falam em africano e acrescenta:

A velhinha das flores me explicou que o Deus dos negros se chama Olofi, mas é o mesmo Deus dos brancos, só que cada um coloca nele a cor e o nome que tiver vontade. E disse que Deus fez os homens de todas as cores porque ele é como as crianças, que não gostam de coisas iguais, que as deixam entediadas. Imagino que muitos brancos não conhecem essa história. Eles não gostariam de adorar um Deus preto retinto e beijado, por mais misericordioso que fosse. Não iam achar bonito. (Cárdenas, 2020, p.34)

Esses questionamentos, feitos pelas protagonistas ainda crianças, dialogam com o capítulo “Discurso, poder e o sujeito” de Stuart Hall (2016). Nele, o autor explica que o discurso é um produtor de conhecimento e que, durante muito tempo, o discurso religioso foi a representação da “verdade”. As críticas sobre a representação religiosa nas duas narrativas levam à reflexão de como o cristianismo europeu, como grupo dominante, estabeleceu representações culturais consideradas corretas e destituiu os negros escravizados da liberdade de expressar suas culturas e religiosidades africanas. Isso, por sua vez, contribui até hoje para a desvalorização da cultura afro-caribenha.

No conto “Liberdade para nós?”, de CCR, de Condé (2022), a narradora descreve um momento em que sua mãe, que em contos anteriores havia repreendido a filha por expressar seu ideal de beleza inspirado em uma mulher branca, agora utiliza uma concepção de beleza igualmente racista ao ver que a filha poderia ter a pele mais escurecida ao se expor ao sol sem proteção:

Quando, sem fôlego, cheguei à Rue Alexandre-Isaac, minha mãe me espreitava da sala. Ela começou a praguejar. O que deu em mim para correr como uma louca sob o sol? Será que eu já não era feia e negra o suficiente? Eu parecia vinda do Congo. Se eu estava à procura de um homem, era perda de tempo. (Condé, 2022, p. 145)

As palavras de Jeanne, a mãe da narradora, realça a inferiorização da beleza negra e a complexidade dos laços familiares da narradora. Na obra de Cárdenas (2020), a avó também profere palavras racistas contra a própria neta. Na quarta carta, quando a órfã pergunta se a prima que está doente vai morrer, a avó bate nela e diz: “Cale essa boca, beijuda! Parece uma ave de mau-agouro!”. O fato de a mãe e a avó das protagonistas também serem negras e, provavelmente, terem os mesmos traços fenotípicos, demonstra o quão complexa pode ser a visão da pessoa negra colonizada sobre si mesma. Mesmo que tentem se proteger do olhar do branco que as despreza, acabam reproduzindo a mesma lógica em si mesmas e em outros.

Na narrativa autobiográfica de Condé (2022), é nítido que, devido ao racismo e à idealização de um modelo de beleza branco, a autora sofre e não consegue se sentir bonita ou dentro dos padrões “aceitáveis” e “admiráveis” pela sociedade. Ainda no conto “Liberdade para nós?”, a narradora explica que “Com quinze anos, eu me olhava no espelho e me achava feia. Feia de chorar” e que “Nenhum menino virava a cabeça na minha direção, o que me entristecia, pois eu tinha começado a apreciar os garotos bonitos” (Condé, 2022, p. 143). Esse cenário, montado pelas escritoras, é bastante eficaz em mostrar o quanto o contexto histórico de invalidação da beleza negra pode afetar o sujeito, gerando comportamentos de profunda insegurança e baixa autoestima.

Já no romance epistolar de Cárdenas (2020), a protagonista, apesar de sofrer com o racismo, que na maioria das vezes é expresso dentro de sua própria família, se posiciona contra a desvalorização da beleza negra e afirma gostar de seus traços negros:

Descobri que meus olhos são parecidos com os seus, que não podiam ser mais bonitos, e que minha boca e meu nariz são normais. Não gosto que digam que os negros têm nariz achatado e beirão. Se Deus existe, com certeza está furioso por ouvir tanta gente criticando sua obra. (Cárdenas, 2020, p. 14)

Essa percepção de uma personagem negra que se desvincilha do olhar de superioridade branca e valoriza sua etnia permite um diálogo com o movimento da negritude, que é descrito por Zilá Bernd (1988, p. 52):

a Negritude como tomada de consciência propiciou a emergência de um discurso literário negro que se transformou no lugar por excelência da manifestação do eu -que-se-quer-negro. Assim, a literatura negra se constrói não com um discurso da gratuidade, ou unicamente da realização estética, mas para expressar a consciência social do negro.

Ao final dessa mesma carta, a órfã crítica a prima por querer um cabelo liso e afirma: “Algumas pessoas não sabem ser negras. Tenho pena delas.” Mesmo com todos ao seu redor projetando discursos racistas de estereotipagem dos traços negros, a personagem principal demonstra reconhecer seus traços de uma maneira positiva. Isso ressalta a intenção da autora em fazer de CMM uma literatura sobre representatividade negra.

Conclusão

No decorrer desta pesquisa é perceptível que todos os fragmentos literários aqui citados possuem, em suas particularidades, características de personagens e fatos narrativos que evidenciam a complexidade das identidades negras presentes nos livros *O coração que chora* e *que ri*, *contos verdadeiros da minha infância* e *Cartas para minha mãe*. Ao final da análise comparativa, é notório que essas identidades apresentam aspectos multifacetados, moldados pelo contexto histórico e traumático de escravidão, exploração e invalidação das culturas afro-descendentes, nestes casos, das culturas afro-caribenhas.

Condé (2022) e Cárdenas (2020), através de suas protagonistas em processo de autodescoberta, oferecem reflexões sobre como as estruturas racistas se infiltram não só fora de casa, mas também no núcleo familiar, moldando a construção dessas identidades e gerando incongruências nas percepções que elas obtêm de si e do mundo. Estas incongruências demonstram a natureza instável e historicamente construída dessas identidades, desmistificando a ideia de uma essência imutável (Hall, 2016). A análise comparativa dessas duas obras ressalta a importância de dar voz a autoras negras caribenhas e suas perspectivas únicas, que contribuem para uma compreensão mais completa da complexidade das identidades diaspóricas e reforça o poder da literatura como ferramenta de conscientização e resistência ao racismo.

Referências

BERND, Zilá. O que é Negritude. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CÁRDENAS, Teresa. Cartas para a minha mãe. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro:

Pallas, 2020.

CONDÉ, Maryse. O coração que chora e que ri: contos verdadeiros da minha infância. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2022.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Trad. Sebastião Nascimento. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

HALL, Stuart. Cultura e representação. Organização e Revisão Técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. - Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

CÓDIGO: HS1115

AUTOR: BRUNO BARRETO LOPES

ORIENTADOR: AZEMAR DOS SANTOS SOARES JUNIOR

TÍTULO: “Desastrosos efeitos do terrível mórbus”: a presença da varíola no Rio Grande do Norte na segunda metade do século XIX

Resumo

Durante o século XIX e nas primeiras décadas do século XX, governantes e médicos encarregados da higiene pública se embasaram na teoria miasmática. Levando este imperativo em questão, este trabalho tem por objetivo analisar os discursos considerados higienistas acerca da varíola no Rio Grande do Norte. Falas abordando a teoria dos miasmas aparecem em diversos momentos durante a segunda metade do oitocentos nos Relatórios de Presidente de Província, nossa principal fonte histórica a ser problematizada. Ações como deslocamento de estruturas públicas insalubres para lugares que têm circulação de água e de ar livre, criação de cemitérios em lugares que dissipam os miasmas e isolamentos para doentes tornaram-se uma constância nesses enunciados. Para tanto, dialogamos com a categoria de “medicina urbana” do filósofo Michel Foucault (1979), responsável por entender a desorganização e reorganização urbana. Metodologicamente, nos amparamos na proposta da Análise do Discurso, de Michel Foucault (1996; 2007) que tem por intenção perceber as relações de poder contidas nos ditos e escritos e sobre elas refletir na produção de novos enunciados. Por fim, é possível concluir que a teoria dos miasmas guiou as ações e discussões dos governantes no combate às epidemias de varíola ocorridas neste recorte temporal.

Palavras-chave: Varíola. Relatório de Presidente de Província. Rio Grande do Norte.

TITLE: “DISASTROUS EFFECTS OF THE TERRIBLE MORBUS”: THE PRESENCE OF SMALLPOX IN RIO GRANDE DO NORTE IN THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY

Abstract

During the 19th century and the first decades of the 20th century, governors and physicians in charge of public hygiene based their practices on the miasmatic theory. Given this imperative, this paper aims to analyze the discourses considered hygienist regarding smallpox in Rio Grande do Norte. Speeches addressing the theory of miasmas appear at various moments during the second half of the nineteenth century in the Reports of the Provincial President, our main historical source to be problematized. Actions such as relocating unhealthy public structures to places with water circulation and open air, creating cemeteries in places that dissipate miasmas, and isolating the sick became a constant in these statements. To this end, we engage with the category of “urban medicine” by the philosopher Michel Foucault (1979), responsible for understanding urban disorganization and reorganization.

Methodologically, we relied on Michel Foucault's (1996; 2007) Discourse Analysis proposal, which aims to perceive the power relations contained in sayings and writings and to reflect on them in the production of new statements. Finally, it is possible to conclude that the miasma theory guided the actions and discussions of governors in combating smallpox epidemics that occurred in this time frame.

Keywords: Smallpox. Provincial President's Report. Rio Grande do Norte.

Introdução

Este texto tem por objetivo analisar os discursos colocados em circulação sobre a presença da varíola nos relatórios, falas e correspondências de Presidentes de Província do Rio Grande do Norte na segunda metade do século XIX. A varíola era uma doença considerada mortal, sua chegada foi classificada como devastadora desde a colonização, e sua ocorrência tornou-se frequente com o passar dos séculos, chegando ao seu ápice endêmico no século XIX, sendo erradicada apenas em fins do vigésimo século. Para a varíola enquanto uma enfermidade dialogamos os escritos de Anny Silveira (2013, p. 52) que a descreveu como uma doença infecciosa causada pelo Poxvirus Variolae, e transmitida por gotículas e contato com objetos contaminados.

Existem dois tipos de vírus: a Variola minor, com manifestações brandas e mortalidade de 1% ou menos, e a Variola major, mais virulenta, com mortalidade entre 20% e 30%. A varíola chegou ao Brasil com a colonização, sendo devastadora para os nativos por sua falta de imunidade, era frequentemente associada a infecções secundárias, dificultando o diagnóstico (Silveira, 2013, p. 55). Esta autora ainda cita que, no século XIX, a varíola continuou endêmica e epidêmica, variando entre caráter brando e maligno, e que essa alternância entre “[...] manifestações benignas e violentas hoje é explicada pela existência de diferentes tipos de vírus e imunidade parcial, mas [...] naquele momento, porém, não havia clareza quanto a estas questões, e acumulavam-se relatos de fatos que pareciam inexplicáveis” (Silveira, 2013, p. 61).

Por isso, observando os discursos oficiais postos em circulação à época, percebemos uma regularidade: a noção de higiene da teoria miasmática. Essa teoria foi amplamente difundida e desenvolvida a partir do século XVIII na Europa, principalmente no contexto de urbanização para tentativa de higienização das cidades. No Brasil ela ganhou força no século XIX com a chegada da família imperial ao país, conforme destacou Ferreira et al. (2008, p. 43). Para os autores, foi na segunda metade do século XIX que a cidade do Natal passou por um processo de concretização do “ideário higienista”, embasado na teoria miasmática, que explicaremos mais adiante.

Luís da Câmara Cascudo, na obra “História da Cidade do Natal” (2010, p. 378), nos mostra um panorama geral da chegada da varíola à província, desde sua chegada com os portugueses até as primeiras décadas do século XIX, quando começaram as medidas profiláticas de cuidado e tratamento. Vejamos:

[...] as epidemias constantes de varíola despovoavam a Capitania. A população indígena ia desaparecendo com o contato dos brancos que a civilizaram matando. Essas ondas sucessivas de varíola, bexigas como se dizia, vieram, dominadoras até a primeira década do século XX. Deviam morrer os doentes como moscas ou formigas sob inseticidas. Naturalmente os métodos foram amansando e os recursos melhoraram no século XVIII, na marcha para o

final. O povo havia de preferir remédios antigos, ensalmos poderosos, dando certo às vezes, para assombro do técnico. Só nos primeiros anos do século XIX deparamos pedidos do governador da Capitania ao Governador Geral de Pernambuco sobre remédios, especialmente contra a varíola, terror do povo.

Concordamos com Cascudo que varíola vivia em estado endêmico, ela visitou a Província diversas vezes. E para me situar melhor nas páginas de relatórios que abordam tantos assuntos, foi extremamente proveitoso uma tabela encontrada no livro de Ferreira et al (2008), onde posso verificar as epidemias da segunda metade do século XIX (anexo 1).

Neste quadro foi possível observar os anos em que a varíola (ora chamada de bexigas, como se fazia na época) apareceu de forma mais proeminente na Província a ponto de ser a epidemia do ano, concordando com Cascudo (2010), quando declarou “[...] ondas sucessivas de varíola, bexigas como se dizia, vieram, dominadoras até a primeira década do século XX”.

Metodologia

Analisando os documentos já encontramos discursos acerca da varíola desde meados da década de 1840, e, inicialmente, nos chamou atenção no Relatório de 1850 o tópico “Reflexões” do então Médico do Partido Público Joaquim Antão de Sena. Vejamos o trecho abaixo:

[...] esta Cidade vantajosamente situada muitos metros acima da superfície do mar, circunstância que faz ser menos intenso o calor, apesar de sua latitude constantemente lavada pelos ventos, que sopram diariamente de terra para o mar, e vice-versa, e bafejada quando cresce temperatura pela briza do Oeste, que refresca o ar e o purifica, possui um clima saudável, que não favorece o desenvolvimento de epidemias, que em outros climas menos felizes deterioram a saúde, e aniquilam a vida. A epidemia da bexiga, que ultimamente grassou nesta Cidade, nada prova contra a bondade do seu clima (RPP, 1850, p. 11. Grifos nossos).

Nesse documento, ele descreveu o estado sanitário da capital potiguar e falou do clima que favorecia suas condições sanitárias, entretanto, logo em seguida, começou a especificar os espaços da cidade para falar de lugares em que havia “[...] focos de infecção” (RPP, 1850, p. 11-12). Indo para a bibliografia percebemos que este discurso de análise da topográfica da Cidade do Natal feita pelo médico, o que nos remete a uma reflexão médico-higienista, apresentada por Ferreira et al. (2008, p. 38), das geografias e topografias médicas, reflexão essa que associava a origem e a evolução das enfermidades a aspectos ambientais e sociais do lugar.

Para entender do que o Dr. Sena estava falando, urge inteirar-se do saber-médico que orientava sua fala. Para isso, precisamos cruzar a bibliografia com as fontes históricas, a partir de um arquivo montado na etapa da pesquisa. E para isso, utilizamos como metodologia histórica a Análise do Discurso proposta por Michel Foucault. A análise do discurso do

filósofo Michel Foucault (1996, p. 53-54) opera sobre a produção de enunciados sobre um determinado acontecimento, e procura entender a “regularidade” dos acontecimentos e como eles se inserem em “séries”, rejeitando a busca pela “originalidade” ou pela “criação” individual. Em “Arqueologia do Saber”, Michel Foucault (2008, p. 147) também aborda o conceito de “arquivo” como aquilo que “[...] pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares”, ou seja, uma produção constante de saberes e discursos. O historiador é responsável pela seleção, recorte e elaboração do seu arquivo. Os enunciados analisados são gerados a partir de um “começo”, uma espécie de acontecimento inusitado ou inesperado. Foucault (2007, p. 11) considera esses começos como eventos históricos que fogem do comum, provocam inquietações.

As epidemias de varíola, por exemplo, são pensadas nesta pesquisa como “começos” que alteram as vidas das pessoas e geram discursos em camadas, formando uma arqueologia do discurso sobre corpos adoecidos. O material resultante desses enunciados discursivos (que são outros acontecimentos e não correspondem ao ocorrido real) é o que o pesquisador/historiador coleciona em forma de arquivo para problematizar, analisar, fazer inferências e levantar questionamentos. A partir disso, o historiador produz um novo discurso, um "terceiro acontecimento" distinto dos dois primeiros, mas conectado pelo tema e pela "vontade de verdade", que se apoia e é constantemente reforçada por um suporte institucional e pela forma como o saber é valorizado, distribuído e aplicado na sociedade.

A fonte histórica analisada foram os Relatórios de Presidentes de Província, 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. Essa documentação possui uma variedade de informações, como dados sobre finanças, obras públicas, ações de caridade, impostos, saúde da população, criminalidade, auxílio público, sistema judiciário, igrejas e epidemias. Sua organização e conteúdo mudaram notavelmente durante os anos, variando de acordo com o que cada presidente considerava relevante relatar.

Eles foram encontrados no Center For Research Libraries, “[...] fundado em 1949 como uma iniciativa de algumas universidades americanas, que tinham o objetivo de criar uma forma de cooperação entre as bibliotecas de instituições universitárias estadunidenses, facilitando o acesso a livros e fontes de pesquisa” (Silva, 2012, p. 31). A grande maioria dos Relatórios escolhidos para compor o arquivo eram escritos por presidentes que também eram médicos, observamos essa regularidade até por se tratar de uma pesquisa de história da saúde e das doenças.

Resultados e Discussões

Nayana Mariano (2015, p. 66), em sua tese sobre o higienismo na Paraíba, escreveu que “[...] durante boa parte do Oitocentos, muitos médicos acreditavam que determinadas condições ambientais proporcionavam o desenvolvimento de doenças. Miasmas presentes no ar, oriundos de matéria orgânica em decomposição ou água parada provocavam, segundo esta concepção, epidemias”. Por isso, esses discursos que falam do clima, dos ventos,

classificando-os como “saúdável” ou não, e associando-os com doenças fazem parte do que chamamos de Teoria dos Miasmas. Para entender essa teoria, acreditamos ser importante entender o higienismo na Europa do século XVIII.

Para tanto, nos deparamos com os escritos de Thaise Rodrigues (2023, p. 29-30), em sua dissertação sobre o Hospital Colônia de Natal, que explicou o surgimento do higienismo apresentando os preceitos Hipocráticos:

[...] desde Hipócrates, em sua obra “Dos ares, das águas e dos lugares”, o meio era concebido como determinante para a qualidade de vida dos habitantes de uma cidade, podendo contribuir para o alastramento de doenças. [...] A partir daí as doenças passaram a ser associadas com precárias condições de vida motivadas pela alta densidade populacional, pela miséria, pela má alimentação e pela proximidade com dejetos.

O higienismo, segundo Ferreira et al. (2015, p. 38), é o que “[...] dirigia ao espaço e aos condicionantes naturais que o compunham, as causas e os problemas patológicos”. Para esses autores, o higienismo é a corrente de pensamento que ajudou a elaborar “doutrinas científicas”, chegando então na teoria miasmática. No Brasil, a circulação desses saberes médicos ganhou força ao longo do século XIX, e “[...] 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” (Mariano, 2015, p. 67). No Rio Grande do Norte, esse saber médico, orientado pela teoria miasmática, esteve presente em diversos relatórios e falas dos Presidentes da Província no século XIX.

Analisando os enunciados da época sobre a varíola, no ano de 1850, logo depois de elogiar o clima da cidade do Natal, o médico relator começou a associar a sujeira de alguns bairros da cidade às doenças que se faziam presente nesses lugares, principalmente a Varíola, que vivia em estado endêmico na capital potiguar. A partir daí, seu discurso dá ênfase aos já referidos na introdução “focos de infecção”. Vejamos o trecho do documento abaixo:

[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).

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. O médico escreveu que o local recebia águas do aterro da enchente das grandes marés, que ficava estagnada e apodrecia, “[...] lançando para a atmosfera em abundância miasmas mortíferos” (RPP, 1850, p. 13).

Para aprofundar a análise do bairro da Ribeira apresentado nesta topografia pelo Dr. Sena, trago o médico potiguar Januário Cicco, que em seu artigo “Como se Hygienizaria Natal” (1920, p. 7-9) descreveu a Ribeira como “a cidade comercial” e como “a cidade baixa”, região essa que abrigava “[...] o volume líquido que desce da Cidade Alta, transbordando e inundando as suas imediações, de maneira a se tornar absolutamente intransitável e paralisando o movimento na parte baixa de Natal, pelo inverno” (Cicco, 1920, p. 9).

Em seguida, esse autor descreveu as doenças comuns às estações, sendo a varíola a mais comum durante o inverno, justamente quando o Dr. Sena descreve suas denúncias sobre a epidemia de bexigas em seu relatório. Quanto às concepções do dr. Cicco, o urbanista George Dantas (2011, p. 88) afirma concordando com Cicco que “[...] o inimigo à saúde da população e do próprio corpo urbano [...] espalhava-se nas más condições de vida, de habitação e de trabalho da maioria da população de Natal, na sua má alimentação e nos seus vícios”.

Michel Foucault (1979) também nos ajuda a entender o higienismo mostrando como nasceu a noção de higiene pública: “[...] salubridade e insalubridade são o estado das coisas e do meio enquanto afetam a saúde; a higiene pública é o controle político-científico deste meio” (Foucault, 1979, p. 55). Portanto, essa noção é permeada por controle (político-científico) e vigilância (sanitária), e, para Foucault (1979, p. 52), ela foi “[...] a variação sofisticada do tema da quarentena e é daí que provém a grande medicina urbana”. A Medicina Urbana, categoria elaborada pelo filósofo, é a que encontramos permeando os discursos dos quais trabalhamos nesta análise.

Por isso Foucault (1979, p. 53) vai elaborá-la dizendo que “[...] o primeiro objetivo da medicina urbana é a análise das regiões de amontoamento, de confusão e de perigo no espaço urbano, [...] como segundo objeto o controle e o estabelecimento de uma boa circulação da água e do ar”. Apresentando os objetivos da Medicina Urbana, Foucault traz que essa medicina vai contribuir na elaboração de um plano de organização e controle do espaço urbano, primeiro do público, e mais tardiamente o privado, na França Oitocentista. E trazemos isso para nosso recorte espacial, pois

[...] no contexto natalense, foi nesse período que as medidas sanitárias tiveram início, alterando o desenho físico da cidade, principalmente ao enfrentar as epidemias. Os médicos assumiram o papel de prescrever as propostas de transformação da cidade e o Estado, seguindo essas propostas, ficou responsável pela construção de equipamentos de assistência à saúde coletiva, situando-os em lugares afastados da população (Rodrigues, 2023, p. 30).

Foi na segunda metade do século XIX quando nas cidades brasileiras, segundo Ferreira et al. (2008, p. 47), intensificou a situação de insalubridade devido ao “[...] adensamento populacional e a precariedade dos serviços urbanos”. Era um contexto de grandes epidemias, que “[...] justificou uma urgente necessidade de implantação de programas de saúde e intervenções públicas que, por meio de modificações no espaço intra-urbano, pudessem bloquear o avanço das epidemias”. Foi, então, nesse período que Natal modificou seus espaços com base nas concepções de teoria miasmática para arejá-los, segregá-los, higienizá-los. Era difícil mudar as concepções higienistas presentes no Brasil desse período, das quais Michel Foucault (1979, p. 52) se referiu como “[...] velha crença do século XVIII”, ao falar da Teoria dos Miasmas.

Esse momento de transformações urbanas segundo concepções higienistas vai nos levar à questão de alocar os corpos doentes, quem iria cuidá-los, que espaços podem ser reservados, separados e afastados para eles. Como uma medida profilática, com vistas a evitar o contágio geral da sociedade, lugares foram construídos para abrigar os corpos doentes, algo que também vem da influência da Medicina Urbana naquele contexto. Sobre isso, Cascudo (2010, p. 380) os apresenta: “[...] 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, mandando-os tratar por pessoas experimentadas, pagas modicamente”. Sobre esses, encontramos mais informações sobre dois deles. O primeiro lugar encontrado nos relatórios foi o Lazareto do Réfoles, construído em 1849, vejamos o trecho do documento abaixo:

[...] o bexiguento é objecto de horror na Província: desamparados e sem recurso, pereciam à mingoa os bexiguentos miseráveis; foi, pois, forçoso acudir à urgência do mal, e que em socorro desses infelizes fosse a Província, pois que abandonava-os a caridade privada. Mandou-se construir na proximidade da Capital, no sítio denominado Nao do Réfole, como asylo, um rancho de palha em que esses infelizes foram recolhidos e tratados (RPP, 1849, p. 22).

Nesse enunciado, podemos ver uma espécie de segregação e classificação do público que era afetado pela varíola, e esse problema de espaço organizado e adequado para o tratamento desses corpos. O Lazareto de Réfoles aparentemente foi o único que serviu esta função à população potiguar até pelo menos 1860. Sem muita coisa escrita sobre ele, apenas foi mencionado em 1871 pelo presidente da província Cavalcanti de Albuquerque, que escreveu: “[...] acrescentar-se mais 16 variolosos recolhidos ao Lazareto do Réfoles, [...] classe desvalida, que, vive aglomerada, em ranchos de palha, em um canto daquele bairro” (RPP, 1871, p. 7). Cascudo (2010, p. 238) explica a escolha do terreno marginal ao Rio Potengi chamado Nau do Réfoles: “[...] era tão longe e tão deserto que os presidentes da província aproveitavam a solidão construindo asilos, barracões de palha, brigando, como isolamentos, os pobres que adoeciam de varíola”.

O segundo lugar mencionado por Cascudo foi encontrado no Relatório de 1860, que confirmou o “rancho de palha no Morro”, pois sobre ele escrevia o presidente da Província, o Dr. José de Oliveira Junqueira: “[...] ordenei a construção de um rancho no lugar denominado - Morro - para o tratamento isolado dos bexiguentos pobres, pois não era conveniente levá-los para o hospital de caridade, onde a enfermaria é um grande salão comum” (RPP, 1860, p. 7). Para mais, eram característicos da Medicina Urbana os discursos recém expostos, pois Oliveira Junqueira, em 1860, cita os “bexiguentos pobres” e Cavalcanti de Albuquerque, em 1871, classifica os doentes como “classe desvalida”, uma clara associação direta da doença à pobreza.

Por isso, Foucault também tratou dessa dimensão da doença como fenômeno socioeconômico, pois no contexto da Europa, no século XIX, os espaços foram divididos entre pobres e ricos: “[...] 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. 56). Sobre isso, Mariano (2015, p. 67) afirmou que a “[...] ‘falta de moral’, pobreza e outros fatores da natureza econômica e social explicavam, para os adeptos dessa corrente [teoria dos miasmas], determinadas enfermidades”.

Esta definição comunga com o discurso médico encontrado ainda do relatório de 1850, quando o Dr. Sena escreveu: “[...] lugar enfim onde moram a pobreza, a indigência, e a miséria, com todos os seus horrores” (RPP, 1850, p. 11). Percebemos que este discurso associava esses lugares sujos, abafados e pútridos às doenças e às pessoas que neles viviam, fazendo assim “[...] a ponte de causa e efeito entre a pobreza e imundície, e a idéia do

surgimento das doenças juntamente com as mazelas da sociedade” (Lopes, 2005, p. 23). Por isso a medicina vai olhar para o pobre como um sujeito a ser retirado da sociedade para cuidar dos corpos saudáveis que nela habitam. Azemar Soares Jr. (2011, p. 11-2) vai abordar esse processo de higienização da Paraíba dizendo:

[...] a medicina passou a direcionar os olhos e narizes para os pobres, pois dar-lhes um destino seria uma medida fundamental para realizar o processo de higienização na cidade da Parahyba. Não bastava legislar, mas colocar em prática as leis e enquadrar essa população em um determinado local, que, por sinal, foram relegados às periferias, às zonas escuras e sujas, de preferência longe do centro da cidade. Os pobres causavam medos políticos e sanitários (Soares Jr, 2011, p. 11-12).

Mariano (2015, p. 69) afirmou em seu estudo sobre a Província da Parahyba, e que nos faz pensar a realidade sanitária do Rio Grande do Norte, que “[...] o saber médico e os discursos do poder provincial em nome da ordem, da civilização e do progresso, pregavam a higienização das práticas, costumes, usos, numa estratégia para sanear a população e o seu meio”. Afirmamos isso, pois, ao falar da população natalense, o discurso do médico descreveu e associou suas práticas de higiene com a epidemia vigente da seguinte maneira: “[...] portanto é fácil de achar-se na má alimentação desses miseráveis, na falta de asseio, e nos excessos de todo gênero a que se atiram com furor, a causa porque aí a bexiga durou tanto, e fizera os maiores estragos (RPP, 1850, p. 11)”.

Não só isso, pois, mais a frente no documento, ele se queixou do fato da cidade não possuir uma “polícia médica” que pudesse fiscalizar os mercados e especulando a qualidade dos alimentos e os abusos financeiros, mostrando assim esse “discurso do poder provincial em nome da ordem” já abordado por Mariano (2015, p. 69), e que também nos leva novamente à “Medicina Urbana”, com seu objetivo da “[...] análise das regiões de amontoamento, de confusão e de perigo no espaço urbano” (Foucault, 1979, p. 53). Nos deparamos com um saber orientado pela rejeição ao que era considerado sujo, pobre e aos espaços urbanos precários, na qual a arquitetura da higiene ainda não tinha alcançado, abrigando, por essa razão, populações carentes. Os pobres passaram, por isso, em todo o Brasil, a representarem um perigo à sociedade:

Por outro lado, os pobres passaram a representar perigo de contágio no sentido literal mesmo. Os intelectuais-médicos grassavam nessa época como miasmas na putrefação, ou como economistas em tempo de inflação. [...] E houve então o diagnóstico de que os hábitos de moradia dos pobres eram nocivos à sociedade, e isto porque as habitações coletivas seriam focos de irradiação de epidemias, além de, naturalmente, terrenos férteis para a propagação de vícios de todos os tipos (Chalhoub, 1996, p. 29).

Continuando sobre os lugares de abrigar os corpos doentes, trataremos a “História do Rio Grande do Norte” de Câmara Cascudo (1984, p. 279), para nos inserir na década de 1880, na qual houve uma mudança muito importante, a construção do Lazareto da Piedade, para resolver a situação já apontada de alocar os variolosos da capital. Veja o trecho a seguir:

[...] em 1882 as Bexigas apavoraram. Foi uma época de construção de Isolamentos, Lazaretos, Recolhimentos. Eram barracões de palha, erguidos às pressas nos lugares onde a varíola se instalara. Os variolosos ficavam nas esteiras de palha de piripiri. Para acolhe-los

convenientemente o presidente Francisco de Gouveia Cunha Barreto começou o “Lazareto da Piedade” na estrada velha de Guarapes. Em Natal fizeram três barracões. Um dêsses foi financiado pelo inglês Francis Artur Bowen, em dezembro de 1882. O Lazareto da Piedade, de remodelação em remodelação, chegou aos nossos dias. É o Hospital de Alienados, no Alecrim (Cascudo, 1984, p. 279).

Com isso, era “[...] para o Lazareto iam os variolosos, os bexiguentos horrendos, cobertos de pústulas amarelas” (Id., 2010, p. 380). Esse Lazareto foi construído sob aquela noção de higiene pública, já apresentada por Foucault (1979, p. 52) como sendo “[...] a variação sofisticada do tema da quarentena”, pois no ano de 1882, no Relatório do Presidente encontramos a teoria miasmática ainda operando fortemente, que segundo o relator Dr. Satyro de Oliveira Dias fazia parte da “imaginação popular”. Vejamos o trecho a seguir:

[...] a imaginação popular já foi procurar a causa d'esse luto que envolve periodicamente a Capital na possibilidade de comunicação das substâncias resultantes da decomposição cadavérica com as águas da fonte pública. Com as primeiras águas do inverno e a temperatura elevada de trinta graus, facilita-se a fermentação, e dá-se a cultura do miasma: é d'alli que parte átomos imperceptíveis mas funestamente compreensíveis em seus efeitos deletérios: ali está a causa desta população debruçar-se nesse tempo sob a campa mortuária para lamentar a perda irreparável de vidas preciosas (RPP, 1882, p. 13-14. Grifos nossos).

Esse trecho é muito rico pois mostra uma reflexão médico-higienista do ambiente, escrita no mesmo ano que o Lazareto é construído. Nesse mesmo ano, segundo Ferreira et al. (2008 p. 53), é contratado para Natal um serviço de água encanada, que muda consideravelmente o estado de seu saneamento, eles citam Cascudo (2010, p. 305): “[...] fizera grandes coletores d'água, cacimbões como lhes chamava o povo. Pela Cidade e Ribeira, no cruzamento de certas ruas, erguiam-se chafarizes, com torneiras reluzentes”. Além disso, segundo os autores, nesse período tornaram-se

[...] frequentes artigos nos jornais evidenciando pontos críticos onde a sujeira se acumulava: “[...] ruas do bairro alto desta cidade acham-se imundas, transformadas em perfeitas esterqueiras de matérias acumuladas de montões já em decomposição! Com as chuvas naturalmente degeneraram em focos miasmáticos e pestíferos com grande dano para salubridade e hygiene públicas” (Gazeta do Natal, 1882 apud Ferreira et al., 2008, p. 53. Grifos nossos).

Na década de 1890, vemos o higienismo presente no Relatório de 1895, no anexo escrito pelo Inspector de Hygiene Dr. João Moreira da Costa Lima. A Inspetoria de Hygiene foi criada em 1892 pelo Governador Pedro Velho de Albuquerque Maranhão, que era também médico, visando melhorar o estado sanitário da Capital devido ao aumento populacional decorrente da seca dos anos 1890, como afirmam Ferreira et al. (2008, p. 54). Nesse documento o doutor falou que o Lazareto “[...] se acha situado no alto do Cemitério, nas melhores condições higiênicas, visto como ali é livre a ventilação” (RPP, 1895, p. 2). E acerca das melhorias gerais no saneamento da Cidade do Natal, para Ferreira et al. (2008, p. 56) esse ano de 1895 “[...] marcou uma melhora no estado sanitário da capital, que se encontrava asseada e com reparos já efetuados em alguns estabelecimentos públicos”.

No entanto, foi no ano de 1896 que se irradiou no Estado uma forte epidemia de Varíola, ela tomou muitas páginas do relatório do presidente Joaquim Ferreira Chaves, no qual

encontramos as medidas tomadas para conter o mal. No documento ele atesta que tem contribuído para isso “[...] a falta dos melhoramentos reclamados pela boa higiene, como esgotos, serviço de limpeza bem-organizado, abastecimento d’água abundante e pura à população e outras medidas” (RPP, 1896, p. 49).

Mais princípios do higienismo encontramos no anexo do Inspector de saúde Pública Dr. Manuel Segundo Wanderley o qual já abre seu relato com o peso de confessar que o estado sanitário da capital está pouco satisfatório devido a epidemia da Varíola “[...] constituindo assim um terrível flagelo, dizimando a população e produzindo em toda cidade um verdadeiro pânico.” (RPP, 1896, p. A2). Tratando desse assunto, ele vai aferir motivos que justifiquem tal condição, apontando a falta de asseio da população “[...] nas praças e ruas e até mesmo nas próprias habitações, convertidas em outros tantos focos de perniciosa infecção”.

Tudo isso corrobora ainda mais a associação feita no tópico anterior, que ainda analisando 1850 concordamos com Nayana Mariano (2015, p. 69) quando falou que “[...] discursos do poder provincial em nome da ordem, da civilização e do progresso, pregavam a higienização das práticas, costumes, usos, numa estratégia para sanear a população e o seu meio”. E para finalizar esta discussão, logo em seguida o Dr. Manuel Segundo Wanderley fez “indicações úteis” sobre melhoramentos de “alcance sanitário” da capital potiguar. Para Ferreira et al. (2008, p. 58) “[...] esse período então é caracterizado pela vigilância da cidade e pela introdução de normas higiênicas em decorrência do agravamento da insalubridade urbana”. O Lazareto da Piedade, embora com defeitos, é um exemplo de lugar que se utilizou da noção de higiene da teoria dos miasmas para reclusão de pessoas.

Conclusão

Este estudo permitiu aprofundar a compreensão sobre a presença e o combate à varíola no Rio Grande do Norte durante a segunda metade do século XIX, com base nos discursos contidos nos Relatórios de Presidentes de Província. Tendo isso posto, concluímos sobre a presença da varíola presente nesses discursos que, assim como para todas as doenças infecto-contagiosas da época, eles exemplificam e testificam que a doença é fruto da falta de higiene, de cuidados com a saúde pública, do corpo, das casas e das ruas. A crença de que as doenças eram causadas por "miasmas" provenientes de matéria orgânica em decomposição ou água parada, e que se disseminavam por meio do ar, moldou as medidas de saúde pública da época.

Encontramos que as ações de combate à varíola, permeadas pelo ideário higienista e pela medicina urbana, incluíam deslocamento de estruturas insalubres na busca por lugares com maior circulação de água e ar livre para a instalação de cemitérios e outras estruturas. Além disso, o ideário medico-higienista inspirou a criação de lazaretos e ranchos de isolamento, como o Lazareto do Réfoles e o rancho no Morro, para isolar e tratar os doentes, especialmente os mais pobres. E finalmente, outros pontos a destacar são a vigilância e controle do espaço urbano, uma atenção à topografia da cidade e a identificação de "focos de infecção" em bairros com condições precárias, associando a sujeira e a aglomeração à proliferação da doença.

Este trabalho enfatizou a importância da documentação histórica, especificamente os Relatórios de Presidentes de Província, como um arquivo riquíssimo para a compreensão da História da Saúde e das Doenças. A pesquisa demonstrou como a análise crítica desses relatórios permite reconstruir as concepções de doença, as práticas de higiene e as interações entre o saber médico, o poder político e as condições sociais de uma época. Além disso, a capacidade de identificar a regularidade dos enunciados, conforme proposto por Foucault, tem sido um aprendizado crucial para a interpretação histórica.

Referências

CASCUDO, Luís da Câmara. História da Cidade do Natal. Natal: EDUFRN, 2010.

CASCUDO, Luís da Câmara. História do Rio Grande do Norte. Rio de Janeiro: Edições Achiamé Ltda., 2 ed., 1984.

DANTAS, George Alexandre Ferreira. Uma nova paisagem para a cidade: considerações sobre a elaboração do Plano Geral das Obras de Saneamento de Natal (1924). Revista Porto, Programa de Pós-Graduação em História da UFRN, v. 1, n. 1, p. 80-110, dez. 2011.

Falla dirigida á Assembléa Legislativa da provincia do Rio Grande do Norte, na installação da [illegible] sessão ordinaria no dia 3 de maio de 1849 pelo presidente da provincia.

Falla dirigida á Assembléa Legislativa Provincial do Rio Grande do Norte na sessão ordinaria do anno de 1851, pelo ill.mo e ex.mo sr. presidente da provincia, o doutor José Joaquim da Cunha.

FERREIRA, A. L.; EDUARDO, A. R. B.; DIAS, A. C. D.; DANTAS, G. A. F. Uma cidade sã e bela: a trajetória do saneamento de Natal (1850-1969). Natal: IAB/RN; CREA/RN, 2008.

FOUCAULT, Michel. A Arqueologia do Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Organização e tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

LOPES, Bruno Barreto. "Fiz Abrir um Lazareto Para Tratar um Varioloso": Os enunciados de combate à varíola no Rio Grande do Norte no fim do século XIX. Revista Espacialidades, [S. l.], v. 1, n. 01, p. 373–386, 2025.

LOPES, Gabriel. Práticas de saúde pública e epidemias no Rio Grande do Norte: 1850-1892. Natal, RN, 2005.

SOARES JUNIOR, Azemar dos Santos. Corpos hígidos: o limpo e o sujo na Paraíba (1912-1924). 3a. ed., João Pessoa: Ideia, 2019.

MARIANO, Nayana Rodrigues Cordeiro. Educação pela higiene: a invenção de um modelo hígido de educação escolar primária na Parahyba do Norte (1849-1886), 2015. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

Relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial do Rio Grande do Norte, pelo exm.o primeiro vice-presidente da provincia, João Carlos Wanderley, no dia 3 de maio de 1850.

RODRIGUES, Thaise Gabriella de Almeida. Espaço, práticas médicas e institucionalização da loucura: um olhar sobre o Hospital Colônia de Natal (1957-1963). Dissertação (mestrado em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2023.

SILVEIRA, Anne Jaqueline Torres. A varíola no Brasil do século XIX. In: PIMENTEL, S. F.; NASCIMENTO, D. R.; MACIEL, E. L. N. Uma história brasileira das doenças: volume 4. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013, p. 51-68.

Anexos

Quadro I: Epidemias da segunda metade do século no Rio Grande do Norte

CÓDIGO: HS1120

AUTOR: JONAS DOS SANTOS ARAÚJO

ORIENTADOR: RIVALDO BEVENUTO DE OLIVEIRA NETO

TÍTULO: CORPO, ARTES VISUAIS E TEATRO: DIÁLOGOS MULTISSENSORIAIS COM ARTE CONTEMPORÂNEA

Resumo

O NEI-Cap/UFRN atende crianças na Educação Básica e estudantes da graduação em fase de estágio. O perfil do público da escola é variado contando com ações afirmativas - estudantes que se inserem nos perfis: Socioeconômico (PSE); Pretos Pardos e Indígenas (PPI); e Pessoa com Deficiência (PCD). A escola é engajada com a comunidade, em suas ações de ensino, pesquisa e extensão. Temos muitos estudantes com deficiência matriculados em nossas turmas e acreditamos em uma escola inclusiva, em que todas as crianças tenham direito a acesso, permanência, participação e sucesso na aprendizagem. Sendo assim, o processo de inclusão deve ser pensado para todo o currículo. No tocante às linguagens artísticas, garantir a acessibilidade estética é fundamental e urgente na práticas pedagógica. Assim, criamos um projeto de ensino, pesquisa e extensão para abordar a multissensorialidade no ensino de arte para crianças, envolvendo alunos com e sem deficiência, estagiários e professores de escolas públicas.

Palavras-chave: Escola inclusiva; Acessibilidade estética; Multissensorialidade

TITLE: BODY, VISUAL ARTS AND THEATER: MULTISENSORY DIALOGUES
WITH CONTEMPORARY ART

Abstract

NEI-Cap/UFRN serves children in Basic Education and undergraduate students during internships. The school's student population is diverse, with affirmative action programs including students who fall into the following categories: Socioeconomic (PSE); Black, Brown, and Indigenous (PPI); and Persons with Disabilities (PCD). The school is engaged with the community through its teaching, research, and outreach activities. We have many students with disabilities enrolled in our classes, and we believe in an inclusive school where all children have the right to access, retention, participation, and success in learning. Therefore, the inclusion process must be considered throughout the curriculum. Regarding artistic languages, ensuring aesthetic accessibility is fundamental and urgent in pedagogical practices. Therefore, we created a teaching, research, and outreach project to address multisensory aspects of art education for children, involving students with and without disabilities, interns, and public school teachers.

Keywords: Inclusive school; Aesthetic accessibility; Multisensory

Introdução

Nossa proposta se dedica a investigar a relação entre Artes Visuais e Teatro a partir da multissensorialidade na arte contemporânea, no contexto do Projeto de Pesquisa Linguagem Teatral na Escola da Infância (PIN15482-2018), 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). 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 à 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 realizada foi de natureza qualitativa, priorizando 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). Com base nos pressupostos teóricos apresentados, nossa pesquisa envolveu pesquisador e os sujeitos interlocutores em uma estratégia (André, 2005), para experimentar modificações no ensino da interface entre a arte contemporânea e a multissensorialidade. Nessa perspectiva, investigamos proposições que envolveram instalações artísticas, objetos sensoriais e 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, estaremos 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 multissensorialidade.

Resultados e Discussões

A realização desta pesquisa, discutindo Corpo, Arte Contemporânea e Experiência Multissensorial em uma perspectiva inclusiva, mostra que a escola, diante das diferenças que circulam em seus espaços, necessita se reinventar e desenvolver práticas pedagógicas no ensino de Arte que considerem as múltiplas formas de aprendizagem. A escola contemporânea exige novas formas de ensinar e aprender. Compreendemos que esse processo de inovação das práticas pedagógicas deve ser revisitado nas bases da formação docente, seja ela inicial ou continuada. Sendo assim, conduzimos um processo formativo em que os estagiários e os professores experienciaram a arte pela corporeidade, e assim, pelas transformações do corpo vivido, também tornaram-se propositores de experiências estéticas multissensoriais aos seus estudantes com e sem deficiência.

Conclusão

Foi fundamental promover as oficinas para todas as crianças, e perceber como cada uma se lançou na experiência, independente de ter ou não alguma deficiência. As crianças aprenderam que todos os corpos podem fazer arte, independente das limitações. Os estagiários e professores aprenderam por meio do planejamento de sequência didáticas para as turmas a tomar decisões inclusivas, pensando na diversidade de alunos da turma, fazendo uso do pensamento criativo para elaborar propostas estéticas e artísticas que explorassem a criatividade das crianças. Ao explorarem a sua curiosidade e das crianças por meio da vivência com a arte contemporânea, uma experiência que gera aprendizagem ao longo da vida. Atividade de jogos corporais e experimentações multissensoriais foram estratégias criativas e colaborativas, pois envolveu todo o grupo de estagiários, docentes e crianças das turmas. Acreditamos que podemos contribuir com a construção de uma escola cada vez mais inclusiva por meio das ações do projeto e seguiremos desenvolvendo novas proposições da educação sensível. A escola contemporânea exige novas formas de ensinar e aprender. As artistas que nos acompanharam neste percurso investigativo, Lygia Clark e Lygia Pape, apontam em suas proposições muitas possibilidades de exploração dos objetos sensoriais, destacando a interação do eu com o outro e com o próprio corpo (que sou eu) como protagonista dos processos estéticos inclusivos, marca também característica da arte contemporânea. A participação das crianças do NEI-Cap/UFRN em seus processos formativos também se estendeu aos professores e foi fundamental para garantir a contrapalavra, necessária à reflexão dos docentes. A escola, em sua diversidade, nos provoca a pensar práticas inclusivas que atendam a todos os estudantes em suas especificidades. A escola pode e deve ser palco de expressão estética e estesiológica de todos os corpos. A arte contemporânea, por sua vez, constitui-se na possibilidade de colocar o espectador participante no centro do processo. Esperamos que este trabalho inspire novas proposições multissensoriais que ressignifiquem os processos de formação de professores da infância, considerando a articulação entre corpo, arte contemporânea, inclusão e multissensorialidade, pois somente experienciando a arte, o corpo vivido pode tornar-se propositor de práticas

pedagógicas poéticas intencionais para uma educação das infâncias sensível e transformadora.

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.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira. A abordagem triangular no ensino das artes visuais e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

BERNARDES, RK; PEREIRA, ACC. Atravessamentos no e com o corpo: narrativas estéticas na docência. Revista @mbienteeducação. São Paulo Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 68-79 jan/abr 2019.

CLARK, L. Nós somos os propositores: livro-obra, 1964. Disponível em: <http://www.lygiaclark.org.br/arquivo_detPT.asp?idarquivo=25>.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Arte contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando. Porto Alegre: Editora Mediação, 2020.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Arte contemporânea e docência com crianças: inventários educativos. Porto Alegre: Editora Zouk, 2021.

DEWEY, J. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIDI-HUBERMAN, G. O que vemos, o que nos olha. 2a edição. Saã Paulo: Editora 34, 2010.

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.

FISCHER, Deborah Vier; STORCK, Karine. Pensar com a escola e com as arte, possibilidades para a docência contemporânea. In.: CUNHA, Suzana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Arte contemporânea e docência com crianças: inventários educativos. Porto Alegre: Editora Zouk, 2021.

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.PDF>. 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 Petrócia da. Corporeidades: inspirações merleau-pontianas. Natal: IFRN, 2016.

OLIVEIRA NETO, Rivaldo Bevenuto de; ALVES, Jefferson Fernandes. Ensino do desenho e educação inclusiva: interações entre alunos com (e sem) deficiência visual na escola regular. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). Processos formativos e desafios atuais da educação especial: olhares que se inter cruzam. Fortaleza: EdUECE, 2018.

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.

SILVA, L. G. S. Didática da Multissensorialidade: a dialogicidade dos sentidos no ato de ensinar. In: Educação Inclusiva: diálogos entre teoria e prática. Natal: Edufrn, 2022.

Anexos

Banner do projeto

CÓDIGO: HS1127

AUTOR: YASMIM GABRIELLY SILVA OLIVEIRA

ORIENTADOR: MARISTELA DE OLIVEIRA MOSCA

TÍTULO: ENTRANDO DE PÉS DESCALÇOS: A MÚSICA NOS COTIDIANOS DAS INFÂNCIAS

Resumo

Com o objetivo de refletir acerca da música e suas possibilidades nos cotidianos com as crianças, bem como seus desdobramentos, este artigo surge a partir do estudo acerca dos Repertórios Curriculares dos discentes e docentes nas/com/pelas artes, é uma ampliação do resumo apresentado no XXI Encontro Nacional de Educação Infantil e III Encontro Nacional dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no ano de 2025, e se insere, a partir dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável/ODS, como a promoção da Educação de qualidade e Equidade. A pesquisa, desenvolvida por meio da abordagem cartográfica de investigação, permitiu experienciar junto às crianças do quinto ano do Ensino Fundamental, e suas professoras, durante as aulas de Música e Movimento no Núcleo de Educação das Infâncias, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – NEI-Cap. Logo, foi possível compreender a existência da sala de aula além do planejamento pedagógico, e a música além do acerto e do erro. Assim, ao decorrer dos encontros na escola, as crianças trouxeram suas narrativas, e estabeleceu-se um lugar de troca, e foi entre cirandas e conversas que surgiu a pergunta que guia esta escrita: afinal, o que pode a música e as crianças nos cotidianos das infâncias? Como primeiros resultados, tivemos (trans)formação de nossas perspectivas em sala de aula, a partir dos diálogos entre crianças e professoras.

Palavras-chave: Música. Cotidianos. Infâncias. Repertórios Curriculares.

TITLE: STEPPING IN BAREFOOT: MUSIC IN EVERYDAY CHILDHOODS

Abstract

With the aim of reflecting on music and its possibilities in everyday life with children, as well as its developments, this article arises from the study of the Curricular Repertoires of students and teachers in/with/through the arts, is an expansion of the abstract presented at the XXI National Meeting of Early Childhood Education and III National Meeting of the Early Years of Elementary School in 2025, and is inserted, from the Sustainable Development Goals / ODS, as the promotion of quality education and equity. The research, carried out using a cartographic approach to investigation, made it possible to experience the children of the fifth year of elementary school and their teachers during Music and Movement classes at the Children's Education Center, College of Application of the Federal University of Rio Grande do Norte - NEI-Cap. It was therefore possible to understand the existence of the classroom beyond pedagogical planning, and music beyond hit and miss. Thus, during the meetings at the school, the children brought their narratives, and a place of exchange was established, and it was between cirandas and conversations that the question that guides this writing arose: after all, what can music and children do in the daily lives of childhoods? The first results

were the (trans)formation of our perspectives in the classroom, based on dialogues between children and teachers.

Keywords: Music. Daily life. Childhoods. Curricular repertoires.

Introdução

Diante dos trágicos acontecimentos que marcaram o século XX, e os colapsos dos anos de guerra, Igor Stravinsky – grande compositor Russo do século passado –, expressou por meio de suas composições a necessidade do novo, durante sua carreira. Foram os impulsos de seguir novos caminhos com a arte, de explorar novos sons, ritmos e timbres que resultaram em grandes composições, como a obra “*L'Histoire du Soldat*”. O estilo de Stravinsky é conhecido como diverso, colorido, vivo. A cadência é marcada pela ousadia de um esquema rítmico diversas vezes irregular, que muitas vezes é utilizado como um contraste entre vozes, onde uma segue o compasso regular, causando certa estranheza aos ouvidos familiarizados com as músicas eruditas dos séculos anteriores (Grout; Palisca, 1994). Contudo, apesar da influência inovadora do compositor, o cenário no ensino da música durante a metade do século XX contava, em sua maioria, com conservatórios de música que ensinavam para os futuros grandes instrumentistas, cantores, maestros e compositores, e nesse contexto, não havia espaço para a parte da sociedade que não viria a se tornar uma porção destes grandes músicos. Restava, apenas, ouvir a música começar, e finalmente terminar.

Nesse contexto, é imprescindível ressaltar a grande importância da *Günter -Schule*, a escola Günter, fundada por Carl Orff e Dorothee Günter em 1924, na Alemanha, sendo inicialmente, Instituto de Treinamento para Ginástica e Música Elementar, que posteriormente incluiria em seu currículo a Dança Artística. O mais interessante são os registros acerca da prática de Orff em seus ensinamentos sobre Música Elementar, pois diferentemente de outros músicos ou compositores que também eram professores, Carl Orff se interessava pela dança, e não apenas isso, mas havia nele uma curiosidade e criatividade que eram intrinsecamente ligadas ao seu ensino.

A música começa dentro do ser humano, assim como seu ensino. Não com o instrumento, com o primeiro dedo ou a primeira posição. Não com este ou aquele acorde. O primeiro passo é o próprio silêncio. Ouvir a si mesmo, estar pronto para a música, sentir a pulsação do próprio coração e a própria respiração. (Haselbach, 2011, p. 31, tradução nossa)

Apreciar a música é para todos, mas e a criação musical, todos podemos? A música se manifesta de diversas formas na história da humanidade, e é importante a compreensão que sua prática não se limita a música ocidental que conhecemos, mas são abundantes as possibilidades musicais existentes até os dias atuais. Orff estava sempre indo em direção ao desconhecido, e enquanto trilhava esse caminho, suas aulas abriam espaço para o criativo, e não se restringiam somente a criação musical, mas a música e o movimento do corpo estavam totalmente conectados. Todos podemos criar, pois a música surge de dentro para fora, e não é necessário ser uma ‘grande estrela’ para exercer a criatividade. Para os adultos que cresceram acreditando não levar jeito para a música, foi plantado e regado o pensamento – voluntária ou involuntariamente– de que a música é o que serve para ser, quando na verdade, a música não precisa existir para uma única finalidade, e é por isso que deve ser explorada de todas as formas, por todas as pessoas. Por isso, existe um enorme potencial na sala de aula, que se dispõe a abrir espaço para o criativo, para as conversas, e para as subjetividades dos cotidianos.

¹ Graduanda em Licenciatura em Música. Bolsista de Iniciação Científica: Processos Formativos Docentes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

² Professora do Núcleo de Educação da Infância - NEI-CAP e dos Programas de Pós-Graduação em Educação Especial/PPGEEsp e Artes Rede Nacional/PROFARTES. Coordenadora do Projeto Repertórios Curriculares: processos formativos com crianças e professoras nas/com/pelas artes.

Metodologia

Iniciei no Projeto de Pesquisa “Repertórios Curriculares: processos formativos com crianças e professoras nas/com/pelas artes”, que se insere no Laboratório de Música e Movimento do NEI-CAP, vinculado ao LAPPEI e ao Programa de Incentivo à Pesquisa e à Extensão - PRONEI, como bolsista de Iniciação Científica, junto com as colegas também bolsistas, a entrada no *território existencial*³ (Alvarez; Passos, 2015). Onde, ao participar dos cotidianos das crianças do quinto ano do Ensino Fundamental nas aulas de Música e Movimento, estávamos adentrando em um espaço onde todos os conhecimentos estavam *enredados*, e era necessário dedicação para perceber essas redes e compreender como e porquê estes conhecimentos foram se constituindo (Alves, 2001). Isso ocorria porque a sala de aula não se limitava a sentar, tocar, e/ou reproduzir, mas existia ali um espaço para discussão, honrando as vozes das crianças e suas ideias. Nesse contexto, era necessário investigar os processos, e para isso era essencial uma abordagem de investigação que não perdesse a essência e os detalhes implícitos nos cotidianos das infâncias. Apesar dos cotidianos estarem cheios de possibilidades de diálogos, pensamentos, brincadeiras e afetos, se não nos colocarmos como parte deste território, teremos apenas a superficialidade de observar de longe. Por isso, a abordagem cartográfica de investigação foi utilizada junto à observação e participação das aulas de música com as crianças.

A cartografia tem como característica a semelhança do trabalho que é desenvolvido pelo etnógrafo, que ao exercer sua profissão, passa a habitar em um novo território que já é casa de pessoas com diferentes maneiras de viver e experienciar a vida. Nesta abordagem de investigação, não é possível chegar ao ponto de partida com as malas prontas, a bagagem vai sendo adquirida conforme os caminhos vão se traçando naturalmente. Sendo assim, ao adentrar no espaço onde o objeto de pesquisa se encontra, não há possibilidade de iniciar com questões anteriormente planejadas, pois é necessário estar pronto para o desconhecido. Além disso, é importante ressaltar que este espaço está em constante movimento e, ao entrar em campo para investigar é comum pensar que se está *começando pelo meio* (Barros; Kastrup, 2015), mas é neste contexto que podemos nos colocar no lugar de *sentir o mundo* (Alves, 2001).

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário. (Alves, 2001, p. 167)

Sentar com pernas de borboleta em roda, reunindo pessoas diferentes, com mundos diferentes dentro de si mesmas, seja para tocar, ouvir música, dançar, conversar ou rir. Isto é *sentir o mundo*. Em roda há lateralidade, não há hierarquias que nos dividem, e todas as narrativas são respeitadas. Em roda, a professora pianista escuta com atenção a ideia criativa da criança – mesmo que ela não tenha conhecimentos técnicos sobre o piano – e a incentiva. Assim, vão se tecendo as *redes*, se construindo os currículos nos/com os cotidianos, compondo bagagem para a mala que chegou vazia. Com a roda nascem os diálogos, que são atravessados pelos diferentes significados e subjetividades de cada um, e é a constância destes encontros que levam ao entrelaçamento dos significados individuais (Warschauer, 1993). Foi a roda que nos permitiu acompanhar as narrativas das infâncias no cotidiano da sala de música, e por meio dela, perguntas foram elaboradas e respondidas das mais diversas maneiras.

³ Opto pelo itálico ao tomar emprestado e ressignificar as ideias/termos dos autores referenciados.

Resultados e Discussões

Ao entrar, entre de pés descalços, preferencialmente sem meias, se despeça do medo do que o outro vai pensar, deixe-o na porta, assim, estará pronta/o para entrar no mundo das possibilidades presentes na sala de Música e Movimento. Foi durante o início das aulas com as crianças no ano de 2024, ao decorrer de nossa iniciação à pesquisa, que nós – bolsistas – tivemos o primeiro encontro com a turma do quinto ano no segundo semestre do ano letivo, e por isso, as crianças já se conheciam, e muitas coisas estavam acontecendo. Ao chegar, as crianças explicaram que estavam criando uma Suíte⁴ para Luiz Gonzaga, pois estavam pesquisando sobre a caatinga. Os instrumentos usados eram instrumentos convencionais e não convencionais que tinham objetivo de criar, a partir da música “Asa Branca”. As crianças detalharam que a peça que estavam compondo era dividida em 3 movimentos: o primeiro movimento se chamava “Luar”, o segundo se chamava “Despertar” e o terceiro, “Seca”. A composição levou algumas semanas para ficar pronta, e em todas as aulas eram feitas discussões sobre o que poderia ser adicionado, retirado ou substituído, mas o que chamava atenção era como o erro não importava dentro daquele espaço. Se a tecla do xilofone soou dissonante, todos conversavam sobre como aquilo poderia se resolver facilmente, mas o que realmente importava era a criatividade.

Figura 1 – Colagem autoral intitulada “Nunca é só, nos cotidianos”

Nunca é só uma aula. Dentro dos 45 minutos é possível transformar perspectivas, e isso pode acontecer no campo das subjetividades, nos significados implícitos no cotidiano. No sinal da escola que canta sua música favorita, nos amigos que espera ver na segunda de manhã, nas professoras e bolsistas que te ouvem com atenção. Assim, abaixo está um diálogo transcrito da última aula de música do quinto ano de 2024.

Última aula de música:

Professora: Eu queria que cada um que quisesse falasse um pouquinho sobre a música, sobre o que pensa das aulas de música, e o que pensa disso pra sua vida.

Professora: Diga, Jonas⁵, o que você queria falar.

Jonas: No próximo ano eu vou estudar no [...].

Professora: Ah... que massa. E lá no [...] tem aula de música e eu sou amiga de uma professora de lá.

Professora: Diga Theo, o que você vai dizer.

Theo: A música não é tipo, a música não é você cantar, só cantar, você aprende outras coisas. Sobre a sua fala, sobre se acalmar, sobre várias outras coisas. É como Luca disse agora: música é arte.

Luca: Eu queria falar um pouquinho, também sobre mais, que a gente vive e viveu na aula de música. Porque desde o início eu sempre gostei de música e inclusive, foi a professora ano passado que, você e a outra professora na verdade, que inspiraram a começar a tocar um instrumento e continuar no instrumento.

Professora: Você toca ukulele hoje né?

Luca: É, ukulele.

Luca: E aí, na minha próxima escola que eu vou que é o [...], eu já sei que não vai ter música, então vou sentir muita saudade. Inclusive é uma das minhas matérias favoritas.

Luca: Eu sempre gostei de música, eu sempre de... teve um período que eu faltei muitos dias seguidos na escola porque eu estava muito doente mesmo.

Luca: E aí eu peguei umas caixas e fiz lá, e com aquela inspiração que vocês me deram, eu comecei a ficar fazendo que era uma bateria.

Luca: E sempre as aulas de música, sempre me inspiraram a gostar de ouvir música, de todo gosto possível. E o que a música pode fazer... a música é uma parte muito importante de mim, que é uma das partes mais importantes que me compõem, porque, tipo.

Luca: Uma vez minha mãe, eu queria colocar na TV, e a gente tinha que tirar outra coisa, uma das opções era tirar o aplicativo de música. Eu disse: mãe pode tirar tudo, pode tirar a Internet, só não tire meu aplicativo de música.

Luca: Porque pra mim música é a mesma coisa de viver.

Luca: Porque eu não vou pra nenhum canto, sem meu celular com música. Eu não vou pra nenhum canto sem minha música.

Luca: Então, eu sempre amei, amo, e sempre vou amar a música.

Luca: Graças a vocês.

Professora: Que coisa boa, Luca.

Professora: E aí, assim, a gente não tá aqui pra virar músicos.

Professora: Nós somos músicos porque a gente escolheu essa profissão.

Professora: Mas, todo mundo precisa aprender música, como todo mundo precisa aprender a ler, aprender a escrever. Todo mundo precisa aprender a fazer contas, precisa saber as coisas do corpo humano e as coisas da terra.

⁴ Uma Suíte é um grupo de peças curtas, para um ou mais instrumentos, dispostas em uma ordem específica, com variações a partir de um fragmento musical inicial. Os compositores barrocos ampliaram a concepção dos compositores da Renascença, que às vezes ligavam uma dança a outra, como a Pavana e a Galharda, por exemplo.

⁵ Os nomes das crianças são fictícios, resguardando a identificação.

Conclusão

A partir da análise do diálogo, compreende-se que a sala de aula, ao se desvincular de paradigmas restritivos, emerge como um espaço transformador de realidades, perspectivas e vivências cotidianas. Nesse contexto, a educação musical transcende as barreiras de acesso tradicionalmente impostas por filtros socioeconômicos e preferências musicais elitizadas. Assim, a música deixa de ser um privilégio para poucos e se universaliza, tornando-se acessível a todos, sem distinção. Essa democratização se fundamenta no conceito de música significativa, que se manifesta nas subjetividades do dia a dia. Ela reside no que é pensado quando se ouve uma canção, ou nas histórias de imaginação que surgem ao tocar, cantar e dançar, ou, ainda, na observação atenta ao lugar que se está inserido. Nessa perspectiva, a música deixa de ser um mero objeto de estudo formal e se integra à essência da existência humana. Portanto, é assim que a música e a vida se tornam indissociáveis, um fenômeno em que *a música é a mesma coisa que viver*, pois ela permeia a experiência de ser, moldando a percepção e a interação com o mundo.

Referências

ALVES, Nilda. **Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas**. Rio de Janeiro, Brasil, 2001.

GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. **História da Música Ocidental**. Lisboa, Portugal, 1994.

HASELBACH, Barbara (Ed.). **Textos sobre teoria y práctica del Orff-Schulwerk**. [Vol. I] textos básicos de los años 1932-2010. Vitoria-Gasteiz, Espanha: Agruparte, 2011.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro:** uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. São Paulo, 1993.

Anexos

Colagem autoral intitulada "Nunca é só, nos cotidianos"

CÓDIGO: HS1194

AUTOR: JORDANA SARA SILVA DOS SANTOS

ORIENTADOR: MARISTELA DE OLIVEIRA MOSCA

TÍTULO: TÍTULO: A ESCOLA, AS DESCONSTRUÇÕES E OS AFETAMENTOS
NOS COTIDIANOS DAS INFÂNCIAS

Resumo

Este artigo tem como objetivo abordar, pelos meus sentidos e afetamentos, os caminhos trilhados pelo grupo de pesquisa que estuda acerca dos Repertórios Curriculares: processos formativos com crianças e professoras nas/com/pelas artes, inserido no objetivo de desenvolvimento sustentável (ODS): Educação de Qualidade. O presente trabalho é resultado de uma ampliação do resumo apresentado no XXI Encontro Nacional de Educação Infantil e III Encontro Nacional dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no ano de 2025.

Desenvolvemos a investigação em parceria com bolsistas de Iniciação Científica e com as crianças do quinto ano vespertino do Núcleo de Educação da Infância NEI-CAP/UFRN, utilizando inspirações com o método cartográfico de pesquisa. Buscamos compreender a parceria dialógica entre os professores e crianças por meio do trabalho realizado durante as rodas de música que aconteceram nos anos de 2024.2 e 2025.1, refletindo sobre a participação das crianças no processo investigativo e acerca da importância da autonomia nas infâncias. O estudo enfatiza a importância de pesquisar os cotidianos escolares e os seus afetamentos, como maneira de compreensão das práticas educativas no dia a dia. A partir das vivências foi possível enxergar que as crianças podem estar presentes como pessoas que questionam e participam de investigações como essas, tendo suas vozes ouvidas e respeitadas.

Palavras-chave: Infâncias. Cartografia. Cotidianos escolares. Afetamentos.

TITLE: SCHOOL, DECONSTRUCTIONS, AND AFFECTIONS IN THE DAILY LIVES
OF CHILDREN

Abstract

This article aims to address, through my senses and affections, the paths taken by the research group that studies Curricular Repertoires: formative processes with children and teachers in/with/through the arts, inserted in the sustainable development goal (SDG): Quality Education. This work is the result of an expansion of the abstract presented at the XXI National Meeting on Early Childhood Education and III National Meeting on the Early Years of Elementary School in 2025. We developed the research in partnership with Scientific Initiation scholarship recipients and with fifth-grade afternoon students from the NEI-CAP/UFRN Childhood Education Center, using inspiration from the cartographic

research method. We sought to understand the dialogical partnership between teachers and children through the work carried out during the music circles that took place in 2024.2 and 2025.1, reflecting on the children's participation in the investigative process and on the importance of autonomy in childhood. In addition, the study emphasizes the importance of researching school routines and their effects as a way of understanding everyday educational practices. Based on these experiences, it was possible to see that children can be present as people who question, ask, suggest, and participate in investigations such as these, having their voices heard and respected.

Keywords: Childhoods. Cartography. School life. Affections.

Introdução

O acesso à arte nos permite criar possibilidades para nós mesmos, nos faz enxergar elos que não existiam ou não enxergávamos antes de ter contato com ela. A arte abre portas e janelas para quem a encontra e, quando falamos de pesquisa também é possível partir deste ponto, pesquisar abre um mundo de possibilidades. Quando pensamos nas crianças, devido a uma construção social, parece impossível que elas possam ser artistas ou pesquisadoras “de verdade”. Tais crenças resultam em pesquisas realizadas sobre crianças, juntando e discutindo dados sobre elas, as observando como “objetos” de pesquisa (Larossa, 2022, p.230). Assim, vale ressaltar que quando iniciei o curso de Licenciatura em Teatro, na disciplina de Práticas Corporais I, recordo-me do sentimento de potencialização com aquelas experiências, e, a partir delas, pude adquirir consciência corporal e pensar em realidades de maneiras diferentes, pois, na infância temos várias fases em que deixar nosso “eu” criativo falar alto não é um problema, nas brincadeiras nós criamos narrativas, universos, falas e personagens. (Lopes, 2007) Socialmente, existe um estigma que o adulto não pode viver certas coisas, não podemos brincar demais e nem nos comportarmos de maneira “infantil”. Essa cultura coloca infantil como algo impróprio e errado quando se é adulto, como se crianças não levassem a sério as coisas, logo, nada que elas fazem pode ser levado a sério por nós, adultos. (Fernandes; Marchi, 2020) Diante disso, quando cheguei no curso, além de perceber que essas convenções me afetaram diretamente, pude destravar essas memórias do ser criança e entender que somos naturalmente seres lúdicos, seres brincantes, percebendo que o caminho é libertar o que há de mais genuíno em nós. (Huizinga, 2009.)

A partir dessas reflexões iniciais, este trabalho surge nas/das experiências de uma estudante de Licenciatura em Teatro que, enquanto bolsista, vivenciou no 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, experiências nas rodas de música com as crianças, que reverberam de formas inquietantes, sobre pesquisa com crianças – e não sobre crianças. O Projeto de Pesquisa se insere no Laboratório de Música e Movimento do NEI-CAP, vinculado ao LAPPEI e ao Programa de Incentivo à Pesquisa e à Extensão - PRONEI. Partindo dessas inquietações, é possível pensar em possibilidades de discutir acerca da autonomia das crianças enquanto pesquisadoras e como isso altera a maneira como elas se impõem e se enxergam na sociedade, pois com a roda de música é notável que por meio de uma educação que se pretenda estimulante, tendo a arte como premissa, possibilita a criação de uma atmosfera que permite um ambiente confortável para que as crianças se expressem e ampliem suas capacidades criativas. Elas se posicionam, questionam e se sentem à vontade para expor suas contribuições, sendo isso essencial para a construção de uma educação que dá voz para as

crianças e contribui para uma autonomia real. A educação como prática da liberdade (Freire, 1967), proporciona para/com as crianças a expressividade, autonomia, sendo a expressividade e criatividade vitais para contribuir no desenvolvimento do ser humano (Lopes, 2007, p. 94).

Ser parte do Projeto de Pesquisa Repertórios Curriculares, participando ativamente dos grupos de estudos, observações, rodas de conversa e estudo sistematizado, se tornou essencial para a produção deste trabalho. Em 2024, quando entrei como bolsista voluntária de Iniciação Científica, tive o contato com a perspectiva de que nossas experiências são importantes e contam para a forma como atuamos, desde a maneira como lidamos ao ir numa praça e ficar com amigos, até na maneira como entramos na sala de aula e lidamos com as crianças.

Metodologia

Busco, no exercício dessa escrita, trazer questões, reflexões e devaneios acerca do ambiente da roda de música com as crianças do quinto ano vespertino do Núcleo de Educação da Infância-Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI-CAP/UFRN). Ademais, nesses processos, reflito acerca do ato de pesquisar com as crianças, me permitindo ser um pesquisador que participa, brinca, se inclui e se ressignifica, me afastando da perspectiva de pesquisador-observador.

Quando acontece a roda de música no NEI, junto com as crianças do quinto ano, nós entramos em um território que já existe, um território cheio de narrativas e contextos diversos. Quando entramos neste território, que chamamos de território existencial (Alvarez; Passos, 2015), entramos entendendo que estas narrativas existem antes de nós pensarmos em fazer pesquisa ou qualquer outra coisa, é o momento em que habitamos neste território. O método utilizado para a pesquisa com as crianças, se apresenta em inspirações cartográficas, uma ciência em constante movimento onde priorizamos a processualidade e os meios, não somente os resultados e fins. Pensar no Grupo sobre Repertórios Curriculares é se derramar nessa mesma perspectiva, partimos do pressuposto que estamos realizando uma escrita sobre o caminho, cheio de incertezas, erros e perguntas, problematizando práticas docentes que existem há tanto tempo, querendo descobrir novos caminhos a partir de uma investigação coletiva e cotidiana. (Mosca, 2024)

Para estar no território existencial dessas crianças, precisamos entender a existência de narrativas dentro desse ambiente. Para pesquisar de forma cartográfica, foi necessário não somente estar e pensar em representar objetos de pesquisa para enfim processar informações conseguinte, mas sim me fazer disposta a fazer parte daquele mundo que nos é apresentado, é me incluir e incluir ao outro, e, além disso, respeitar o que já está apresentado sem nossa intervenção, é comprometer-se com a sua produção. (Alvarez; Passos, 2015)

Cartografar é não procurar por receitas prontas, mas buscar entender e considerar os ingredientes e a maneira de preparo. Este método de pesquisa baseia-se a partir de uma atuação ativa, ou seja, participamos das aulas nos incluindo nelas, não fora da roda, nem só observando. A principal fonte de pesquisa deste trabalho foi estar presente e vivenciar junto com as crianças as experiências durante a roda de música, considerando as políticas de narratividade desse território. Nós convivemos com as crianças de forma direta e horizontal.

Para habitar no território existencial foi necessário pensar: que território é esse? Vemos que o território existencial é para além do físico. O papel do pesquisador cartógrafo é se fazer

presente enquanto aprendiz e, nas rodas de música, aconteceu dessa maneira. Sentamos na roda com as crianças, e a partir disso um mundo novo se fez, as crianças não se intimidaram com nossa presença, entre conversas, perguntas e música, foi possível aprender muito mais participando do que apenas observando.

Para essa pesquisa acontecer, compreendendo que ela acontece ainda, pela processualidade - foi ideal fugir das convenções sobre pesquisa, o que pode ser bem difícil quando se está tão imerso nas afirmações do mundo acadêmico. Fugir das convenções, quero dizer, aprender a pesquisar brincando ou brincando de pesquisar. Durante as rodas de música, as crianças também estavam cartografando, pesquisando e explorando um mundo novo, isso se dava quando elas questionavam, faziam sugestões e deixavam sua curiosidade falar mais alto.

A roda de música se tornou um ambiente de troca e partilha de conhecimento. Um dia precisei faltar à aula de música, e na semana seguinte em que voltei, as crianças tinham aprendido uma música em libras, que logo mais iriam apresentar em um evento importante do NEI. Lembro de chegar meio perdida para aprender a música na língua nova e, ao olhar para as crianças, não demorou muito para que uma delas chegasse e me ajudasse a fazer os sinais, além de me ensinar com muita satisfação, parecia muito orgulhoso de ter aprendido a música e poder partilhar isso comigo.

Em meu registro de campo, observei uma recordação de um dia na roda de música em 2024, quando as crianças do quinto ano estavam montando atividades em torno do tema sobre a Caatinga e elas estavam criando uma música com instrumentos diversos, como triângulo, xilofone, um instrumento que faz som de chuva (que depois descobri que se chama pau de chuva), entre outros. Fomos divididos em três grupos, cada grupo ficava responsável por sons que representavam alguns cenários, como som de trem, som de cafeteria fazendo café. Lembro de estarmos experimentando formas de fazer a música acontecer e, em um dado momento, uma das crianças perguntou à professora se podia fazer uma sugestão, ela assentiu. Ele deu a sugestão de incluir um som em um momento bem específico porque acrescentaria um detalhe importante para o cenário musical que estávamos criando, fizemos o teste e todos decidiram que funcionou muito bem, além de ter deixado a música mais bonita.

Fazer esta pesquisa investigativa com uma participação ativa e de forma dialógica nos traz momentos que marcam a trajetória do ser educador, artista e humano. Os momentos das rodas de músicas sempre despertavam muito da criatividade das crianças, mas o agir delas partia muito do respeito à processualidade que o estudo pedia.

1 autor: Graduanda de Licenciatura em Teatro e bolsista PIBIC do grupo de pesquisa Repertórios Curriculares: processos formativos com crianças e professoras nas/com/pelas artes pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

2 orientadora: Professora do Núcleo de Educação da Infância - NEI-Cap e dos Programas de Pós-Graduação em Educação Especial/PPGEEsp e Artes Rede Nacional/PROFARTES. Coordenadora do Projeto Repertórios Curriculares: processos formativos com crianças e professoras nas/com/pelas artes.

Resultados e Discussões

Nas aulas práticas do curso de teatro eu sempre sinto que posso ser mais, muitas coisas, bichos, pessoas, plantas, um átomo, poeira de estrela e tudo que existe no mundo. Lembro de chegar no curso e me sentir tão livre para ser e entendi que teatro é isso. Enquanto graduanda do curso de Teatro e encantada por esta arte, não podia deixar de ver que o teatro está presente quando, na roda de música do NEI-CAP, a professora nos traz uma canção que, junto do corpo. Viajamos para inúmeras regiões do país, imaginamos juntos que naquele trem composto e imaginado por nós, sem material físico que concretize a matéria, ainda assim, nos desafie a vivenciar de verdade essa viagem, isso é jogo, e é jogo dramático, que nós aceitamos jogar juntos, não é invenção, é real. E o jogador pertence ao jogo dramático bem como o navio é do mar, e a receita para o jogo dramático é para o jogador a chance absoluta de se transformar no fantasma da ópera sem um palco. (Lopes, 2009)

Quando a professora traz danças de regiões do Brasil que as crianças não conhecem, permite que criem música por meio da água, estimulando sua expressividade, sua capacidade de criar, elas têm a possibilidade de ser mais também, o corpo delas é desafiado para fazerem movimentos que não conheciam antes e ainda assim, muitas se permitem mais do que nós, com mentalidade de adultos cheio de medos e receios, imaginamos. Elas se permitem emergir na realidade que trazemos, têm curiosidade. Enquanto bolsista-pesquisadora, também pude viver tantas realidades dentro da sala de música do NEI, realidades que foram se modificando de acordo com as temáticas que eram trazidas. Pude respirar e descansar junto com as crianças no momento das estrelas (momento em que era projetado estrelas no teto da sala, a luz era apagada e nós podíamos ficar admirando por uns minutos), criando memórias afetivas e transformando o aprender em algo maior que só a transmissão de conhecimento ou de palavras prontas, mas fazendo da sala de aula um mundo inesquecível.

Quando chegamos - bolsistas - no segundo semestre de 2024, a turma já tinha suas conexões estabelecidas, chegamos como estranhas, mas não demorou para que elas deixassem de estranhar nossa presença na roda e para que nós nos sentíssemos partes, estávamos ali, abertas a aprender. Logo, percebeu-se uma atmosfera diferente, as crianças eram orientadas a não ter medo de errar. Nas aulas, as crianças recebiam temáticas e muitas vezes eram desafiadas a criar músicas com estes temas e constantemente vinha a conversa de que o erro não determinava fracasso e sim o processo, principalmente quando as crianças pareciam frustradas consigo ou com os colegas quando as coisas não iam como imaginavam. Muitas vezes o que parecia ser um erro se tornava parte essencial para as coisas acontecerem, e às vezes permanecia no resultado como resultado de forma bem positiva. No final do ano de 2024, elas apresentaram uma de nossas criações no evento de conclusão do ensino fundamental 2, me recordo de que uma semana antes, no último ensaio, eles demonstraram uma certa ansiedade sobre o resultado final, e a professora destacou que da forma que terminasse o ensaio, seria o resultado final, o erro fazia parte, não era fracasso. Ao mesmo tempo que pareciam bem firmes de que o que quer que chegasse no resultado, seria algo bonito.

Com o caminho trilhado nesta investigação, é possível a partir de registros e vivências, saber que nas rodas de músicas existe a oportunidade de se ter contato e aprender a tocar inúmeros instrumentos, como piano, xilofone e outros mais. Mas não se limita a isso, as rodas de música se tornaram um lugar que nos permite inventar e reinventar formas de se aprender, um lugar de descobertas, trocas e afetamentos, onde o ser professor e pesquisador não nos faz detentor de conhecimento, pelo contrário, nos permite abrir olhos e ouvidos para ser aprendizes do conhecimento.

Nos registros de campos fomos incentivados a anotar relatos do que chamava a atenção durante as aulas, não necessariamente passo a passo de como ocorreu as atividades, mas percepções, vivências que ocorrem nas rodas de música. Com isso, trago este pequeno registro de uma aula de 2024:

“Pedroca aparentemente entende bastante de Geografia e da Amazônia, viajamos para a Amazônia hoje e ele soltou essa pérola:

P: É como falar da China, em qual lugar da China? Bem assim é o Brasil, você está no Brasil, em que lugar do Brasil? O Brasil é enorme!”

Conclusão

Com esta investigação, é perceptível a relevância da educação que se constitui nas/com/pelas artes, as crianças da roda de música se impõem, sabem do seu direito de questionar e intervir para a construção das aulas. Com esta pesquisa, se tornou possível ver o valor da autonomia das crianças ao estar em sala de aula, e que para estar em sala de aula e pesquisar com crianças, é necessário respeitar o território presente, estar disposto a ouvir e partilhar. É claro que, para as crianças conquistarem essa autonomia é necessário que existam educadores dispostos/disponíveis a incentivar sua criatividade e autoestima, incentivando-as a se tornarem adultos criativos e sem medo da arte. A roda de música é para além de um ambiente acadêmico, é um lugar de partilha, de ensinamentos, trocas e principalmente, de afeto.

Referências

- LAROSSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 6. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. Acesso em: 15 ago, 2025.
- HUIZINGA, J.; UMBERTO ECO. *Homo ludens*. Torino: Einaudi, 2009. Acesso em: 19 ago. 2025. Acesso em: 20 ago, 2025.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Acesso em: 20 ago, 2025.
- FERNANDES, N.; MARCHI, R. DE C. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, 2020. Acesso em: 25 ago, 2025.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. Acesso em: 20 ago, 2025.
- MOSCA, M. de O. Repertórios Curriculares: notas sobre modulações e improvisações. *REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA*, [S. l.], v. 16, n. 42, p. 122–136, 2024. DOI: 10.58422/repesq.2024.e1600. Acesso em: 15 ago. 2025.

CÓDIGO: HS1223

AUTOR: IGOR OLIVEIRA DE ALBUQUERQUE

ORIENTADOR: CYNARA TEIXEIRA RIBEIRO

TÍTULO: A Psicologia Educacional na iniciação à docência: Uma pesquisa-formação no âmbito do PIBID/UFRN

Resumo

A presente pesquisa objetiva analisar o lugar ocupado pela Psicologia Educacional na formação docente de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O PIBID foi criado para incentivar a iniciação à docência e melhorar a qualidade da formação de professores, promovendo a integração entre universidade e escola, e articulando teoria e prática. Por sua vez, embora a Psicologia Educacional seja uma área fundamental na formação de professores, o seu ensino enfrenta problemáticas como a desconexão entre teoria e prática e o distanciamento entre as teorias e a realidade escolar. Nesse sentido, foram realizados três encontros no formato de roda de conversa com 20 estudantes e 3 supervisoras do subprojeto do PIBID de Pedagogia da UFRN para compreender as (re)significações atribuídas à Psicologia Educacional. Tais encontros foram pautados nos princípios da pesquisa-formação. Os resultados indicam que os participantes articulam a Psicologia Educacional à prática docente, atribuindo-lhe um papel relevante na iniciação à docência.

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

TITLE: Educational Psychology in teacher initiation: A formative research within the scope of PIBID/UFRN

Abstract

This research aims to analyze the place occupied by Educational Psychology in the teacher formation of scholarship recipients from the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID). PIBID was created to encourage initiation into teaching and improve the quality of teacher formation, promoting integration between universities and schools, and articulating theory and practice. In turn, although Educational Psychology is a fundamental area in teacher formation, its teaching faces problems such as the disconnect between theory and practice and the distance between theories and school reality. In this sense, three meetings were held in the form of roundtable discussions with 20 students and three supervisors from the PIBID Pedagogy subproject at UFRN to understand the (re)significations attributed to Educational Psychology. These meetings were based on the principles of research-formation. The results indicate that participants articulate Educational Psychology with teaching practice, attributing to it a relevant role in the initiation of teaching.

Keywords: Educational Psychology; Research-formation; PIBID.

Introdução

No âmbito da formação docente, a Psicologia Educacional é amplamente reconhecida como uma área de conhecimento e pesquisa fulcral (Bzuneck, 1999; Checchia, 2015; Tibúrcio, 2022), integrando o rol de componentes curriculares que propiciam subsídios teóricos e metodológicos essenciais para a prática docente, constituindo-se como um dos fundamentos da educação (Bzuneck, 1999; Tibúrcio; Fonseca, 2021; Tibúrcio; Ribeiro, 2023). Sendo assim, a Psicologia Educacional incumbe-se de uma função basilar para a formação de professores, uma vez que oportuniza a compreensão de teorias da aprendizagem e do desenvolvimento, bem como de suas implicações para os processos de ensino e aprendizagem nos diferentes ciclos de vida.

Todavia, apesar da importância amplamente reconhecida dos conhecimentos oriundos da ciência psicológica para o processo educacional, os estudos disponíveis revelam que o ensino de Psicologia Educacional tem sido atravessado por lacunas formativas, dentre elas: a desarticulação entre teoria e prática; a falta de práticas interdisciplinares; uma carga horária que não contempla a extensão conteúdo programático; e o distanciamento para com a realidade escolar (Checchia, 2015; Tibúrcio, 2022).

Algumas dessas problemáticas não se restringem ao ensino de Psicologia Educacional, mas perpassam todo o processo de formação docente, tanto inicial quanto continuada. Voltado à melhoria da formação docente inicial, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a partir do Decreto n. 7.219. O referido programa é composto por estudantes de licenciaturas (bolsistas de iniciação à docência), professores efetivos de escolas públicas de educação básica (supervisores) e coordenadores de área (docentes de instituições de ensino superior), tendo como finalidade incentivar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de professores em nível superior, bem como para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira (Brasil, 2010). Ademais, dentre alguns objetivos do PIBID, destacamos a proposta de integração entre educação superior e educação básica, bem como a contribuição para a articulação entre teoria e prática no contexto da formação docente.

Em consonância com esse contexto, a literatura disponível aponta que o PIBID vem contribuindo ampla e significativamente para a formação inicial e continuada de professores, especialmente no que tange à aproximação entre teoria e prática, tal como a integração entre as realidades da universidade e da escola (Gatti et al. 2014; Oliveira, 2017). Assim, ao estabelecer essas relações entre teoria e prática, escola e universidade, o PIBID tem se constituído enquanto um “terceiro espaço” na formação inicial, onde é possível unir o conhecimento prático ao acadêmico, reconhecendo que o conhecimento sobre a docência deve ser constituído a partir de uma relação dialética e compartilhada entre esses dois espaços de formação, em um contexto que difere de parcerias convencionais entre essas instituições, como no caso dos estágios, em que os licenciandos adentram às escolas de forma pontual e fragmentada (Zeichner, 2010; Felício, 2014).

Diante dessa realidade da formação docente no Brasil, o presente trabalho tem como objetivo analisar o lugar ocupado pela Psicologia Educacional na formação docente de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Para tanto, realizamos três encontros inspirados nos princípios da pesquisa-formação com 20 estudantes e 3

supervisoras do subprojeto Pedagogia do PIBID da UFRN, oportunizando reflexões coletivas sobre o processo de formação docente articulado à iniciação à docência.

Metodologia

Por essa pesquisa focar nos processos e fenômenos educacionais, que abrangem o universo dos significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, e por compreender que esses processos humanos são da ordem da realidade social, torna-se evidente que a pesquisa qualitativa seja considerada a mais adequada, dada a centralidade do pensar sobre o fazer e das interpretações das ações no contexto estudado (Minayo, 2013).

Adicionalmente, esta pesquisa possui cunho descritivo, justificando-se por seu objetivo de descrever as características de um grupo específico, levantando suas opiniões, atitudes e crenças (Gil, 2008). Outrossim, como aponta Gil, “há pesquisas que, embora definidas como descritivas a partir de seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias” (2008, p. 28). Dessa forma, este estudo também se qualifica como exploratório, visando oferecer uma compreensão mais geral e aproximada do problema e identificar aspectos que talvez não estivessem totalmente claros ou delimitados a priori (Gil, 2008).

Ademais, a presente pesquisa adota a perspectiva da pesquisa-formação, reconhecendo-a como um “processo de superação de formas convencionais de pesquisa e de formação” (Longarezi; Silva, 2014, p. 215). Nesse sentido, a pesquisa-formação assume um princípio ideológico e político, ao reconhecer o potencial da pesquisa para desencadear processos formativos conscientizadores e desalienantes (Longarezi; Silva, 2014). Adicionalmente, essa perspectiva fundamenta-se em uma racionalidade mais humana, sensível e dialógica e pressupõe que tanto o pesquisador quanto o pesquisado podem gerar conhecimento por meio da escuta mútua, da partilha de experiências e da reflexão conjunta sobre suas vivências. Essa proposta, portanto, rompe com a rígida separação de papéis entre aquele que investiga e produz conhecimento científico e aquele que apenas participa como sujeito, fornecendo dados (Perrelli *et al*, 2013).

Portanto, ao adotar a pesquisa-formação, este estudo objetiva não apenas investigar as concepções e experiências dos bolsistas e supervisores do PIBID, mas também catalisar processos de reflexão crítica, co-construção de saberes e desenvolvimento profissional, alinhando-se aos princípios emancipatórios e transformadores defendidos por essa perspectiva.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de três encontros reflexivos com o grupo de Pedagogia do PIBID da UFRN, cada um com duração de uma hora. Os encontros foram conduzidos no formato de roda de conversa, registrados por um gravador de voz, integrados às reuniões regulares do PIBID de Pedagogia, que acontecem em modalidade híbrida: presencialmente para os bolsistas da Pedagogia Presencial e via Google Meet para os bolsistas da Pedagogia EAD. As atividades presenciais ocorreram no bloco de aulas do Centro de Educação da UFRN.

O grupo de Pedagogia do PIBID da UFRN atua em diferentes instituições de ensino: a Escola Estadual Eurípedes Barsanulfo e a Escola Estadual General Antônio Visingtainer Santos Rocha, ambas localizadas em Natal/RN, e a Escola Municipal Raquel Silva, situada em

Marcelino Vieira/RN (esta última atendendo aos discentes da Pedagogia EAD). Para coletar informações sobre o perfil de formação dos participantes, um questionário foi aplicado via Google Forms. Ao total, a pesquisa contou 23 participantes, sendo 20 bolsistas de iniciação à docência e 3 professoras supervisoras. Para assegurar a privacidade dos participantes e garantir a confidencialidade dos dados, foram atribuídos nomes fictícios aleatórios aos colaboradores, a saber: Flórida, Regina, Teresa, Joana, Alex, Louise, Rosa, Trisha, Flor, Lisbela, Lis, Tânia, Beatriz, Violeta, Marina, Helena, Hinata, Juju, Gardênia, Jasmim, Ana, Mary e Larissa.

O primeiro encontro objetivou a discussão sobre as expectativas dos bolsistas e supervisores ao ingressarem no PIBID, bem como as primeiras impressões e os principais desafios identificados, além da assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No segundo encontro, foram analisados relatos de experiências de ex-bolsistas do PIBID compilados pelo pesquisador. Por fim, o terceiro encontro foi dedicado à análise e discussão de oito frases relacionadas ao ser e fazer docente, com os participantes indicando se geravam identificação ou não.

A partir do conteúdo verbalizado e discutido entre os participantes dos encontros, foram construídas 03 categorias de análise *a posteriori*, de acordo com os princípios da Análise de Conteúdo de Bardin (2016): 1) **Expectativas quanto à atuação no PIBID**, com as categorias que dizem a respeito das **Expectativas que buscam desenvolver a identidade docente** e **Expectativas que visam aprimorar o processo de ensino e aprendizagem**; 2) **Desafios da prática docente**, concernentes aos **Desafios do processo de ensino e aprendizagem** e **Desafios das relações interpessoais**; 3) **Articulações entre teoria e prática**, referente às **Articulações entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem** e **Articulações entre teoria e prática na resolução dos desafios da prática docente**.

Resultados e Discussões

O referencial teórico dessa pesquisa é a Psicologia Histórico-Cultural, a partir das contribuições de Vigotski (2007), a qual compreende os sujeitos como seres complexos, produto e produtores de contextos históricos, sociais e culturais, nos quais se materializam nas condições concretas de vida. Dessa forma, defendemos a premissa de que o processo de desenvolvimento profissional dos docentes também ocorre mediante as experiências e concepções dos sujeitos e são oriundos de seus caminhos pessoais, profissionais ou em outras esferas, que se relacionam e norteiam suas perspectivas e ações docentes no âmbito do PIBID.

Dessa forma, antes de aprofundar na apresentação e análise dos dados obtidos na pesquisa, faz-se relevante discorrer acerca do perfil dos participantes. Dos 23 participantes da pesquisa, 20 são estudantes do curso de Pedagogia da UFRN, sendo 15 da modalidade presencial e 5 da Educação a Distância (EAD). Desses, apenas 4 têm a Pedagogia como segunda graduação. Em relação às disciplinas de Psicologia Educacional, 10 estudantes já haviam cursado ou estavam cursando Psicologia Educacional I, 8 já haviam cursado ou estavam cursando Psicologia Educacional II, e apenas 2 ainda não haviam cursado nenhum desses componentes. Além disso, quanto às supervisoras, todas têm formação em Pedagogia por Universidades públicas, sendo duas formadas na UFRN e uma formada na UERN, no campus de Pau dos Ferros. Por fim, cabe destacar que há uma variedade na faixa etária dos

colaboradores, que variam entre 20 a 50 anos de idade, o que compreende a um grupo bastante heterogêneo nesses termos.

Acerca do lugar que a ciência psicológica ocupa nas **Expectativas quanto à atuação no PIBID**, foram identificadas duas categorias: **Expectativas que buscam desenvolver a identidade docente** e **Expectativas que visam aprimorar o processo de ensino e aprendizagem**.

Referente à primeira categoria, no primeiro encontro, os bolsistas e supervisores foram questionados sobre quais eram as principais expectativas ao adentrarem no programa. Portanto, concernente aos discursos que expressaram **Expectativas que buscam desenvolver a identidade docente**, identificamos que dezesseis participantes evocam esse desejo. A esse respeito, destacamos algumas falas: “Minhas expectativas ao ingressar no PIBID envolviam a curiosidade sobre [...] como seria a experiência de estar em sala de aula[...]” (Violeta); “Esperava aprender a estar em sala de aula” (Rosa); “Ter a experiência de contato com a sala de aula” (Ana); “[...] entender como funciona uma sala de aula do fundamental anos iniciais” (Flórida); “Tenho a expectativa de entender como se dá a prática docente e descobrir, ao longo do caminho, como posso colaborar como futura pedagoga[...]” (Marina); “[...] entrar em um espaço de aprendizado real, onde eu pudesse observar, perguntar, errar, aprender e conhecer melhor o papel docente” (Beatriz).

A partir dessas falas, é possível evidenciar que o PIBID representa uma oportunidade de construir uma identidade docente partindo de uma realidade mais prática, seja com objetivos de aprender, experienciar, entender como é estar em sala de aula como docentes, compreendendo seu funcionamento, suas especificidades, assim como, para outros, experienciar a atuação docente ou aprimorar seus conhecimentos acerca dessa profissão. Levando isso em consideração, no que tange à formação da identidade profissional, Pimenta (1996, p. 76) nos diz que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Nessa perspectiva, é possível inferir que a Psicologia Educacional ocupa um lugar potencial no que tange às expectativas dos bolsistas, uma vez que a ciência psicológica contribui para compreender os processos educacionais sob um ponto de vista psicológico, representando saberes fundamentais que, no contexto dos pibidianos, poderão repercutir em suas reflexões sobre a prática, suscitando novas compreensões sobre os seus saberes-fazer (Pimenta, 1996) e, por conseguinte, na constituição de como se enxergam na docência.

Em relação às **expectativas de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem**, quatro participantes expressaram esse objetivo, sendo duas bolsistas, com falas como: “[...] conseguir fazer uma boa intervenção em sala que fosse proveitosa para os alunos” (Louise) e “Saber como se dá o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula [...] e desenvolver práticas que fossem lúdicas e que despertassem o interesse dessas crianças” (Gardênia).

Ademais, duas professoras supervisoras também trouxeram tais expectativas: “[...] Gostaria de estreitar os laços com a universidade. Em segundo lugar, foi quanto ao desenvolvimento da escola nos aspectos do ensino e da aprendizagem, porque eu pensei que o PIBID vai chegar e vai dar um ar novo, uma cara nova para a escola” (Lis) e “[...] a expectativa era de trazer práticas inovadoras, porque sei que o PIBID se utiliza dessa estratégia, estamos sempre pensando em algo diferente” (Lisbela).

Destacamos que essas intencionalidades dialogam com os objetivos do PIBID, visto que esse programa intenciona introduzir os licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação, propiciando-lhes oportunidades de criação e participação em práticas metodológicas, tecnológicas e atuações docentes de caráter inovador e interdisciplinar, buscando a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2010).

Nessa perspectiva, além do visível alinhamento para com esses objetivos do programa, as falas das participantes revelam que a Psicologia Educacional está presente na compreensão da importância do desenvolvimento de práticas pedagógicas que sejam inovadoras, lúdicas, chamem a atenção das crianças, favorecendo, assim, o processo de aprendizagem. Logo, é perceptível que as participantes revelam uma concepção de ensino e aprendizagem que difere de uma perspectiva tradicional de ensino, uma vez que, como aponta Tibúrcio (2024), o ensino tradicional centra o processo de ensino e aprendizagem na figura do professor, demandando dos alunos respostas padronizadas a serem expressas por meio de avaliações, provas escritas, notas. Práticas desse tipo tornam o trabalho docente uma prática repetitiva, rotineira, sem muita variedade no repertório, curiosidade e criatividade, além de utilizarem maneiras de ensinar embasadas na reprodução do conhecimento, com ausência de reflexões e pensamentos críticos, o que pode gerar, nos alunos, sensações de insegurança, insuficiência e desmotivação.

Nos apoiamos em Vigotski para compreender que a aprendizagem ocorre a partir de dois níveis de desenvolvimento, sendo eles: o Nível de Desenvolvimento Real e o Nível de Desenvolvimento Potencial. O primeiro compreende os processos mentais já consolidados pelo sujeito, competindo às funções que o sujeito já domina e é capaz de realizar sem a ajuda de outra pessoa. Já o segundo concerne às capacidades e funções que o sujeito consegue realizar, porém, com a ajuda de outra pessoa (Rego, 2011). A fim de que a aprendizagem se realize, é necessário que o sujeito torne o que era desenvolvimento potencial em desenvolvimento real, conseguindo fazer de forma autônoma o que inicialmente apenas conseguia fazer com ajuda. Para tanto, é necessário atravessar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), entendida como a distância entre os níveis supracitados, consistindo na capacidade que está presente, contudo ainda em processo de maturação (Rego, 2011). Nesse sentido, é na ZPD que o professor atua pedagogicamente, promovendo o processo de aprendizagem a partir de intervenções com intencionalidade e significação, considerando os diferentes níveis de desenvolvimento.

No que tange à categoria **Desafios da prática docente** e, especificamente, **desafios do processo de ensino e aprendizagem**, bolsistas como Flórida e Gardênia apontam que há um desafio no processo de ensino e aprendizagem, trazendo o fator da alfabetização: “[...] a heterogeneidade no campo da alfabetização [...]” (Flórida); “[...] O principal desafio é a alfabetização” (Gardênia). Já Helena afirma que “O principal desafio é realmente dar conta de alunos que estão defasados em certas disciplinas e outros estão mais avançados, é muito difícil dar atenção mais individual em uma turma de 28 alunos” (Helena), pontuando a

difficuldade de dar atenção mais individualizada para uma quantidade extensiva de alunos. Já Joana e Rosa destacam as exigências que a prática docente impõe ao ponderarem que: “dar aula não é apenas chegar e escrever no quadro, tentando colocar o máximo de coisas na cabeça do aluno. Ensinar requer estudo, planejamento e principalmente tempo” (Joana); “dar aula é algo amplo e que precisaria de muito estudo e criatividade” (Rosa).

Acerca da categoria **Desafios das relações interpessoais**, que inclui as relações entre bolsistas, supervisores e alunos, houve destaque para a dimensão afetiva na prática docente. A esse respeito, Vieira (2020, p. 50) aponta, a partir de uma síntese acerca dos postulados de Vigotski, que “A afetividade pode ser promotora ou redutora da apropriação dos conhecimentos, por isso, é preciso que a mediação seja favorável para que o sujeito esteja disposto a interagir subjetivamente com o meio cultural”. Ainda sobre a visão de Vigotski acerca da afetividade, temos que sua perspectiva:

“[...] denuncia a divisão histórica entre os afetos e a cognição, apontando-a como um dos grandes problemas da Psicologia na sua época, ao mesmo tempo em que critica as abordagens orgânicas. Para o autor, as emoções deslocam-se do plano individual, inicialmente biológico, para um plano de função superior e simbólico, de significações e sentidos, constituídos na/pela cultura. Nesse processo, internalizam-se os significados e sentidos, atribuídos pela cultura e pelo indivíduo aos objetos e funções culturais, a partir das experiências vivenciadas, sendo crucial o papel do outro, como agente mediador entre o sujeito e os objetos culturais”(Leite, 2012, p. 361).

Ou seja, esses elementos conferem à afetividade uma importância singular na prática docente, uma vez que os afetos são construídos histórico-culturalmente a partir de interações sociais. Nesse sentido, a relação entre professor e estudante em sala de aula é profundamente atravessada pela afetividade. Logo, a atuação pedagógica do professor influencia a forma como os estudantes se relacionam com o conteúdo, podendo aproximá-los ou afastá-los do aprendizado (Vieira, 2020).

A partir disso, nessa categoria, quatorze participantes relataram algum tipo de desafio nas relações interpessoais, como expresso nas falas a seguir: “O meu maior desafio é lidar com o outro, principalmente as crianças. É um desafio enorme [...] lidar com as suas questões pessoais dentro do ambiente escolar. Outra dificuldade é a responsabilidade. Tenho muito medo de falar algo errado ou marcar uma criança negativamente [...]” (Teresa); “Eu sinto muitas vezes que não tenho moral [...] Eu acho que eles não me levam a sério. Aí eu tenho muita dificuldade para fazer com que eles prestem atenção [...]” (Larissa). Já Trisha e Alex apontam para um desafio nas relações com seus colegas “A falta de companheirismo com os colegas na hora de realizar os planejamentos [...]” (Trisha) e “[...] o desafio principal era relativo à minha maneira de comunicação, não só dentro de sala de aula, mas também com colegas bolsistas” (Alex). Em consonância, duas professoras supervisoras pontuam desafios nesses aspectos, quais sejam: “[...] lidar com adultos, lidar no processo de divergências” (Lis) e “[...] a minha maior dificuldade do início foi de como gerenciar um grupo tão grande, de oito bolsistas no planejamento, de ter uma postura de dar o exemplo como supervisora [...]” (Lisbela).

Nesse sentido, é possível perceber que a Psicologia Educacional ocupa um lugar nos discursos desses participantes, ajudando-os a reconhecer a importância da dimensão afetiva na construção de suas atuações docentes, seja nas relações vigentes entre professores-alunos, bem como entre professores-professores, embora não seja possível inferir com assertividade como compreendem esse processo.

Quanto às **Articulações entre teoria e prática** e especificamente no tocante às **Articulações entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem**, identificamos que dez colaboradores realizaram falas que se coadunam com esse processo. Destacamos aqui algumas dessas falas, como a de Alex sobre o processo de alfabetização: “[...] sem esse conhecimento, eu só ia ver a escrita do aluno e pensar que ele está riscando o papel, sem estar entendendo o que tá acontecendo. Eu consigo perceber o quanto ele tem conhecimento e que está se desenvolvendo” (Alex).

Selecionamos também a fala da supervisora Lis, segundo a qual

[...] as maneiras de ensinar são diversas. Se o aluno não entendeu, vamos parar tudo e vamos ver dessa outra forma. [...] Também tem a questão da linguagem, nós como professores, especialmente de anos iniciais, a gente deve entrar em sala de aula e perceber que o meu nível é maior. Então, primeiro a gente tem que ver e rever mesmo todos os conceitos e ir [para a aula] com uma linguagem bem principiante, iniciante, principalmente a minha turma, que é de 1º ano (Lis).

Nessas falas, podemos analisar que a Psicologia Educacional se faz claramente presente nas relações entre teoria e prática dos participantes, visto que explicitam seus conhecimentos psicológicos acerca do processo de aprendizagem, que vão desde ao entendimento de como o conhecimento é construído, assim como nas especificidades do ensino nos diferentes ciclos de vida.

Referente às **Articulações entre teoria e prática na resolução dos desafios da prática docente**, percebemos que doze participantes fizeram alguma menção à articulação entre conhecimentos teóricos e práticas docentes. Acerca dos discursos, destacamos as falas da bolsista Helena e da supervisora Lis acerca da análise de um relato de experiência ocorrida no 2º encontro:

Eu lembrei de quando eu participei do PIBID em outro edital, que tinha uma criança que também vivia um contexto semelhante a esse aqui. Ele dava muito trabalho, ele ficava em pé, em cima da mesa, ficava gritando, insultando enquanto os colegas estavam fazendo as tarefas, puxava cabelo, puxava cadeira e a professora também gritava, não sabendo mais o que fazer. Já ouvi de gente de dentro da escola dizendo que ele não tinha mais jeito e eu percebia que isso deixava ele triste, mas ele continuava. Aí eu falei pra minha dupla na época que ele tinha que participar, tinha que fazer alguma coisa. Aí o que que a gente fez para que ele participasse efetivamente das atividades, foi chegar nele de uma forma mais afetuosa, entendeu? Em vez de falar que ele não tinha mais jeito, a gente dizia que ele conseguia, que ele era tão inteligente. Mas ele ficava dizendo que se achava burro, porque todo mundo dizia isso dele. E dizíamos que ele não era nada disso. Então, aproximando dele, chegou ao ponto que ele chegou a dar abraços na gente e ele não dava abraço em ninguém, só ficava perturbando mesmo. Então, eu percebi que ser afetuosa com ele ajudou muito nesse processo (Helena).

Eu acho que a Helena foi bem ao ponto. Gente, essa questão do afeto é muito importante. [...] Essa fase da criança é muito comparativa, então ele olha aqui, vê o colega fazendo e ele não consegue fazer. Gente, aquilo pra ele faz com que ele se sinta diminuído. O professor deve ter um olhar muito aguçado pra isso, porque a partir do momento que a criança sente que não consegue ou que ele é taxado porque ele não faz, como a professora fazia, ele [a criança] joga a toalha (Lis).

Dessa forma, podemos depreender que as participantes reconhecem a importância da afetividade na resolução dos desafios concernentes à prática docente, sendo possível identificar claramente que relacionam conhecimentos oriundos da ciência psicológica para lidar, solucionar ou superar tais desafios.

Com isso, constatamos que a Psicologia Educacional contribui significativamente para a formação de professores de diversas formas, uma vez que objetiva fornecer fundamentos teóricos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento, além de capacitar os educadores a desenvolverem uma perspectiva reflexiva, crítica e científica sobre os fenômenos psicológicos variados, oportunizando uma compreensão que é vital para aperfeiçoar as concepções e práticas docentes (Bzuneck, 1999; Larocca, 2007; Checchia, 2015, Tibúrcio, 2024).

Conclusão

A pesquisa-formação em questão com bolsistas e supervisores de Pedagogia do PIBID da UFRN mostrou-se um *lócus* privilegiado de reflexão crítica e co-construção de conhecimentos sobre a docência em contexto colaborativo. Nesse sentido, as falas enunciadas pelos participantes dessa pesquisa contribuíram significativamente para a compreensão do lugar ocupado pela Psicologia Educacional na formação docente de bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Sendo assim, os resultados indicam que a Psicologia Educacional se faz presente e é articulada na iniciação à docência dos participantes. As falas revelam que essa ciência psicológica ocupa um lugar relevante, seja em aspectos potenciais, compreensões sobre os limites e possibilidades ou entendimentos claros sobre os processos psicológicos que envolvem a prática pedagógica em suas expectativas, desafios e práticas docentes.

Com isso, é possível constatar a importância da ciência psicológica para a formação de professores, bem como a importância do PIBID para a iniciação à docência em contexto de formação inicial, promovendo a articulação entre conhecimentos e prática pedagógica, de modo colaborativo com docentes supervisores de escolas públicas, os quais, por sua vez, se beneficiam dessa interação. É por meio da articulação entre esses diversos saberes (teóricos e experienciais) que o Programa contribui para a superação de desafios e a melhoria da educação pública brasileira.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e ampl. Lisboa: Edições 70, 2016.

BRASIL. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2010.

BZUNECK, José Aloyseo. A psicologia educacional e a formação de professores: tendências contemporâneas. **Psicologia escolar e educacional**, v. 3, p. 41-52, 1999.

CHECCHIA, Ana Karina Amorim. **Contribuições da psicologia escolar para formação de professores:** um estudo sobre a disciplina psicologia da educação nas licenciaturas. 2015. 257 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Rev. Diálogo Educ**, p. 415-434, 2014.

GATTI, B; ANDRÉ, M.; GIMENES, N; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas, 2008.

LAROCCA, Priscila. O ensino de psicologia no espaço das licenciaturas. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 8, n. 2, p. 295-306, 2007.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2012.2-06>

LONGAREZI, A. M.; DA SILVA, J. L. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos**, v. 13, n. 3, p. 214-225, 2014.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Hélios Frank. A bagagem do PIBID para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 56, n. 03, p. 913-934, 2017.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza et al. Percursos de um grupo de pesquisa formação: tensões e (re) construções. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, p. 275-298, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 22ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TIBÚRCIO, Nadiane Maria da Silva; FONSECA, Géssica Fabiely. A relação teoria e prática no ensino de psicologia educacional na UFRN: experiências de uma monitoria. **Revista de Casos e Consultoria**, v. 12, n. 1, p. e24516-e24516, 2021.

TIBÚRCIO, Nadiane Maria da Silva; RIBEIRO, Cynara Teixeira. Reflexões sobre a história do ensino de Psicologia nos cursos de licenciatura. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 5, p. e510352-e510352, 2023.

TIBÚRCIO, Nadiane Maria da Silva. **Metodologias no ensino de Psicologia Educacional: perspectivas para a formação de professores**. 2022. 59 f. Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

TIBÚRCIO, Nadiane Maria da Silva. **Ressignificações de estudantes de licenciatura sobre a docência**: uma pesquisa-formação alicerçada nos saberes da psicologia educacional. 2024. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

VIEIRA, Nágilla Regina Saraiva. **Desenvolvimento profissional de docentes universitários**: Manifestações de afetividade em um grupo colaborativo. Orientadora: Geovana Ferreira Melo. 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação UFSM**, v. 35, n. 03, p. 479-503, 2010.

CÓDIGO: HS1249

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, examina a relação entre a cultura de pares, a subjetividade infantil e a inserção das novas tecnologias no contexto escolar da infância. A partir da análise de obras de autores como Maria Luiza Belloni, Clarice Cohn, M. Elizabeth Graue e Daniel J. Walsh, e William Arnold Corsaro, o estudo busca mapear os principais conceitos e metodologias que definem a criança como um agente social ativo e as formas como ela dialoga com as novas tecnologias. O objetivo é compreender como as interações entre pares são mediadas e ressignificadas pela presença de ferramentas digitais, e como essa dinâmica contribui para a construção da subjetividade infantil. A metodologia consiste na revisão de obras dos autores e na interconexão das ideias deles, destacando a importância de uma abordagem que reconheça a agência, o protagonismo e as perspectivas das crianças. Os resultados indicam que a sociologia e a antropologia da infância oferecem um arcabouço teórico significativo para analisar a forma como as crianças se apropriam e modificam a tecnologia, em vez de serem meros receptores passivos. Conclui-se que o entendimento dessas interações é crucial para a prática educativa, exigindo dos adultos uma postura de escuta e observação que valorize as culturas e os saberes infantis.

Palavras-chave: Sociologia da Infância. Cultura de pares. Novas tecnologias.

TITLE: PEER CULTURE AND SUBJECTIVITY IN CHILDHOOD SCHOOL:
LISTENING TO CHILDREN IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Abstract

This bibliographical work examines the relationship between peer culture, children's subjectivity, and the inclusion of new technologies in the school context. Based on an analysis of works by authors such as Maria Luiza Belloni, Clarice Cohn, M. Elizabeth Graue and Daniel J. Walsh, and William Arnold Corsaro, the study seeks to map the main concepts and methodologies that define children as active social agents and the ways they interact with new technologies. The objective is to understand how peer interactions are mediated and reinterpreted by the presence of digital tools, and how this dynamic contributes to the construction of children's subjectivity. The methodology consists of reviewing the authors' works and interconnecting their ideas, highlighting the importance of an approach that recognizes children's agency, protagonism, and perspectives. The results indicate that the sociology and anthropology of childhood offer a significant theoretical framework for analyzing how children appropriate and modify technology, rather than being merely passive recipients. It is concluded that understanding these interactions is crucial for educational

practice, requiring adults to adopt a listening and observation stance that values children's cultures and knowledge.

Keywords: Sociology of Childhood. Peer Culture. New Technologies.

Introdução

Na perspectiva teórica dos estudos sociais sobre a criança e a infância, a infância não é uma categoria homogênea, mas sim uma construção social e cultural em constante transformação e a criança, por sua vez, é ativa, protagonista, considerada como um ser de direitos. As últimas décadas trouxeram uma série de mudanças que reconfiguraram a experiência de ser criança, notadamente os diálogos com as novas tecnologias digitais. Dispositivos eletrônicos tais como tablets, smartphones e computadores tornaram-se parte do cotidiano infantil, influenciando não apenas a forma como as crianças aprendem, mas também como se relacionam entre si e constroem suas identidades. Este cenário complexo demanda uma análise aprofundada que transcenda visões adultocêntricas, que frequentemente enxergam a criança como um ser em desenvolvimento, incompleto e passivo.

Para compreender essa nuance da infância atual, neste estudo, recorre-se ao diálogo com os conhecimentos advindos da sociologia da infância e da antropologia da criança, com autores como Corsaro (2009) e Cohn (2013), respectivamente. Essas abordagens teóricas, como bem apontado por Maria Luiza Belloni (2009), são essenciais por deslocarem a criança da posição de objeto para a de sujeito social, dotado de agência e capaz de produzir sua própria cultura. Nesse sentido, o estudo da cultura de pares, conceito central da teoria de William Corsaro (2009), torna-se uma ferramenta indispensável. “A cultura de pares se refere ao conjunto de rotinas, valores, artefatos e entendimentos que as crianças criam e compartilham em suas interações, muitas vezes de forma autônoma em relação aos adultos” (Ibid, 2009b, p. 32).

Ao mesmo tempo, a pesquisa com crianças exige uma reflexão ética e metodológica, conforme discute Graue e Walsh (2003), que destacam a necessidade de se criar um ambiente de pesquisa respeitoso e que considere a subjetividade infantil. Cohn (2013), por sua vez, tendo a antropologia da criança com base teórica, amplia essa perspectiva ao demonstrar a diversidade de concepções sobre a infância em diferentes contextos.

A partir dessas referências teóricas, este trabalho tem como objetivo principal analisar, como a cultura de pares e a subjetividade infantil se manifestam no diálogo com as novas tecnologias, e quais as implicações desse processo para a escola da infância. A hipótese central é que a tecnologia não é apenas um instrumento didático, mas um elemento que se integra à própria cultura de pares, moldando e modificando as interações, a comunicação e a construção da identidade das crianças.

Metodologia

Este estudo é de natureza bibliográfica, realizado à partir dos estudos de um grupo de seis 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 consistiu na seleção de obras de referência de cada autor, que abordam a infância a partir de uma perspectiva que reconhece a criança como um ator social. O referencial de análise foi composto por quatro textos fundamentais:

Belloni, Maria Luiza. O que é sociologia da infância? (2009): utilizado para definir o campo da sociologia da infância, suas premissas teóricas e seu afastamento das concepções tradicionais de criança, bem como as relações com as novas tecnologias.

Cohn, Clarice. Concepções de infância e infâncias. Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. (2013): empregada para discutir a pluralidade das infâncias e a relevância da antropologia para a compreensão cultural da criança.

Corsaro, William Arnold. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. (2009): fundamental para aprofundar o conceito de cultura de pares, seus processos de reprodução interpretativa e a relevância dos métodos etnográficos na pesquisa com crianças.

Graue, M. Elizabeth; Walsh, Daniel J. A criança como objeto de estudo. (2003): essencial para a discussão da subjetividade infantil e das questões éticas e metodológicas na pesquisa etnográfica com a criança.

A análise dos textos foi realizada de forma a identificar e interligar os conceitos-chave de cada autor com a temática das novas tecnologias. Em vez de uma leitura isolada, a estratégia metodológica foi a de construir um diálogo entre as obras, buscando pontos de diálogo para aprofundar a compreensão da interação entre a cultura, a infância e as tecnologias. A pesquisa não se limitou ao resumo do conteúdo, mas procurou contextualizar as ideias principais que podem responder à questão central dessa pesquisa.

Resultados e Discussões

A análise dos textos revelou que a sociologia e a antropologia da infância oferecem as bases teóricas e metodológicas necessárias para entender a complexa relação entre as crianças, seus pares e a tecnologia.

A criança como ator social e a cultura de pares

Belloni (2009) por meio do diálogo teórico com a sociologia da infância, traz reflexões quanto à necessidade de se romper com a visão funcionalista e desenvolvimentista que enxerga a criança como um ser passivo, a ser socializado por adultos. Para Belloni, a criança é um agente social que participa ativamente da vida em sociedade e que possui seus próprios códigos, valores e formas de organização. Tal entendimento nos permite ver as crianças como criadoras e usuárias de tecnologia, e não apenas como meros consumidores.

Essa percepção expressa pela autora dialoga diretamente com os trabalhos de Corsaro (2009) e seu conceito de cultura de pares, ao defender a ideia de que as crianças não apenas absorvem a cultura adulta, mas a interpretam e a reproduzem de forma criativa. Em um contexto escolar, a cultura de pares se manifesta nas brincadeiras, nas regras de jogos e nas formas de comunicação que as crianças estabelecem entre si, muitas vezes longe do olhar e do controle dos adultos.

Quando as novas tecnologias são introduzidas nesse ambiente, elas não permanecem como ferramentas neutras, pelo contrário, são incorporadas à cultura de pares, sendo ressignificadas pelas crianças. Um smartphone ou tablet, por exemplo, pode não ser usado como um mero recurso didático, mas sim como um meio para criar jogos, compartilhar memes ou construir um universo simbólico coletivo. A tecnologia, portanto, torna-se um artefato cultural que se

integra às rotinas de interação entre pares, influenciando o que Corsaro chama de "reprodução interpretativa". A forma como as crianças usam um aplicativo de desenho para criar personagens em grupo ou como usam um videogame para estabelecer hierarquias e alianças demonstra como a tecnologia se torna parte da própria cultura infantil.

Subjetividade infantil e pesquisa eticamente orientada

Graue e Walsh (2003) reforçam a necessidade de considerar a criança como um sujeito de pesquisa, e não apenas um objeto de estudo. Para isso, é preciso se pensar em metodologias de investigação que favoreçam esse olhar do pesquisador. A esse respeito, os autores argumentam que a etnografia com crianças tem se demonstrado como uma estratégia capaz de captar suas perspectivas e subjetividades. Ao pesquisar, o adulto deve se colocar em uma posição de escuta, valorizando a voz e a agência da criança, algo possível por meio dos estudos etnográficos, que permitem ir além da simples observação e buscar compreender o significado que as próprias crianças atribuem às tecnologias. Por exemplo, uma pesquisa que utiliza essa lente não se perguntaria apenas "quantas horas as crianças usam o tablet?", mas sim "o que o tablet significa para elas em suas brincadeiras e em suas relações com os amigos?".

A subjetividade infantil é moldada por essa interação com o ambiente, o que, nos dias atuais, inclui a tecnologia. A forma como uma criança se percebe como "boa em videogames" ou "criadora de histórias digitais" parecem contribuir para a sua autoimagem e para a sua identidade. A escola, ao introduzir a tecnologia como um recurso didático, precisa estar atenta a como essas novas subjetividades estão se formando e como elas se manifestam na sala de aula.

A pluralidade das infâncias no contexto tecnológico

Clarice Cohn (2013) oferece uma visão plural da infância. Seu "estado da arte" na antropologia da criança mostra que não há uma única infância, mas sim infâncias, que variam de acordo com o contexto cultural, social e econômico. Ao adotar essa concepção parte-se do pressuposto de que o acesso e o uso das tecnologias não são universais. A experiência de uma criança que tem acesso a um celular de última geração em casa é radicalmente diferente da de uma criança que só tem contato com computadores na escola pública ou que não tem nenhum acesso, tão pouco aquelas crianças imersas em culturas que não têm acesso algum às novas tecnologias. Essas desigualdades tecnológicas estabelecem diferentes culturas de pares e diferentes subjetividades, evidenciando que a tecnologia tanto pode ser uma ferramenta de inclusão quanto de exclusão. A escola, ao lidar com a tecnologia, precisa levar em conta a diversidade de experiências e saberes que as crianças trazem de seus respectivos contextos familiares e sociais.

Conclusão

Esta revisão bibliográfica demonstrou que as relações entre a cultura de pares, a subjetividade infantil e as novas tecnologias na escola da infância constitui-se como campo de estudos que exige uma abordagem que reconheça a agência da criança. O diálogo com a sociologia da infância e a com a antropologia da infância, a partir dos autores analisados, revela que a tecnologia não é um mero artefato, mas um elemento que se integra e é ressignificado pelas culturas infantis.

As principais conclusões versam sobre:

A criança vista como um agente social ativo, capaz de produzir e reproduzir sua própria cultura, incluindo a cultura digital.

A cultura de pares favorece a interação das crianças com seus pares mediadas pelas tecnologias, criando novos significados e dinâmicas sociais que precisam ser compreendidas pela escola.

A subjetividade infantil é influenciada por essas interações, e o adulto precisa adotar uma postura de pesquisa e prática que respeite e valorize a perspectiva da criança.

As desigualdades no acesso e uso da tecnologia parecem marcar as diferentes infâncias e culturas de pares, algo que a escola precisa levar em consideração em sua prática pedagógica.

Essa revisão teórica subsidiou a escrita de um trabalho no XXI ENEI e III ENEF (Souza; Santos, 2025). Para pesquisas futuras, pretende-se realizar estudos etnográficos que observem diretamente como as crianças em diferentes contextos socioeconômicos interagem com as tecnologias na escola. É crucial investigar, por exemplo, como os jogos digitais, as redes sociais e os aplicativos de criação se tornam parte da cultura de pares e como a escola pode mediar essa relação de forma ética e pedagógica. O desafio para a educação e para a pesquisa é, portanto, o de acompanhar as crianças em suas complexas jornadas digitais, reconhecendo seus saberes e suas culturas como um ponto de partida para a construção do conhecimento.

Referências

- BELLONI, Maria Luiza. O que é sociologia da infância. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- 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 A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs). Teoria e Prática na pesquisa com crianças. Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-50b.
- GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. A criança como objeto de estudo. In: Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2003. p.17-32.
- SOUZA, Laís Laurentino Soares; SANTOS, Marcelly Yasmin Silva dos. A prática pedagógica de professores em formação em contraponto com a pesquisa etnográfica com crianças. In: ENCONTRO NACIONAL DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, 21.; ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 3., 2025, Natal. Natal: UFRN, 2025.

CÓDIGO: HS1261

AUTOR: NATÁLIA VITAL GOMES

ORIENTADOR: RITA DE CASSIA BARBOSA PAIVA MAGALHAES

TÍTULO: Produção científica e técnica de um programa de pós-graduação profissional em educação especial

Resumo

O presente estudo teve como objetivo geral realizar e apresentar um estado da arte de 35 dissertações produzidas na linhas de pesquisa do Programa de pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação Especial (PPGEEsp) na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Com intuito de analisar a Educação Especial como área de conhecimento, observando que houve crescimento e ampliação de interesse nessa temática nos programas de pós-graduação em Educação. As temáticas abordadas buscam mostrar os desafios e os anseios esperados por alunos com deficiência, bem como dos profissionais que os acompanham, de seus responsáveis e de professores em formação da UFRN. Dentre elas há uma abrangência que envolve o Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Intelectual, Surdez, Formação docente.

O Estado da arte que foi o tipo de pesquisa escolhido para a realização do trabalho, se constitui como uma forma de investigação de caráter bibliográfico que tem por propósito mapear e discutir uma determinada produção acadêmica em um dado campo de produção de conhecimento. No que se refere aos dados foram analisadas trinta e cinco dissertações que destacam a ênfase em abordagens qualitativas, seus instrumentos de coleta de dados e os tipos de pesquisa são diversos e englobam muitas possibilidades de conhecimento. Os trabalhos proporcionaram voz e vez para o público da Educação Especial, ampliando e oportunizando o crescimento da inclusão e acessibilidade para pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Pesquisa Educação Especial Área de conhecimento

TITLE: Scientific and technical production of a professional postgraduate program in special education

Abstract

The present study aimed to carry out and present a state of the art of 35 dissertations produced in the research lines of the Professional Master's Degree Program in Special Education (PPGEEsp) at the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN). The goal was to analyze Special Education as a field of knowledge, noting that there has been growth and increased interest in this theme in postgraduate programs in Education. The topics addressed aim to highlight the challenges and aspirations expected by students with disabilities, as well as the professionals who accompany them, their guardians, and teacher trainees at UFRN. Among them, there is a scope that involves Autism Spectrum Disorder, Intellectual Disabilities, Deafness, and Teacher Training.

The state of the art that was the type of research chosen for the completion of the work constitutes a form of bibliographic investigation aimed at mapping and discussing a specific academic production in a given field of knowledge production. Regarding the data, thirty-five dissertations were analyzed that highlight an emphasis on qualitative approaches; their data collection instruments and types of research are diverse and encompass many possibilities of knowledge. The works provided a voice and opportunity for the audience of Special Education, broadening and enabling the growth of inclusion and accessibility for people with disabilities.

Keywords: Research Special Education Area of knowledge

Introdução

Este estudo consiste em um estado da arte referente a produções científicas (teses e dissertações) do Programa de Pós-Graduação-Mestrado Profissional em Educação Especial (PPGEEsp), vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O programa vem contribuindo com as metas desejadas pelo Plano de Desenvolvimento Institucional e abrangendo uma área, que antes não era considerada. Sendo ela a formação continuada de profissionais Mestres em Educação Especial. Neste estudo será realizado um Estado da Arte das dissertações do referido programa, o qual foi fundado em 2020.

O PPGEsp foi criado pela Resolução Nº 088/2019-CONSEPE/UFRN, sendo recomendado pela CAPES com base no Parecer Nº 11/2020 e autorizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no mesmo ano. (UFRN, 2025)

Na contextualização do presente trabalho, considera-se a importância da pós-graduação em Educação no Brasil, que inicia sua trajetória no ano de 1960 e ao longo dos anos vem apresentando um crescimento notável. Nesse crescimento pode-se destacar a educação especial como uma área relevante dentro da pós-graduação, acelerando o seu desenvolvimento a partir da década da segunda metade da década de 1970, notadamente no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial Da Universidade Federal de São Carlos

A educação especial é considerada uma área de conhecimento como caráter interdisciplinar podendo se configurar, também, como modalidade de ensino, transversal à educação geral, bem como área de atuação profissional com especificidades.

O campo de pesquisa em educação especial tem grande significado por construir conhecimento relacionado a ações educacionais de grupos específicos assim ampliando as formas de proporcionar uma educação inclusiva qualitativa. Desse modo, seguindo a linha do tempo dessa ampliação pode-se observar um crescimento na produção científica nesta área, no ano de 2018, onde o número de PPGs com linhas de pesquisa em Educação Especial, Inclusão e Educação Inclusiva teve um aumento significativo (CASAGRANDE E MAINARDES, 2021; CASAGRANDE, 2021).

A proposta do PPG-UFRN ressalta que o programa “apresenta interesses epistemológicos para a análise das diferentes dimensões da educação de pessoas com deficiência, surdas, altas habilidades, transtornos do espectro do autismo e necessidades educacionais específicas nos diversos âmbitos da sociedade”. Assim, potencializa e sistematiza ações formativas para professores, profissionais da educação e de áreas afins com vistas a colaborar com as redes da educação básica e superior. Promove qualificação científica, técnica e profissional visando

corroborar com a formação de diversos profissionais que atuam com processos educativos na perspectiva da educação especial” (UFRN, 2025 sp)

A proposta curricular do PPGEEsp-UFRN tem como eixos estruturantes a pesquisa e à docência na busca pela excelência acadêmica. Como se trata de um programa de pós-graduação profissional sua relevância social no contexto nordestino merece ser reconhecida.

Magalhães et al (2022) realizou um estado da arte da produção científica da Linha de Pesquisa e inclusão em contextos educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação. O presente relatório faz parte dos esforços investigativos para ampliar o conhecimento sobre a produção científica em educação especial.

Metodologia

A pesquisa é uma continuidade de um estudo de caráter bibliográfico da produção científica do PPGEd, voltado especificamente a linha “Educação e Inclusão em contextos educacionais”, baseados nos anos de 2021 a 2024. O Lócus da pesquisa foi o Repositório de dissertações e teses da UFRN. Santos et al(2023) O método utilizado foi o estado da arte contendo análises de 35 dissertações defendidas no PPGEEsp entre 2021- 2024. Esse tipo de estudo é de extrema importância para pesquisadores na perspectiva da busca por realizar estudos relevantes para o contexto da pesquisa em educação especial.

Para Ferreira et all (2002, p. 257) “pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, mapeia e discutem uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.”

Desse modo serão apresentadas e discutidas adiante trinta e cinco dissertações defendidas entre o ano de 2022 a 2024 que se referem a Educação e Inclusão em Contextos Educacionais no PPGEd/UFRN. A produção deste trabalho foi constituída por uma leitura atenta e minuciosa das dissertações, com anotações, resumos e planilhas, como também foi organizado um banco de dados contendo informações detalhadas

Resultados e Discussões

Dessa forma, continuando a análise foi possível observar que nos instrumentos utilizados para coleta de dados, cerca de 71% das dissertações usaram mais de uma forma para intervir em busca de resultados. Outro ponto a ser destacado é uso da Entrevista como técnica principal utilizada, por vezes sozinha ou interligada a mais métodos, construindo uma porcentagem de 51% das escolhas de coleta realizadas pelos autores. Ademais, houve uma participação relevante de pessoas com deficiência nas pesquisas feitas, totalizando, mais da metade dos trabalhos realizados dando vez e voz a esse público.

Todas as dissertações estudadas e apresentadas foram defendidas entre o ano de 2021 e 2024. Ao analisar os estudos baseado nas duas linhas de pesquisa do PPGEEsp, foi possível destacar que dos trinta e cinco trabalhos, dezessete estão vinculados a Linha 1: Educação, Tecnologia assistiva, Acessibilidade e Cultura e dezoito estão voltados para a Linha 2: Processos de Ensino e Aprendizagem na Perspectiva da Educação Especial. Ademais, a presente pesquisa constatou que o ano que possuiu maior porcentagem de estudos defendidos foi o ano de 2022 para a Linha 2 e 2024 para a Linha 1.

Sendo assim, as dissertações foram lidas e analisadas para obter dados e organizá-los de forma mais objetiva. Assim, com o intuito de auxiliar no entendimento das linhas de pesquisa e nas pautas contidas em cada texto. O tipo de pesquisa também foi um tópico observado, foram constatados 14 tipos, sendo eles pesquisa-ação, pesquisa exploratória descritiva, levantamentos, estudo de caso, revisão bibliográfica integrativa, pesquisa interventiva colaborativa, pesquisa participante, pesquisa intervenção, pesquisa metodológica, pesquisa cooperativa participante, investigação autobiográfica, pesquisa documental, pesquisa operacional e pesquisa bibliográfica.

Contudo, foi possível observar que dentre os trinta e cinco trabalhos estudados mais de 90% escolheram uma abordagem metodológica qualitativa e interventiva. Ao ler os textos e as intervenções propostas em cada pesquisa, pode-se perceber que apesar da diversidade de temáticas, a abordagem torna-se comum. Essa abordagem emergiu de forma mais notória nos anos 2000, em seus estudos Magalhães e Junior (2014) discorrem sobre esse avanço e situam que seu propósito está vinculado à compreensão densa dos fatos, buscando mostrar seus diferentes níveis de complexidade. Dessa forma ao relacionar com os trabalhos analisados há indício de uma crescente influência de abordagens de paradigma qualitativo na Educação Especial.

A análise realizada possibilitou visualizar que vinte e um trabalhos, tiveram como sujeitos participantes da pesquisa docentes, alguns como público-alvo principal e outros como parte do público-alvo. Outro ponto observado foi a participação de pessoas com deficiência, que tiveram voz ativa em dezesseis dissertações. A coleta de dados foi realizada através de mais de um tipo de instrumento, possuindo em sua maioria o uso de entrevistas, alinhadas com outro instrumento ou de forma integral. As outras maneiras utilizadas na busca de informações foram grupos focais, questionários, análise documental, observação participante, revisão bibliográfica, filmagens, relatórios e levantamentos.

Conclusão

A partir dessa minuciosa pesquisa baseada em um estado da arte, conclui-se que houve uma crescente realização de pesquisas sobre educação especial vinculadas às duas linhas de pesquisa do PPGEEsp/UFRN, a formulação dos trabalhos buscou trazer elementos chaves dentro do resumo e explicitar seus produtos. Ademais, a formação de professores através de pesquisas realizadas em contextos escolares mostra o potencial do programa no âmbito local, bem como sua relevância científica no contexto brasileiro.

A diversidade e amplitude de temas do campo da educação especial propostos nos estudos traz à tona a relevância e o espaço que essa linha está alcançando e a importância desse avanço. No entanto, ainda existe a necessidade de abranger o banco de dados das pesquisas com o intuito de proporcionar um leque de informações mais precisas, oferecendo maior

visibilidade e oportunidade de conhecimento sobre Educação Especial e os desafios existentes na busca por inclusão escolar e social de seu público-alvo. Sendo assim, o próximo plano de trabalho a ser desenvolvido terá seu foco voltado na produção técnica do programa, no caso os produtos educacionais

Referências

ASAGRANDE, R. C. O campo acadêmico da Educação Especial no

Brasil. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

CASAGRANDE, R. C.; MAINARDES, J. O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 27, p. 1-20, 2021a. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0132>

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. Educação & Sociedade, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

MAGALHÃES, Rita de Cássia et all. Estado de conhecimento: análise de dissertações e teses do Ppged-UFRN sobre educação especial e interculturalidade IN OLIVEIRA, Ivanilde A. et all .Produções de conhecimentos sobre interculturalidade e educação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022

MAGALHÃES, Rita de Cássia BP PONTES JUNIOR, J. A. F.. Pesquisa em educação especial no norte e nordeste: um estudo das produções apresentadas no EPENN (2007-2011). In: Alfredo Maciel Gomes; Telma Ferraz Leal. (Org.). Pesquisas em educação nas regiões norte e nordeste: balanço e perspectivas. 1ed. Recife: Editora UFPE, 2014, v. 1, p. 291-306.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol; SANTOS, Carlos; SERIQUE, Afonso Ferreira, Nádia; LIMA, Rafael Rodrigues; Estado da arte: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos Revista Pesquisa Qualitativa. São Paulo (SP), v.8, n.17, p. 202-220, ago. 2020 UFRN. Apresentação da proposta do PPGEsp-UFRN .Disponível em <https://posgraduacao.ufrn.br/30546/programa/apresentacao> Acesso em 25-08-2025.

CÓDIGO: HS1265

AUTOR: LUCAS TOSHIO NASCIMENTO DA SILVA

ORIENTADOR: FLAVIA ROLDAN VIANA

TÍTULO: USO DA IA NA ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL DO OA BRINCÁLCULO

Resumo

Este trabalho descreve o uso de inteligência artificial (IA) para ampliar a acessibilidade comunicacional do Objeto de Aprendizagem (OA) Brincálculo, este objeto é voltado ao ensino de operações matemáticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa apresenta o processo técnico desenvolvido para adaptar o conteúdo do OA para a comunidade surda. Foram incluídos mais dois personagens com o objetivo de gerar identificação dos usuários e o design foi refeito pensando nas necessidades visuais da comunidade surda. O processo utilizou vídeos com o conteúdo do OA em libras, sendo convertidos em sprites animados com fundo transparente que foram integrados ao software. Para tanto, foram criados avatares digitais que replicaram os sinais em Língua Brasileira de Sinais (Libras) pelo uso de IA, e para garantir a fidelidade de conteúdo, o processo teve a participação direta de usuários surdos e intérpretes, garantindo que a sinalização fosse precisa tanto na língua quanto na cultura surda. Ao todo, mais de 11.750 frames de imagens foram produzidas a partir dos vídeos originais.

Palavras-chave: Inteligencia Artificial, Libras, OA, Surdo

TITLE: USE OF AI IN THE COMMUNICATIONAL ACCESSIBILITY OF THE BRINCÁLCULO LEARNING OBJECT

Abstract

This paper describes the use of artificial intelligence (AI) to enhance the communicational accessibility of the Brincálculo Learning Object (LO), a learning object designed for teaching mathematical operations in the early grades of elementary school. The research presents the technical process developed to adapt the LO content for the deaf community. Two additional characters were included to enhance user identification, and the design was redesigned with the visual needs of the deaf community in mind. The process used videos with the LO content in Libras, which were converted into animated sprites with transparent backgrounds and integrated into the software. To achieve this, digital avatars were created that replicated the signs in Brazilian Sign Language (Libras) using AI. To ensure content fidelity, the process involved the direct participation of deaf users and interpreters, ensuring that the signage was accurate in both the language and deaf culture. In total, more than 11,750 frames of images were produced from the original videos.

Keywords: Artificial Intelligence, Libras, LO, Deaf

Introdução

O presente artigo é resultado do plano de trabalho “IA na acessibilidade comunicacional de Objeto de Aprendizagem”, que esta vinculado ao projeto de pesquisa “Práticas pedagógicas bilíngues no contexto educacional de aprendizagem matemática: Multiplicando experiências para o desenvolvimento autorregulatório do estudante surdo”. A proposta tem por objetivo promover inclusão por meio de tecnologias digitais que favoreçam o acesso à informação por estudantes surdos. A investigação parte de um Objeto de Aprendizagem (OA) previamente existente, o Brincáculo, e analisa como a Inteligência Artificial contribui para sua adaptação, considerando cultura e formas de comunicação que a comunidade surda costuma utilizar. O processo envolveu a criação de imagens de background, de elementos visuais e de avatares sinalizantes em Libras, além de ajustes na interface e substituição de elementos textuais por representações visuais. Pessoas surdas participaram ativamente do processo sendo crucial para a reformulação do layout visual e a organização da interface. O Brincáculo, licenciado em Creative Commons BY-NC-SA, foi desenvolvido por equipes interdisciplinares da UECE e da UFRN, tendo recebido reconhecimento no Congresso Ctrl+E (2016) e registro no INPI (BR512019001848-6). Traz em seu enredo a administração de uma “mesada” virtual, onde o jogador realiza compras de brinquedos para presentear os amigos e faz a divisão entre seus colegas, exercitando operações aditivas e multiplicativas. O modelo original apresentava limitações para usuários surdos, especialmente no excesso de textos e na ausência de tradução em Libras. Isso motivou a realização de ajustes visuais e linguísticos, como a substituição de palavras por ícones e a incorporação da Libras como primeira língua (L1) para mediar o conteúdo.

Metodologia

A pesquisa seguiu abordagem qualitativa, com caráter interpretativo. Foram realizadas oficinas com integrantes da Associação de Surdos do Rio Grande do Norte (ASNAT), e foram aplicadas técnicas como grupo focal e observação. Para descobrir o que seria acessibilidade para pessoas surdas dentro de um objeto interativo foram aplicados testes de layout de texto e imagem e o uso do OA pelos integrantes do grupo, as observações e dificuldades apontadas definiram o layout das mudanças na interface e apresentação do conteúdo. A principal solicitação foi que o conteúdo tivesse Libras como L1 e português como L2, já que muitas pessoas na comunidade surda não têm letramento pleno em português, o que norteou o processo da seguinte maneira: ● criação das imagens de background por IA. ● registro em vídeo da sinalização de conteúdos em Libras por intérpretes; ● substituição das imagens originais por avatares digitais via Viggie AI; ● conversão do vídeo para formato GIF usando editor de vídeo; ● remoção do fundo com Unscreen; ● exportação de imagens frame a frame no formato PNG; ● correções manuais no ibisPaint para aprimorar movimentos e expressões; ● integração final dos sprites ao Brincáculo, sincronizados com as interações do jogador. A validação linguística e cultural foi realizada com usuários e especialistas surdos, garantindo que o resultado atendesse às expectativas da comunidade. Processo de Adaptação Técnica e Criação dos Sprites O desenvolvimento dos sprites sinalizantes ocorreu em múltiplas etapas: figura1. Registro de Sinais em Vídeo – intérpretes de Libras executaram a sinalização dos conteúdos em estúdio. figura2. Substituição por Avatares Digitais – com a ferramenta Viggie AI, cada intérprete foi substituído por um avatar, preservando gestos e expressões. figura3. Remoção de Fundo – os vídeos foram processados no Unscreen para criar sprites reutilizáveis com fundo transparente. figura4. Exportação de Quadros – a 30 fps, foram geradas mais de 11.750 imagens no formato PNG. figura5. Correções Manuais – distorções em mãos e expressões faciais foram ajustadas manualmente no aplicativo ibisPaint. figura6. Integração ao OA – os

sprites finalizados foram sincronizados com as ações do Brincálculo, garantindo fluidez visual.

Resultados e Discussões

A adaptação do conteúdo comunicacional do OA não se deteve à tradução literal. O termo “mesada”, por exemplo, gerou dúvidas, exigindo uma mediação semântica, pois o termo não é conhecido pela comunidade surda. A simplificação visual, com substituição de textos por ícones em botões na interface, facilitou a navegação pois muitos ícones já estão presentes no dia a dia das pessoas surdas através do uso de celulares. A comunidade relatou que, em geral, os avatares em Libras apresentavam movimentos duros e sem expressão. Os avatares digitais criados tiveram boa aceitação, por apresentarem maior fluidez nos movimentos e expressões faciais, sendo elogiados pela naturalidade dos sinais e pela integração estética ao ambiente do jogo. Foram adicionados dois personagens para gerar mais identificação por parte do público mas a IA utilizada tinha limitações quanto ao corpo do intérprete de libras e o corpo do avatar causando deformações nas imagens, para ocorrer menos distorções foi necessário uma intérprete criança cujo corpo estivesse mais próximo do formato corporal dos avatares crianças, as correções manuais mostraram-se indispensáveis para aprimorar a clareza e a precisão linguística. Percebemos que, sem a participação da comunidade surda, a tecnologia por si só não teria dado conta da adaptação de maneira satisfatória pois a forma de pensar do indivíduo surdo segue uma lógica diferente do indivíduo ouvinte.

Conclusão

A experiência relatada apresenta um modelo aplicável para criação de recursos educacionais acessíveis especialmente para usuários surdos. A combinação de IA, avatares sinalizantes e participação direta dos beneficiários resultou em ganhos significativos na qualidade de acessibilidade comunicacional do Brincálculo, além do layout acessível, tivemos que repensar os materiais de acordo com a cultura e a língua da comunidade surda. Isso nos mostrou que a IA, quando usada de forma criteriosa, pode realmente melhorar a acessibilidade. O formato de trabalho utilizado combinando tecnologia, trabalho humano e participação da comunidade — pode ser utilizado não só para outros recursos educacionais mas para também para qualquer projeto que vise garantir a acessibilidade para essas comunidades que precisam de adaptações específicas. Como próximos passos, planeja-se testar a solução adaptada com crianças e adolescentes surdos, avaliando seu impacto pedagógico e a usabilidade da interface. Mais do que adaptar, a proposta busca inspirar um método que valorize a participação ativa da comunidade surda e promova a inclusão efetiva dos recursos educacionais digitais

Referências

- Brasil. (2005). Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Presidência da República.
- Charlton, James I. (1998). Nothing About Us Without Us: Disability Oppression and Empowerment. University of California Press.
- Fernandes Moret, M. C., & Mendonça, J. G. R. (2023). O uso das tecnologias para acessibilidade da comunidade surda no processo educacional brasileiro. Revista Educação Especial em Debate, 8(15), 180–193.
- Oliveira, A. M., Marinheiro, F., Cunha, I. R., Pereira, M. C., Kimura, R., & Maia, D. L. (2016). Brincálculo: software educativo para operações matemáticas básicas. Instituto Metrópole

Digital – UFRN. • Reis, L. S., et al. (2017). Avaliação de Usabilidade do Aplicativo VLibras-Móvel com Usuários Surdos. In: Simpósio Brasileiro de Sistemas Multimídia e Web, 23. Gramado. • Sasaki, R. K. (2009). Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII. • Silva Junior, A. L., & Vidal, L. C. (2023). Utilização da inteligência artificial na acessibilidade. In: Engenharias - Automação, Robótica, Metrologia e Energia: estudos e tendências (Vol. 2). Editora Científica Digital. • Viggie.AI. (2024). Disponível em: <https://viggie.ai> • Unscreen. (2024). Disponível em: <https://www.unscreen.com> • ibisPaint. (2024). Disponível em: <https://ibispaint.com> • Convert. (2024). Disponível em: <https://www.online-convert.com/pt>

Anexos

figura1

figura2

figura3

figura4

figura5

figura6

CÓDIGO: HS1267

AUTOR: ANA MAIARA FERNANDES DA SILVA

ORIENTADOR: MARIA INES SUCUPIRA STAMATTO

TÍTULO: Entre o doméstico e a Indústria: a educação profissional feminina no Brasil (1930-1950)

Resumo

A presente pesquisa resultou na elaboração de uma monografia como trabalho de conclusão de curso e tem como objetivo reconhecer as trajetórias de formação feminina relacionadas ao ensino profissional e industrial no Brasil, com ênfase no período entre 1930 e 1950. Busca-se refletir sobre o lugar da mulher nesse modelo educacional e sobre a formação das professoras que atuaram como formadoras nesse campo, tendo como principal fonte de análise o documento do Ensino Técnico Profissional, de 1936. O estudo fundamenta-se em levantamento bibliográfico e documental, com análise de fontes primárias presentes no acervo digital de Gustavo Capanema, além de aportes teóricos de autores como Guacira Louro (2004), Saviani (2008), Romanelli (1986) e Schwartzman et al. (2000) para trabalhar a história da educação das mulheres, a formação de professoras e a função social da educação feminina, evidenciando, portanto, a dualidade no ensino profissional feminino, que preparava a mulher tanto para o mundo do trabalho quanto para o papel social que lhe era atribuído na época.

Palavras-chave: Educação profissional Feminina; Getúlio Vargas; Gustavo Capanema; Ensino

TITLE: Between the Domestic and the Industry: Women's Vocational Education in Brazil (1930–1950)

Abstract

This research resulted in the elaboration of a monograph as a final course assignment and aims to recognize the trajectories of women's education related to professional and industrial training in Brazil, with emphasis on the period between 1930 and 1950. It seeks to reflect on the place of women within this educational model and on the training of female teachers who acted as instructors in this field, having as its main source of analysis the 1936 Technical and Professional Education document. The study is based on bibliographical and documentary research, with the analysis of primary sources from the digital collection of Gustavo Capanema, in addition to theoretical contributions from authors such as Guacira Louro (2004), Saviani (2008), Romanelli (1986), and Schwartzman et al. (2000), in order to address the history of women's education, the training of female teachers, and the social role of female education. It highlights, therefore, the duality in women's professional education,

which prepared women both for the labor market and for the social role assigned to them at the time.

Keywords: Women's Vocational Education; Getúlio Vargas; Gustavo Capanema; Education

Introdução

Ao longo da história, a educação de mulheres e homens seguiu discursos distintos. As mulheres, majoritariamente, foram preparadas para o ambiente doméstico, enquanto os homens eram orientados para atividades fora do lar, a vida pública e a produção. Prevalecia, assim, a ideia de que a mulher deveria ser mais "educada" do que "instruída", com ênfase em sua formação moral, voltada à constituição do caráter e à preparação para os papéis de esposa e mãe. Como afirma Louro (2004), era considerada inútil uma instrução elevada para as mulheres, pois sua função primordial seria manter o lar e educar os filhos, desempenhando o papel de sustentáculo da família e da sociedade.

Na opinião de muitos, não havia razão para mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, uma vez que seu destino primordial – como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela precisaria ser, primeiramente, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro (Louro, 2004, p. 373-374).

Nesse contexto, a educação feminina não se baseava em aspirações pessoais, mas em expectativas sociais rigidamente determinadas, o que se refletia na exclusão das mulheres do ensino técnico e industrial. Com o passar do tempo, especialmente ao longo do século XX, é que as mulheres começaram a acessar níveis mais elevados de formação e a conquistar espaço em áreas tradicionalmente masculinas, como o ensino profissionalizante.

Durante o período do governo de Getúlio Vargas, particularmente entre 1934 e 1945, sob a gestão do então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, o papel da mulher na sociedade brasileira passou a ser objeto de maior atenção no projeto de construção nacional. As políticas educacionais formuladas nesse período, fortemente centralizadoras e nacionalistas, visavam consolidar um modelo de desenvolvimento que incluía a valorização da família e da mulher como agentes fundamentais na formação do cidadão e na organização da sociedade. Como exposto por Capanema (2000), a educação deveria preparar o indivíduo para a vida moral, política e econômica, considerando as especificidades de gênero e atribuindo ao Estado a responsabilidade por essas diferenciações.

Foi nesse cenário que a presença feminina se intensificou em instituições escolares seculares e também no ensino técnico e industrial. Com a ampliação da presença de mulheres nesse tipo de ensino, surgiu também a necessidade de formar professoras capacitadas para atuar na educação profissional, o que levou à criação e fortalecimento das escolas normais e das instituições voltadas à formação de educadoras técnicas. Essa evolução se manifesta de forma significativa no documento *Do ensino técnico profissional*, elaborado em 1936 por uma comissão de engenheiros educadores, e atualmente disponível no acervo pessoal digitalizado de Gustavo Capanema. O plano propunha a organização do ensino industrial no Brasil e continha uma seção específica sobre escolas profissionais femininas, incluindo a formação docente voltada ao ensino de ofícios industriais e domésticos destinados às mulheres.

Este trabalho tem como objetivo reconhecer as trajetórias de formação femininas relacionadas ao ensino profissional e industrial no Brasil, com ênfase no período entre 1930 e 1950. Busca-se refletir sobre o lugar da mulher nesse modelo educacional e sobre a formação das professoras que atuaram como formadoras nesse campo, tendo como principal fonte de análise o documento do ensino técnico profissional, de 1936. A pesquisa se fundamenta em levantamento bibliográfico e documental, com análise de fontes primárias presentes no acervo digital de Gustavo Capanema, além de aportes teóricos de autores como Guacira Louro, para trabalhar a história da educação das mulheres, formação de professoras e da função social da educação feminina.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida a partir de levantamento bibliográfico e documental, com destaque para a análise do documento 'Do Ensino Técnico Profissional' (1936), presente no acervo digital de Gustavo Capanema, além de contribuições de autores como Louro (2004), Saviani (2008), Romanelli (1986) e Schwartzman et al. (2000). A metodologia incluiu revisão de literatura sobre a educação feminina, o ensino industrial e a formação de professoras, bem como análise crítica de fontes primárias e secundárias.

Resultados e Discussões

O documento de 1936 estruturou o ensino profissional em diferentes níveis e modalidades, incluindo uma seção específica para escolas femininas e domésticas. As ocupações previstas para as mulheres, como costureiras, bordadeiras, enfermeiras e puericultoras, reforçavam a ligação entre educação e papéis tradicionais de gênero. As escolas industriais femininas, entretanto, também possibilitaram o ingresso das mulheres no espaço escolar e profissional. A formação de professoras foi elemento central desse processo, com currículos voltados à pedagogia aplicada aos ofícios e conteúdos de economia e moral familiar. Assim, observa-se que, ao mesmo tempo em que o ensino técnico feminino reforçava os papéis de gênero, também abriu caminhos para a participação das mulheres no campo educacional e no trabalho. Romanelli (1986, p. 167) afirma que: "O ensino técnico se tornou a via possível de ascensão social para as classes médias e populares, embora reproduzisse as hierarquias sociais existentes." De acordo com Almeida (1998, p. 142): "As iniciativas voltadas à educação profissional feminina durante o governo Vargas não objetivavam emancipar a mulher, mas sim reafirmar seu papel tradicional em uma sociedade em transição." Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, p. 124) destacam: "A formação de professoras para o sistema era feita por meio da Escola Normal Doméstica, que, durante dois anos, seria dedicada ao estudo da psicologia, moral e educação familiar, sociologia, direito da família, economia doméstica e contabilidade doméstica."

A partir da análise do documento Do Ensino Técnico Profissional (1936), observa-se que a profissionalização feminina foi orientada por uma lógica patriarcal, que associava a formação das mulheres às funções domésticas e de cuidado. As escolas industriais femininas proporcionaram acesso à educação e ao trabalho, porém associados aos valores do doméstico e da moralidade, restringindo a atuação das mulheres às esferas consideradas socialmente apropriadas. Ainda assim, tais instituições representaram um espaço inicial de inserção feminina no campo profissional. A pesquisa evidencia, portanto, a dualidade no ensino

profissional feminino que preparava a mulher para o mundo profissional e para o papel que era esperado dela na sociedade da época.

Conclusão

O presente trabalho que resultou em uma monografia para o trabalho de conclusão de curso, buscou refletir sobre a história da educação profissional feminina no Brasil, com especial atenção à formação de professoras para o ensino industrial durante o período de 1930 a 1950, sob o governo de Getúlio Vargas e a gestão do Ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema. Esse recorte temporal revelou-se fundamental para compreender as políticas educacionais voltadas às mulheres em um momento de reestruturação do sistema educacional nacional e de redefinição dos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres.

A análise do plano operativo Do ensino técnico profissional, elaborado em 1936, evidenciou que, embora tenha havido uma ampliação do acesso feminino ao ensino profissional, essa inserção ainda estava profundamente ancorada nas concepções tradicionais de gênero. Os cursos destinados às mulheres mantinham forte relação com as atividades domésticas e de cuidado, reforçando a ideia de que o papel social feminino deveria permanecer vinculado à esfera privada, como cuidadora, mãe e educadora das futuras gerações.

A formação de professoras para o ensino técnico também refletia essas limitações de gênero. As escolas Normais, embora oferecessem uma formação pedagógica sólida, incorporavam conteúdos voltados à preparação das mulheres para o lar, diferenciando-se significativamente da formação oferecida aos homens. Assim, mesmo no espaço educacional, a mulher era conduzida a reafirmar sua função de mantenedora da moral familiar e da ordem social.

Essa pesquisa, ao recuperar aspectos negligenciados pela historiografia tradicional, contribui para lançar luz sobre a complexidade da inserção feminina na educação profissional e para problematizar os limites e as contradições das políticas públicas educacionais voltadas às mulheres. Ao valorizar a história e trajetória dessas mulheres, este trabalho reafirma a importância de uma abordagem crítica e histórica sobre a constituição do ensino profissional no Brasil, sugerindo ainda a necessidade de novos estudos que aprofundem o legado dessas políticas e suas implicações para as gerações futuras.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. Educação, gênero e trabalho: mulheres e a formação profissional. São Paulo: Cortez, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Do Ensino Técnico Profissional. Rio de Janeiro: MEC, 1936. Documento elaborado por comissão de engenheiros educadores. Disponível no acervo digital de Gustavo Capanema.

CAPANEMA, Gustavo. Educação no Brasil: discursos e documentos. Brasília: MEC/Inep, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil (1930/1973). 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. Tempos de Capanema. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Edusp, 2000.

CÓDIGO: HS1272

AUTOR: JULIA PEREIRA FURTUNATO

ORIENTADOR: DANIELLE OLIVEIRA DA NÓBREGA

TÍTULO: Saúde mental na escola: quais são as afetações na perspectiva docente

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 afetações da saúde mental na escola segundo os docentes. Como metodologia, utilizou-se entrevista semiestruturada, com 22 professores de uma escola pública do Ensino Médio de Natal/RN. Assim, 11 homens e 11 mulheres foram questionados quanto às suas percepções sobre o tema. A centralidade no professor, esgotamento, assim como fatores internos e externos à escola foram apontados como as principais afetações. Com isso, conclui-se que para os professores a centralidade do processo de ensino e aprendizagem está no bem-estar deles e como isso é um fator determinante para a aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Afetações, Professores, Escola, Saúde mental.

TITLE: Mental Health at School: what are de affects from the teachers perspectives.

Abstract

The demand for discussions about mental health has been increasing in recent years, and the school environment has also experienced this need. The aim of this study is to discuss the impacts of mental health in schools from the perspective of teachers. The methodology consisted of semi-structured interviews with 22 high school teachers from a public school in Natal/RN. Among them, 11 men and 11 women were asked about their perceptions of the topic. Teacher centrality, exhaustion, as well as internal and external factors related to the school, were identified as the main impacts. It is concluded that, for teachers, the centrality of the teaching and learning process lies in their own well-being, which is a determining factor for students' learning.

Keywords: Affects, Teachers, School, Mental health.

Introdução

Este artigo é um recorte de uma pesquisa maior, intitulada “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 na escola elaboradas por educadores de uma escola pública do ensino médio de Natal/RN. E como objetivos específicos, compreender, na perspectiva docente, as

relações entre a saúde mental e o processo de ensino e aprendizagem, assim como analisar, a partir do olhar docente, as práticas pedagógicas implicadas na promoção da saúde mental no contexto escolar.

Pensar sobre saúde mental na escola tem se tornado uma necessidade crescente e urgente, tendo em vista o aumento do número de casos de sofrimento psíquico entre os profissionais docentes, principalmente após a pandemia da Covid-19. De acordo com Simões e Cardoso (2022), dentre os fatores ligados à exaustão dos professores estão: conflitos interpessoais, questões estruturais e até relatos de agressões por parte dos alunos. Sendo assim, estudos que voltem o olhar para esse tema e discutam suas causas e consequências podem contribuir para a melhoria do cenário atual.

Diante disso, insere-se o presente trabalho, que visa discutir as afetações da saúde mental na escola segundo os docentes. Para tanto, realizamos uma entrevista semi-estruturada com docentes do ensino médio de uma escola pública situada em Natal/RN e, dentre as questões abordadas, tratamos dessas afetações, tanto no cotidiano escolar, como no processo de ensino e aprendizagem.

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 coleta dos dados analisados. A terceira, intitulada Resultados e discussão, na qual, por meio da exploração e interpretação dos dados, refletimos as possibilidades de afetação da saúde mental na escola. Por fim, a quarta é denominada como Conclusão, em que retomamos nossas intenções iniciais, tecendo sínteses temporárias sobre o tema.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois, refere-se a um tema subjetivo. Segundo Minayo (2022), o método qualitativo é aquele que possibilita a análise de questões que não são mensuráveis, justamente por partir do universo das abstrações, dos significados, do que é simbólico. Sendo assim, a análise dos dados coletados dar-se-á por meio de referenciais teóricos e discussão com outros autores que pesquisaram sobre o mesmo tema

Como instrumento de pesquisa, optou-se pela entrevista semiestruturada, composta por 10 perguntas para identificar os dados dos sujeitos (nome, idade, gênero, formação, quantidade de alunos por ano etc.), bem como duas perguntas para utilização da Técnica da Associação Livre de Palavras (TALP), e mais 7 perguntas sobre vivências e percepções dos professores sobre a saúde mental na escola.

Por se tratar de um recorte, neste artigo, focaremos em analisar as respostas que aludem mais diretamente a essa temática, que nos subsidiarão para discutirmos as afetações da saúde mental na escola sob a ótica dos professores.

Como disseram Silva e Ferreira (2012), é substancial que o roteiro da entrevista seja baseado na teoria pela qual os dados gerados serão analisados, para que

atendam aos objetivos propostos. Desse modo, as perguntas elaboradas para a nossa entrevista buscaram seguir o fio condutor da Teoria das Representações Sociais (TRS). A entrevista semi estruturada caracteriza-se por perguntas previamente estabelecidas, pensadas a partir do objetivo da pesquisa, mas com uma estrutura flexível, para adaptar ou incluir perguntas durante a realização da entrevista, caso se julgue necessário.

O local onde ocorreram as entrevistas foi a própria escola pública em que os professores entrevistados atuam. A escola atende alunos do ensino médio regular, ensino técnico, que é também ensino integral, no período matutino. Já no período vespertino, atende alunos do ensino fundamental anos finais. A maior parte dos alunos não reside no bairro em que a escola se situa, e utiliza os ônibus escolares como meio de transporte para as aulas.

O primeiro contato foi a apresentação do projeto de pesquisa na sala dos professores no momento do intervalo. Em seguida, tentamos por aplicativo de mensagens instantâneas a confirmação da participação na entrevista. Aqueles que não responderam, foram abordados na escola durante visitas para realizar as entrevistas dos professores que confirmaram previamente.

A pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética e Pesquisa da UFRN, sob o número CAAE: 82108424.0.0000.0253, seguindo todos os preceitos e normas éticas exigidos.

Foram entrevistados 22 professores, 11 do gênero masculino e 11 do gênero feminino. A maior parte estava atuando em sala de aula, mas também participaram das entrevistas professores readaptados, profissionais da coordenação pedagógica e gestão. Os docentes eram majoritariamente pós-graduados, seja com especialização, mestrado ou doutorado e atuavam em suas respectivas áreas de formação. Após, todas as entrevistas foram transcritas na íntegra e as falas docentes foram analisadas, buscando os temas presentes em cada resposta dos professores. A seguir, tratamos dos resultados e os discutimos a partir de leituras teóricas realizadas previamente.

Resultados e Discussões

Os professores entrevistados trouxeram em suas falas alguns tópicos em comum, como os fatores que afetam a saúde mental deles e dos alunos. Em seus relatos, trazem a si mesmos e seu estado de saúde mental como ponto de partida para relacionar com o estado de saúde mental dos alunos e o que eles chamam de “bom funcionamento” ou “ambiente propício para aprendizagem”

Se o professor não está bem, provavelmente ele não vai conseguir passar do jeito que ele quer para o aluno. [...] A gente quando não está bem pra trabalhar, a gente não produz 100% [...] (Prof. Afonso).

Ao serem indagados sobre qual a influência da saúde mental no dia a dia escolar, os professores trouxeram o sofrimento psíquico como o principal fator que

afeta o processo de ensino e aprendizagem. Falas que demonstram que, quando o professor não está bem, os alunos não aprendem, foram recorrentes: "Se você não estiver saudável mentalmente, você... não consegue levar" (Profª. Helena) ou "se a pessoa não estiver mentalmente bem, nada flui" (Prof. João).

Essa associação, embora pertinente, aparece sob uma lógica quase unilateral, em que o bem-estar do professor aparenta ter maior peso sobre o aprendizado dos alunos. Baseadas em Vygotsky, compreendemos que o processo de ensino e aprendizagem é dialógico, pois as relações que nos constituem são também dialógicas, ou seja, por meio da interação, vamos formando ideias, opiniões e, à medida que ensinamos, também aprendemos. Segundo o autor,

Antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto, e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana do uso de instrumentos (Vygotsky, 1991, p. 20)

Ou seja, a criança desde pequena tanto transforma quanto é transformada pelo ambiente em que aprende. No entanto, em seus relatos, a maioria dos professores compreendem esse impacto da ausência de saúde mental no dia a dia escolar como um vetor, partindo deles para os alunos.

Quando vão relatar sobre as causas, existe uma diferença entre os fatores que afetam os professores e os fatores que afetam os alunos. Pois, para os professores, fatores internos à escola como as condições de trabalho, relação com os alunos e colegas de trabalho, impactam negativamente na saúde mental deles. De acordo com Simões e Cardozo (2022, p. 1043)

Nas associações encontradas entre o contexto escolar e a presença de esgotamento destacaram-se: o fato de ter sofrido agressão na escola, os problemas nos contatos interpessoais, além de questões estruturais como o ruído.

Esse estudo demonstra quais os fatores associados ao esgotamento de professores do estado de São Paulo. As análises apontaram que as condições de trabalho, as relações interpessoais e a estrutura das salas de aula são os principais causadores do esgotamento desses profissionais. Isso corrobora a fala de nossa entrevistada: "A gente tem um trabalho mental muito complicado. Porque a gente não tem o suporte pra trabalhar, né?" (Profª Helena).

No entanto, ao apontarem os fatores que eles identificam como nocivos à saúde mental dos estudantes, os fatores externos à escola são os que aparecem, como condições socioeconômicas, relações familiares e telas. Isso está presente na fala dos professores João e Leandro:

"Eu vejo muito que eles não tem. Que eles não tem pela situação social deles" (Prof. João)

“A gente observa assim, muitos, é... não são todos. Mas tipo assim, não tem o que comer, né?”(Prof. Leandro)

Há estudos que demonstram que a saúde mental dos estudantes também está comprometida, como é o caso da pesquisa de Vazquez et al. (2022). Neste estudo, as autoras encontraram porcentagens altas relacionadas ao sofrimento psíquico: 10,5% para sintomas depressivos graves e 47,5% para sintomas ansiosos graves. Além disso, os fatores associados apontados por esse estudo corroboram com a percepção dos professores.

As associações mais importantes aos sintomas depressivos e ansiosos foram o tempo de exposição à tela e a inversão do horário de sono (troca do dia pela noite), juntamente com sexo feminino. (Vazquez et al., 2022, 312p.)

Vale ressaltar, que não foi possível localizar muitos estudos que trouxessem a visão dos estudantes sobre esse tema. A maioria dos estudos analisados para este artigo e em revisão bibliográfica feita previamente, foi feita a partir dos professores.

Desse modo, esse recorte, juntamente com o resultado de outros estudos aqui apresentados, demonstraram que a maneira como as escolas estão funcionando até então, está prejudicando a saúde da sua comunidade. No entanto, é possível pensar estratégias que promovam a saúde mental nas escolas, inclusive com estratégias que os professores que participaram da pesquisa desse artigo propuseram, como o diálogo, por exemplo. Sabe-se que somente o diálogo não será responsável por sanar todas as questões relativas à saúde mental, mas é importante compreender que existem meios para melhorar o atual cenário escolar.

Conclusão

Os relatos dos professores demonstraram o esgotamento sentido por eles, a preocupação com os estudantes e o reconhecimento da necessidade de falar, discutir e cuidar da saúde mental na escola.

A saúde mental dos professores aparece como fator decisivo para o bom funcionamento das aulas e da boa convivência. Em diversas falas, foi possível identificar a percepção dos professores sobre si mesmos como agentes basilares do processo de ensino e aprendizagem, pois, afirmações do tipo “se eu não estou bem, nada funciona” foram recorrentes. Desse modo, identificamos que a figura do professor é compreendida como central no processo de ensino e aprendizagem, como se a saúde mental deles fosse determinante para o aprendizado dos alunos.

As afetações relacionadas à saúde mental citadas pelos professores são tanto internas quanto externas à escola, porém, variando de acordo com o sujeito afetado. Se o sujeito é o professor, esses fatores são majoritariamente internos, mas se são alunos, esses fatores são quase que exclusivamente externos. O que nos levou a questionar sobre quais seriam as percepções dos alunos sobre essas afetações. Será que eles também pensam em fatores unicamente externos quando falamos sobre sofrimento psíquico na escola? Esse questionamento pode se desdobrar para desenvolver uma nova pesquisa ainda sob a mesma temática, haja vista a necessidade de discutir saúde mental.

Referências

Simões, Elaine Cristina e Cardoso, Maria Regina Alves Violência contra professores da rede pública e esgotamento profissional. *Ciência & Saúde Coletiva* [online]. v. 27, n. 03 [Acessado 6 Agosto 2025], pp. 1039-1048. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232022273.28912020>>. ISSN 1678-4561. <https://doi.org/10.1590/1413-81232022273.28912020>.

SILVA, R. C. DA .; FERREIRA, M. DE A.. Construindo o roteiro de entrevista na pesquisa em representações sociais: como, por que, para que. *Escola Anna Nery*, v. 16, n. 3, p. 607–612, set. 2012.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. 2ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

VAZQUEZ, D. A. et al.. Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19. *Saúde em Debate*, v. 46, n. 133, p. 304–317, jan. 2022.

Vygotsky, L. S. *A formação da mente*. 4ª edição. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991

CÓDIGO: HS1274

AUTOR: EVELYN FREITAS DA SILVA

ORIENTADOR: MARISTELA DE OLIVEIRA MOSCA

TÍTULO: RODAS DE MÚSICA E PROTAGONISMO INFANTIL: CURRÍCULO VIVOEM PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Resumo

Este artigo 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 as aulas da turma do quinto ano vespertino, no ano letivo de 2024, 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. Este estudo, é uma ampliação e ressignificação do trabalho apresentado no XXI Encontro Nacional de Educação Infantil e III Encontro Nacional dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (ENEI/ENEF) no ano de 2025. Como questão norteadora: de que maneira as rodas de música podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas horizontais, que reconheçam as crianças como sujeitos ativos e produtores de currículo? A pesquisa, de abordagem qualitativa, se inspirou no método cartográfico (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015), a partir de observação participante, registros em diários de campo e rodas de conversa com as crianças. Selecionamos cenas-analisadoras em que a participação infantil modificou o andamento das atividades. Conclui-se que as rodas de música se configuraram como práticas de arte-educação que desafiam hierarquias e reafirmam o currículo como prática viva, cultural e democrática.

Palavras-chave: Currículo. Rodas de música. Infâncias. Educação dialógica.

TITLE: MUSIC CLASS AND CHILD PROTAGONISM: LIVING CURRICULUM INMUSIC EDUCATION PRACTICES

Abstract

This article presents reflections based on the experiences in the music circles of the Childhood Education Center, Application College of the Federal University of Rio Grande do Norte (NEI-Cap/UFRN), following the classes of the fifth year afternoon class, in the 2024 school year, within the scope of the research group Curricular Repertoires: formative processes with children and teachers in/with/through the arts, which is part of the sustainable development goal (SDG): Quality Education. This study is an expansion and redefinition of the work presented at the XXI National Meeting on Early Childhood Education and III National Meeting of the Initial Years of Elementary Education (ENEI/ENEF) in 2025. As a guiding question: how can music circles contribute to the construction of horizontal pedagogical practices, which recognize children as active subjects and producers of curriculum? The research, with a qualitative approach, used the cartographic method (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015), based on participant observation, records in field diaries and conversation circles with the children. We selected analyzing-scenes in which the participation of children modified the progress of the activities. It is concluded that the music circles were configured as art-education practices that challenge hierarchies and reaffirm the curriculum as a living, cultural and democratic practice.

Keywords: Curriculum. Music class. Childhoods. Dialogic education.

Introdução

As práticas musicais na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental frequentemente oscilam entre dois pólos: de um lado, atividades voltadas ao entretenimento e à rotina escolar (cantar, marcar datas comemorativas); de outro, propostas de formação técnica e formalizada, centradas na teoria musical. Em ambos contextos, embora recorrentes, deixam em segundo plano a possibilidade da música enquanto experiência estética, formativa e democrática. Nesse sentido, como observa Mosca (2018, p. 30), “as diferentes maneiras de ver e vivenciar a música no contexto escolar trazem questionamentos sobre sua relevância, currículo, metodologia e formação do professor”. Essa problematização reforça a necessidade de deslocar a

música de uma função meramente instrumental para um lugar de experiência curricular viva, em que a infância possa assumir papel ativo.

Este estudo emerge das vivências de uma pesquisadora em formação, bolsista de Iniciação Científica no projeto Repertórios Curriculares: processos formativos com crianças e professoras nas/com/pelas artes, desenvolvido no Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (NEI-Cap/UFRN), tendo como objetivo de desenvolvimento sustentável (ODS): Educação de Qualidade. O Projeto de Pesquisa se insere no Laboratório de Música e Movimento do NEI-Cap, vinculado ao LAPPEI e ao Programa de Incentivo à Pesquisa e à Extensão - PRONEI. Ao acompanhar as rodas de música com a turma do quinto ano do Ensino Fundamental, percebemos que a escuta da professora, aliada às proposições das crianças, produziu deslocamentos pedagógicos: o repertório não se limitou a uma lista de canções previamente definidas, mas emergiu das negociações, improvisações e criações coletivas que ocorreram durante as aulas.

A questão que orienta esta escrita é: como as rodas de música podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas horizontais, que reconheçam as crianças como sujeitos ativos e produtores de currículo? O objetivo deste trabalho, portanto, é analisar de que modo o diálogo e o protagonismo infantil, vivenciados nas rodas de música do NEI, ressignificam as relações de ensino-aprendizagem e ampliam a compreensão acerca dos repertórios curriculares que se tecem no cotidiano escolar. O conceito de repertórios curriculares aponta para os modos coletivos e criativos de fazer o currículo acontecer na prática, ressignificando saberes e práticas em resposta às necessidades de sua realidade. De acordo com Mosca (2024), o termo “repertórios curriculares” é compreendido como uma composição em movimento, que se transforma por meio da modulação (adaptações, reorganizações) e da improvisação (criação e exploração diante do inesperado). Isso significa que o currículo não é algo pronto e estático, mas um espaço de invenção, no qual os professores assumem autoria ao ressignificar prescrições e criar caminhos próprios.

Pensar a música na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental implica reconhecer que se trata de uma experiência que ultrapassa a dimensão técnica e alcança o campo estético, cultural e político. A música não é sobre o conteúdo a ser transmitido, mas acerca das experiências compartilhadas que criam vínculos, mobilizam memórias e abrem espaço para a expressão da infância.

Nessa direção, Paulo Freire (1996) destaca que ensinar exige respeito à autonomia do educando e compromisso com a escuta. Ao criticar a lógica da “educação bancária”, o autor defende uma pedagogia dialógica, em que professores e educando compartilham sentidos e constroem coletivamente o conhecimento. Esse princípio se aproxima das rodas de música, nas quais a horizontalidade se manifesta quando as crianças podem propor, criar e transformar as atividades a partir de suas próprias experiências.

Metodologia

Este trabalho insere-se no campo da pesquisa qualitativa e adota a inspiração cartográfica como método de investigação (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015). Diferente de abordagens que buscam categorizar e fixar realidades em esquemas prévios, a cartografia parte do princípio de acompanhar processos em movimento, valorizando a experiência vivida e os sentidos produzidos em meio às relações. Trata-se de uma pesquisa-intervenção, na qual a pesquisadora não se coloca como observadora neutra,

mas como parte implicada no campo, afetada pelas interações e pelos acontecimentos do cotidiano.

Arrillaga (2018) considera que a cartografia social pode ser compreendida como um caminho metodológico que favorece o trabalho coletivo na educação, permitindo que a comunidade envolvida reflita sobre sua própria realidade e organize, os aspectos que fortalecem e os que precisam de atenção no processo educativo.

Desenvolvemos a investigação no NEI-CAP/UFRN, no contexto das aulas de música, em articulação com o grupo de pesquisa Repertórios Curriculares: processos formativos com crianças e professoras nas/com/pelas artes. A inserção se deu a partir do acompanhamento semanal das rodas de música, conduzidas pela professora da instituição. Ao longo de 4 meses, foram acompanhados 10 encontros.

Construímos os dados a partir de três estratégias principais: Diários de campo – utilizados para registrar impressões cotidianas, diálogos espontâneos e situações vivenciadas em sala de aula; Participação ativa – realizadas durante as rodas de música, nas quais a pesquisadora se envolveu nas atividades propostas, acompanhando a condução docente e a interação das crianças; Rodas de conversa – momentos de diálogo coletivo com a turma, nos quais as crianças tiveram a oportunidade de expressar suas opiniões sobre as atividades, sugerir modificações e compartilhar vivências pessoais. A escolha e análise das cenas partiram do reconhecimento de que as crianças assumem papel ativo na construção do processo pedagógico, contribuindo para o planejamento ao partilhar experiências, gostos e repertórios. Nesse percurso, a pesquisadora não se coloca como observadora externa, mas como sujeito implicado, cujas interpretações são atravessadas por sua própria trajetória formativa em escolas públicas. Tal bagagem não é mero detalhe biográfico: ela informa a sensibilidade para reconhecer modos de participação que, em outros contextos, poderiam ser invisibilizados.

A escolha pela cartografia se deu pelo caráter fluído das rodas de música, como espaços de constante negociação, em que planejamentos são atravessados pelas iniciativas das crianças e pelos imprevistos do cotidiano. Assim, mais do que descrever práticas, a pesquisa buscou mapear os fluxos e deslocamentos que constituem a sala de aula como espaço estético democrático. Ou seja, ao pensarmos em um currículo mais democrático, levamos em consideração as experiências prévias dos professores e das crianças, fugindo de moldes tradicionais.

Resultados e Discussões

A cartografia das rodas de música evidenciou diferentes movimentos que configuram a sala de aula como espaço de práticas horizontais. Os dados analisados permitem destacar três eixos principais: protagonismo infantil, diálogo e currículo como prática cultural.

No que diz respeito ao protagonismo infantil, as rodas de música revelaram momentos em que as crianças assumiram a condução das práticas, seja pela escolha das canções, pela verbalização de seus interesses, ou ainda pela iniciativa de propor e criar variações rítmicas e melódicas. Esse protagonismo não se limitou a uma participação passiva, mas implicou em agência e autoria, configurando a criança como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Ribeiro (2024):

É muito mais importante valorizar o protagonismo infantil, bem como a exploração e a investigação sonora, ao invés de apresentações em datas comemorativas, com ensaios longos,

cansativos, canções de forma engessada, controladora, adestradora, para a hora do lanche ou de ir embora, sem possibilidade de explorar, criar e inventar algo novo (Ribeiro, 2024, p. 30).

Um exemplo claro dessa participação ativa, na turma do quinto ano, quando, ao criar composições sobre a caatinga inspiradas nas músicas de Luiz Gonzaga, as crianças propuseram ideias, sugeriram ajustes e se envolveram em processos criativos coletivos. O excerto a seguir ilustra como elas foram capazes de explicar e narrar o processo de criação:

Professora: Uma criança. Só uma criança, para vir aqui, em pé, e contar para Evelyn, porque ela chegou aqui no meio do caminho e dizer para ela o que é isso que estamos fazendo.

Criança 1: A gente tá fazendo 3 músicas... do luar, despertar e da seca. Aí os nossos grupos estão fazendo a música, tentando fazer a música, né? Que representa de um jeito que fique, assim... tipo representando o que a gente quer passar.

Criança 2: Como ela disse, a gente... A professora separou a nossa sala em 3 grupos, e deu um tema para cada grupo. O luar, o despertar, e a seca. Aí cada grupo tá querendo fazer uma... tipo uma música, que ouvindo lembre do tema.

Criança 3: Então... começou com a professora colocando 3 músicas de Luiz Gonzaga pra gente ouvir, e nessas músicas a gente falou, o que a gente sentiu... foi: A Morte do Vaqueiro, O Xote das Meninas, e... Luar do Sertão? Era Luar do Sertão?

Professora: E? A que vocês mais gostam de cantar... Asa Branca.

Criança 3: E Asa Branca...

Criança 3: E aí nessa música a gente escutou, e a gente falou as palavras, e a professora escolheu algumas palavras e dividiu a sala em 3 grupos. Cada grupo tinha um tema para produzir um pequeno trecho, de uma música que tem que ter um começo, um meio, e um fim. E no final a gente vai usar esses trechinhos para compor, para ser a inspiração, para compor a nossa música, que a gente vai fazer, com a professora.

Professora: E porque é que eu escolhi Luiz Gonzaga?

Criança 3: Porque a gente tá estudando a caatinga.

Professora: Por causa da caatinga...

Esse registro evidencia como as crianças compreenderam o sentido da atividade, conseguiram narrar o processo e se reconheceram como protagonistas da criação musical coletiva.

A respeito do diálogo, observamos que as rodas de música se constituíram como espaços de escuta e troca, nos quais as vozes das crianças e das professoras se encontram em condições de maior horizontalidade. O diálogo se fez presente não apenas na fala, mas também na própria experiência musical coletiva, em que cantar junto, improvisar e partilhar silêncios se tornaram formas de comunicação. Dessa maneira, a prática musical se aproximou de uma pedagogia dialógica, em que o conhecimento se constrói na interação. No contexto das rodas de música, o diálogo frequente possibilitou a emergência de significados múltiplos e o fortalecimento de vínculos entre professora e crianças. A professora acolheu as múltiplas interpretações das crianças acerca dos sons, validando cada percepção e transformando-as em material de criação. Ao ouvir que uma música lembrava o som do vento, de animais ou de flechas, a docente não corrigiu, mas incentivou a experimentação desses sons em sala. Tendo em mente o currículo como prática cultural, de acordo com Macedo (2006), o cultural não deve ser compreendido como motivo de conflito entre diversas culturas, mas como práticas em que a diferença é reconhecida, abraçada e produzida.

Nesse sentido, as músicas escolhidas e reinterpretadas pelas crianças e educadores evidenciam um movimento de legitimação das culturas infantis, ao mesmo tempo em que ampliam repertórios, colocando a sala de aula como espaço de negociação entre saberes escolares, populares e cotidianos. As rodas de música também evidenciaram que o currículo não se restringe a documentos oficiais, mas se constitui nos cotidianos, por meio das interações e repertórios compartilhados. Ao relacionar músicas com biomas brasileiros, por exemplo, as crianças integraram conhecimentos culturais, ambientais e sonoros, mostrando que o currículo é tecido na vida e na experiência.

Conclusão

A investigação realizada no NEI-CAP/UFRN nos permitiu compreender que a sala de aula pode ser ressignificada quando entendida como espaço estético, relacional e democrático. A análise das experiências acompanhadas mostrou que práticas pedagógicas horizontais não se constroem apenas a partir da flexibilização de métodos, mas sobretudo pela atitude do professor de escuta e abertura às contribuições das crianças.

Os três eixos destacados — protagonismo infantil, diálogo e currículo como prática cultural — não aparecem de forma isolada, mas se articulam na experiência vivida nas rodas de música. O protagonismo se manifesta quando as crianças assumem autoria de suas criações; o diálogo, quando a escuta e a troca permitem a construção de sentidos coletivos; e o currículo vivo, quando os repertórios escolares se entrelaçam às culturas infantis e às experiências cotidianas.

As experiências acompanhadas nas rodas de música evidenciam que a sala de aula pode se constituir como espaço democrático quando se abre ao protagonismo infantil. As práticas observadas mostraram que o fazer musical, ao ser atravessado pela cultura, imaginação e negociação de sentidos, transforma-se em experiência formativa que vai além do entretenimento, configurando-se como campo de arte-educação.

Conclui-se, portanto, que a horizontalidade pedagógica, longe de significar ausência de direção, demanda do professor uma postura de corresponsabilidade, em que autoridade e sensibilidade caminham juntas. Nas rodas de música, essa postura se expressou na mediação cuidadosa, capaz de sustentar a experiência e, ao mesmo tempo, legitimar as proposições infantis. Assim, compreender as rodas de música como práticas de educação democrática reforça a necessidade de uma pedagogia que reconheça as crianças como coautoras do currículo, contribuindo para uma educação mais inclusiva e significativa

Referências

- ARRILLAGA, César Enrique López. La Cartografía Social como Herramienta Educativa. *Revista Científica - Ensayo Arbitrado*, v. 3, n. 10, p. 232-247. Disponível em: http://indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/273. Acesso em: 20 ago. 2025.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 20 ago. 2025.

- MOSCA, M. de O. Currículo como Jazz: Perspectivas inclusivas e interdisciplinares na construção curricular do ensino de Música em uma escola de educação básica brasileira. 2018. 239 p. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação – Desenvolvimento Curricular) – Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga, 2018.
- MOSCA, M. de O. Repertórios Curriculares: notas sobre modulações e improvisações. REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA, [S. l.], v. 16, n. 42, p. 122–136, 2024. DOI: 10.58422/repesq.2024.e1600. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1600>. Acesso em: 20 ago. 2025.
- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- RIBEIRO, Andréia Novaes Souto. FORMAÇÃO DO DOCENTE NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO MUSICAL. Revista Primeira Evolução, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 55, p. 29–37, 2024. Disponível em: <https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/661>. Acesso em: 20 ago. 2025.

CÓDIGO: HS1314

AUTOR: LETÍCIA CLÉLIA DA SILVA MENDONÇA

ORIENTADOR: DENISE BORTOLETTO

TÍTULO: A escuta de crianças no processo de alfabetização na escola da infância:
diálogos com a cultura de pares e a subjetividade infantil

Resumo

O presente trabalho discute a alfabetização na escola da infância a partir da perspectiva da escuta sensível e da valorização da cultura de pares. Partindo de uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo, fundamentada nas contribuições de William Corsaro e Magda Soares, busca-se interpretar como a cultura de pares pode influenciar significativamente as práticas pedagógicas direcionadas à aquisição da linguagem escrita. O trabalho aponta que a alfabetização não deve ser reduzida à mera decodificação de símbolos, mas compreendida como prática social, em que a criança é reconhecida como sujeito histórico e protagonista de sua aprendizagem. Os resultados demonstram a importância do papel docente na adoção da observação participante e da escuta sensível, que possibilitam compreender como as crianças se apropriam da escrita em seus contextos sociais. Portanto, pode-se sugerir que a interação com os pares, associada ao acolhimento das vozes infantis, contribui para uma alfabetização mais significativa, crítica e inclusiva, reafirmando a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem o protagonismo infantil e rompam com modelos instrucionais mecanicistas.

Palavras-chave: Alfabetização; Cultura de Pares; Escuta sensível.

TITLE: Listening to Children in the Literacy Process in Early Childhood Education:
Dialogues with Peer Culture and Childhood Subjectivity

Abstract

This study discusses literacy in early childhood education from the perspective of sensitive listening and the appreciation of peer culture. Based on a qualitative literature review grounded in the contributions of William Corsaro and Magda Soares, it seeks to interpret how peer culture can significantly influence pedagogical practices aimed at the acquisition of written language. The study points out that literacy should not be reduced to the mere decoding of symbols, but understood as a social practice, in which the child is recognized as a historical subject and the protagonist of their own learning. The results highlight the importance of the teacher's role in adopting participant observation and sensitive listening, which make it possible to understand how children appropriate writing within their social contexts. Therefore, it can be suggested that interaction with peers, combined with the acknowledgment of children's voices, contributes to a more meaningful, critical, and

inclusive literacy process, reaffirming the need for pedagogical practices that value children's protagonism and break away from mechanistic instructional models.

Keywords: Literacy; Peer culture; Sensitive listening.

Introdução

A alfabetização é um processo complexo que vai além da simples aquisição de habilidades técnicas sobre um sistema escrito. É um momento formativo em que as crianças devem ser reconhecidas como protagonistas da sua própria aprendizagem, tendo reconhecidos seus direitos e saberes. Portanto, essa pesquisa buscou explorar a importância da escuta sensível no processo de alfabetização, dialogando teoricamente com os pensamentos de William Corsaro e Magda Soares. Nossa hipótese é a de que a cultura de pares pode potencializar o processo de alfabetização quando os mediadores adotam práticas que valorizem a participação e a voz das crianças na escola.

Metodologia

Este trabalho é um estudo teórico, de natureza qualitativa, que por sua vez, busca analisar e discutir as contribuições teóricas de William Corsaro e Magda Soares sobre a importância da escuta sensível e da cultura de pares no processo da alfabetização.

Nesse sentido, a prática pedagógica aqui proposta não se restringe à memorização de códigos linguísticos, porém procura inserir as crianças em situações significativas de leitura e escrita, nas quais possam atribuir sentido e reconhecer a funcionalidade da linguagem em seu cotidiano (Soares, 2003).

Entende-se que a criança é protagonista de sua aprendizagem. Corsaro (2011) afirma essa perspectiva ao reforçar que as crianças não apenas reproduzem e internalizam a cultura, mas também a interpretam e contribuem para a sua produção. Essa compreensão amplia a necessidade de metodologias que valorizem a interação entre pares, reconhecendo-a como elemento essencial no desenvolvimento cognitivo, linguístico e social. Dessa forma, o trabalho em conjunto, os projetos colaborativos e as práticas, principalmente, de diálogo são valorizados como instrumentos que potencializam a aprendizagem e a participação ativa das crianças no processo de alfabetização.

Por isso, a revisão bibliográfica foi realizada com base em uma análise teórica de alguns dos trabalhos publicados pelos referidos sobre o tema da alfabetização e da cultura de pares.

Foram selecionados textos que abordassem as seguintes temáticas:

A importância da escuta sensível no processo de alfabetização
A cultura de pares e sua influência no processo de alfabetização

Dada a amplitude teórica e conceitual dos autores, privilegiou-se as obras de cada autor acerca das contribuições que dizem respeito à cultura de pares e à alfabetização. Foram utilizados os seguintes critérios para selecionar as obras:

A relevância para discutir aproximações entre a alfabetização e a cultura de paresAs contribuições significativas sobre a importância da escuta sensível e da cultura de pares no processo de alfabetização

Análise dos Dados:

Os dados bibliográficos foram analisados teoricamente, de modo a identificar os principais pontos de convergência e divergência entre as ideias dos teóricos, e analisar as implicações dessas ideias para a prática pedagógica.

Resultados e Discussões

Os resultados indicam que a cultura de pares favorece as interações e pode assim ser um fator importante no processo de alfabetização, pois as crianças utilizam a ludicidade como um mecanismo para testar e consolidar seus conhecimentos sobre a escrita (Soares, 2016), bem como para a interação entre os pares (Corsaro, 2002). Segundo Soares (2003), a alfabetização não se restringe à simples decodificação de símbolos, mas refere-se à apropriação da linguagem escrita e à sua utilização em práticas sociais, portanto a alfabetização é um processo complexo que envolve não apenas a decodificação de símbolos e códigos linguísticos, mas também a apropriação da linguagem escrita e sua utilização em contextos sociais. Nessa perspectiva, a escuta sensível torna-se fundamental, pois permite que o professor compreenda melhor como a criança está se apropriando da linguagem escrita e utilizando-a em seus contextos sociais, o que é essencial para um processo significativo de alfabetização.

O papel do professor é crucial nesse processo, pois ele deve transcender formas instrucionais de ação pedagógica, bem como os métodos mecanicistas. Um caminho, inspirado nos estudos sociais da criança e da infância é, por meio da observação participante e da etnografia, valorizar a escuta das crianças, o que pode favorecer situações de escrita a partir dos contextos sociais das crianças, atribuindo-lhe funções e significados (Corsaro, 2009).

A participação coletiva e as interações entre os pares também é importante no processo de alfabetização, pois as crianças avançam nas práticas de leitura e escrita não apenas pelo ensino direto do professor, mas principalmente pela interações com seus pares, consolidando o conhecimento de maneira colaborativa. Tal como destaca Corsaro (2011), as crianças não apenas internalizam a cultura, mas também a interpretam e contribuem para produzi-la, evidenciando que a interação com os pares desempenha um papel essencial no processo de aprendizagem e no desenvolvimento infantil, especialmente no contexto da alfabetização.

Em síntese: os resultados do estudo teóricos sugerem que a cultura de pares, a escuta sensível e a participação coletiva são fundamentais para o processo de alfabetização, e que o papel do professor é crucial para promover essas práticas. Esses resultados têm implicações importantes para a prática pedagógica, pois sugerem que os professores devem valorizar a escuta sensível e a participação coletiva no processo de alfabetização, além de considerar a cultura de pares como um fator importante ao processo de alfabetização.

Conclusão

O estudo evidencia que a alfabetização, compreendida como prática social, exige a valorização da cultura de pares, da escuta sensível e da participação coletiva como elementos essenciais no processo de aprendizagem. As crianças não apenas reproduzem, mas também interpretam e produzem cultura, sendo protagonistas de sua própria formação. Nesse contexto, a interação entre os pares e a ludicidade potencializam a construção de saberes, enquanto o papel do professor se mostra fundamental para promover práticas que ultrapassem modelos mecanicistas de ensino. Assim, a adoção da observação participante e do acolhimento das vozes infantis possibilita uma alfabetização mais significativa, crítica e inclusiva, reafirmando a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito histórico e ativo em seu processo de aprendizagem.

Referências

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, William A. **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. **A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças**. Educação, Sociedade e Culturas, nº 17, 2002, 113-134.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CÓDIGO: HS1326

AUTOR: KATHE ELLEN SOUSA COSTA

ORIENTADOR: PABLO SEBASTIAN MOREIRA FERNANDEZ

TÍTULO: Educação Ambiental no Rio Potengi: um estudo sobre a Natureza na Educação Básica.

Resumo

O presente estudo investigou a articulação entre formação inicial docente, ensino de Geografia e Educação Ambiental, tendo o Rio Potengi como tema mediador. As práticas pedagógicas associadas a trabalhos de campo, rodas de conversa, produção audiovisual e produção de materiais educativos revelaram transformações significativas na percepção dos licenciandos, mostrando que a paisagem pode ser central para um exercício docente crítico e comprometido com questões socioambientais. A análise concentrou-se em quatro eixos: a paisagem como construção social e ambiental permeada por experiências; o rio Potengi como espaço educativo; práticas pedagógicas no campo da Geografia em diálogo com a Educação Ambiental; e a formação de docentes sensíveis às questões socioambientais. A escolha pela paisagem permitiu a aproximação com saberes locais favorecendo o desenvolvimento de observação crítica, escuta ativa, interdisciplinaridade e vínculo afetivo com os lugares, evidenciando a toponímia como elemento mobilizador da aprendizagem. As práticas pedagógicas participativas e os materiais educativos contextualizados mostraram-se eficazes para integrar teoria e prática, fortalecer a reflexão ética e afetiva e estimular a proposição de soluções locais para desafios socioambientais. O estudo reforça a relevância do Rio Potengi como “laboratório vivo” para práticas educacionais, capaz de mediar aprendizagens críticas, interdisciplinares e transformadoras, preparando futuros professores para atuar

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Práticas Pedagógicas; Ambiente; Educação

TITLE: Environmental Education in the Potengi River Basin: A Study on Nature in Basic Education

Abstract

The results indicate that teacher education guided by the territory and an emancipatory perspective promotes meaningful learning, articulating academic knowledge, sensory experience, and socio-environmental responsibility. The Potengi River, as an educational territory, goes beyond being merely a setting or natural object, becoming a living space of experiences, memories, and local knowledge. By integrating theory, practice, and affectivity, pre-service teachers develop competencies to observe, problematize, and mediate learning, strengthening the construction of a critical teaching practice committed to sustainability and citizenship. The implementation of active methodologies, such as participatory mapping, the creation of affective maps, and educational workshops, proved to be strategic for consolidating interdisciplinarity, student engagement, and connection with the local reality. Challenges such as limited infrastructure and resistance to participatory practices highlight the need to insert Environmental Education as a transversal axis and to create university

extension spaces that articulate theory and practice. In summary, the research shows that the articulation between landscape, territory, and teacher education enhances transformative learning, preparing educators capable of promoting contextualized, critical, and socially engaged Environmental Education, with lasting impacts on schools, communities, and the environment.

Keywords: Geography Teaching; Pedagogical Practices; Environment; Education

Introdução

A Educação Ambiental (EA) ocupa um lugar de relevância na educação formal e não formal. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é tratada como tema transversal; na Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999), é definida como componente essencial e permanente da educação nacional. Este projeto propõe articular a formação em Pedagogia aos saberes da Geografia escolar, refletindo sobre como essa integração pode potencializar ações de EA. A abordagem parte da relação entre Natureza, Sociedade e Ambiente mediada pelo lugar, tendo o rio Potengi como objeto de análise. O ponto de partida é concebê-lo não apenas como recurso natural ou referencial físico de uma bacia hidrográfica, mas como espaço de vivência e experiência. A proposta vai além da aprendizagem conceitual; busca-se promover um encontro com o Potengi, valorizando imagens, vivências e práticas sociais. Observa-se a importância de práticas pedagógicas que dialoguem com o cotidiano dos alunos, tornando o ensino mais significativo. O rio, enquanto espaço vivido, contribui para fortalecer vínculos afetivos com a natureza. Ressalta-se, ainda, a necessidade de uma formação docente crítica e interdisciplinar, alinhada à perspectiva da Educação Ambiental emancipatória como proposta por Loureiro, voltada à formação de sujeitos conscientes e comprometidos com os desafios socioambientais.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, voltado à compreensão das relações entre Educação Ambiental (EA), Geografia escolar e a paisagem do rio Potengi. O objetivo foi analisar como elementos dessa paisagem podem subsidiar práticas pedagógicas no Ensino Fundamental I, com ênfase na formação inicial de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. A escolha pela pesquisa qualitativa justifica-se por sua capacidade de compreender fenômenos em sua complexidade, dando ênfase às experiências, sentidos e relações construídas pelos sujeitos em contextos concretos. Conforme Zanette (2017), esse tipo de investigação busca mais do que resultados estatísticos: objetiva interpretar significados, experiências e construções sociais, sendo particularmente adequado para estudos no campo da Educação Ambiental. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa é descritiva e interpretativa, voltada à análise da paisagem como elemento articulador entre natureza, sociedade e cultura. Parte-se da concepção de paisagem como construção social e espaço de experiência (Cauquelin, 2007; Larrosa, 2002), compreendendo o rio Potengi não apenas como recurso hídrico ou elemento físico da bacia hidrográfica, mas como lugar vivido, carregado de simbolismos e relações históricas, culturais e afetivas. A pesquisa desenvolveu-se em quatro etapas: Levantamento bibliográfico e estudo documental: Inicialmente, foi realizado um levantamento teórico baseado em marcos legais e referenciais curriculares que orientam a Educação Ambiental no Brasil, como a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e documentos oriundos de conferências ambientais nacionais e internacionais. Foram também analisadas

contribuições de autores do campo da EA, como Loureiro (2004), e de estudiosos do ensino de Geografia (Cavalcanti, Callai, Castellar) e do conceito de paisagem (Cauquelin, 2007). Essa etapa permitiu a construção de um referencial teórico orientador das análises e das propostas didáticas. Pesquisa de campo e leitura da paisagem: A etapa empírica foi conduzida com licenciandos do curso de Pedagogia, durante atividades formativas vinculadas ao componente Ensino de Geografia I. Realizaram-se visitas a pontos estratégicos do rio Potengi, em Natal/RN, com o objetivo de observar, registrar e analisar elementos da paisagem que dialogassem com a EA e pudessem ser incorporados ao ensino. Foram utilizados como instrumentos diário de campo, registros fotográficos, anotações descritivas e rodas de conversa com os estudantes. A leitura da paisagem buscou captar aspectos físicos, simbólicos, sociais e ambientais, valorizando as percepções dos futuros docentes e a construção de vínculos com o território. Sistematização e proposição didática: A partir dos dados coletados e da articulação com o referencial teórico, foram elaboradas propostas didáticas voltadas ao Ensino Fundamental I. As atividades desenvolvidas integraram elementos da paisagem do rio Potengi e abordaram temas como cuidado com a Natureza, reconhecimento do lugar, pertencimento e relações sociedade-meio ambiente. A sistematização considerou ainda a interdisciplinaridade entre os saberes da Geografia e da Educação Ambiental, propondo práticas sensíveis, contextualizadas e viáveis para a realidade dos estudantes. Culminância e socialização dos resultados: A etapa final ocorreu por meio de uma apresentação/exposição no contexto do curso de Pedagogia, envolvendo os licenciandos participantes. Durante esse momento, foram compartilhados os registros de campo, reflexões sobre a paisagem e as propostas de intervenção pedagógica, criando um espaço coletivo de troca de saberes. Essa ação ampliou a percepção dos licenciandos sobre a importância de integrar a EA ao ensino da Geografia desde os anos iniciais, contribuindo para sua formação docente crítica e comprometida com a realidade socioambiental. Assim, o percurso metodológico da pesquisa evidenciou que a articulação entre teoria e prática, entre paisagem e currículo, pode fortalecer uma Educação Ambiental geograficamente situada, sensível às experiências vividas e comprometida com a formação de sujeitos conscientes e éticos em relação à Natureza e à sociedade.

Resultados e Discussões

A articulação entre a formação inicial docente, o ensino de Geografia e a Educação Ambiental, com a paisagem do Rio Potengi como recorte especial de mediação, revelou transformações significativas nas percepções dos licenciandos participantes da pesquisa. Essas transformações foram percebidas nas experiências das saídas de campo, rodas de conversa e elaboração de propostas pedagógicas, demonstrando que a paisagem, ao ser incorporada ao processo formativo, pode se tornar elemento central para fortalecer uma docência crítica e comprometida com os desafios socioambientais contemporâneos. A experiência proporcionou o desenvolvimento de quatro eixos estruturantes de análise: (1) a paisagem como construção social e espaço de experiência; (2) o rio Potengi como paisagem educativa; (3) práticas pedagógicas em diálogo com a Educação Ambiental; e (4) a formação docente sensível ao território, à paisagem e à emancipação: socialização dos resultados. 1. A paisagem como construção social e espaço de experiência Anne Cauquelin (2007) propõe a concepção da paisagem como construção social, entendendo-a como uma interpretação do espaço a partir das vivências e experiências individuais e coletivas. Partindo desse conceito, o Rio Potengi não é apenas uma imagem ou espaço físico, mas uma paisagem carregada de significados, memórias e relações sociais. Essa perspectiva permite compreender a paisagem como uma mediação simbólica entre sujeitos e lugar, sendo constantemente ressignificada

pelas práticas sociais, culturais e educativas que nela ocorrem. Quando integrada ao processo formativo dos licenciandos, a paisagem do Potengi deixa de ser mero pano de fundo geográfico e torna-se um agente pedagógico, um campo de experiências. Como conceituado por Jorge Larrosa (2002), a experiência é “aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (p. 26). Olhar para o rio com afeto no campo da educação significa abrir-se para o que ele provoca, reconhecendo-o como espaço de travessia, perigo e descoberta, onde o sujeito se expõe e se deixa afetar. Essa perspectiva aproxima-se da ideia de que a experiência exige “parar para pensar, olhar e escutar mais devagar” (Larrosa, 2002, p. 24), rompendo com a lógica acelerada e meramente informativa que frequentemente caracteriza os processos formativos. Assim, integrar a paisagem na formação inicial favorece um encontro sensível entre futuros professores e paisagem, fomentando práticas que articulam conhecimento, sentimento e responsabilidade socioambiental. Essa abordagem afetiva conecta-se ao conceito de topofilia, desenvolvido por Yi-Fu Tuan (1974), que define como “o elo afetivo entre a pessoa e o lugar” (Tuan, 2012, p. 5). Estudar e ensinar sobre o rio no contexto local não se limita à transmissão de informações sobre relevo, hidrografia ou uso dos recursos naturais, mas busca despertar um sentimento de pertencimento e de encontro com o conhecido que ainda é desconhecido, no sentido acadêmico. Situar o lugar como protagonista de ações educacionais possibilita o engajamento dos aprendizes na construção de novos significados. A incorporação da paisagem do Rio Potengi no processo formativo não apenas enriquece o conhecimento geográfico, mas também fomenta sensibilização profunda e postura crítica diante das questões socioambientais locais. Ao reconhecer o território como espaço vivo de experiências e significados, a formação docente se potencializa para formar educadores capazes de promover uma educação ambiental comprometida, conectando saberes acadêmicos, afetividade e responsabilidade social, e preparando-os para os desafios contemporâneos da docência. A perspectiva se enriquece com Cavalcanti (2022), que defende a paisagem como conceito estruturante do pensamento geográfico e como recurso metodológico que possibilita a leitura integrada das dinâmicas naturais e sociais. Para ela, a mediação didática deve incluir problematização, sistematização e síntese, estimulando observação crítica e formulação de perguntas. Esse processo prepara o futuro professor para trabalhar a paisagem como ferramenta pedagógica, articulando experiência sensível e conhecimento acadêmico. Dessa forma, ao articular diferentes referenciais teóricos que compreendem a paisagem como construção cultural, experiência formativa e vínculo afetivo, evidencia-se que o Rio Potengi ultrapassa a condição de objeto natural ou cenário. Ele se configura como uma paisagem educativa, capaz de mediar práticas pedagógicas que integram razão e sensibilidade, conhecimento e pertencimento. É nesse horizonte que se insere a reflexão sobre o Potengi como espaço formador, onde a educação se ancora no vivido e no lugar para potencializar aprendizagens críticas e transformadoras.

2. O rio Potengi como paisagem educativa O Rio Potengi é um dos principais cursos d’água do estado do Rio Grande do Norte, com nascente em Cerro Corá/RN e percurso aproximado de 176 km, atravessando 25 municípios até sua foz em Natal/RN, desaguando no Oceano Atlântico (Semarh, 1998). O rio possui forte relevância histórica e cultural: durante as primeiras interações entre colonizadores e povos nativos, foi utilizado como rota de penetração no território potiguar e ponto de partida para o surgimento da capital, configurando-se como espaço central para a formação de Natal. O Potengi, além de sua dimensão geográfica, é uma paisagem educativa e viva, onde saberes tradicionais e científicos se entrelaçam. Nessa perspectiva, Arroyo (2015) afirma que os movimentos sociais transformam espaços cotidianos em lugares de aprendizagem e resistência, o que permite compreender o rio Potengi como paisagem educativa, não apenas como recurso natural, mas espaço de experiências culturais, históricas e socioambientais.

Enquanto paisagem educativa, o Potengi favorece uma aprendizagem situada, conectada à realidade dos estudantes e das comunidades ribeirinhas. A vivência com sua paisagem possibilita a construção de vínculos afetivos e de pertencimento, fortalecendo o que Tuan (2012) denomina topofilia. Ao mesmo tempo, permite problematizar tensões socioambientais, como poluição, assoreamento, ocupações irregulares e perda de manguezais, promovendo leitura crítica da realidade local. Compreender o Potengi como espaço integrado e dinâmico contribui para superar a fragmentação dos saberes escolares, contribuindo com a articulação de suas dimensões naturais, históricas, culturais e socioambientais, o rio torna-se ponto de partida para práticas pedagógicas interdisciplinares, em diálogo com a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que preveem a integração de temas contemporâneos e socioambientais de forma transversal. Estudos recentes evidenciam a relevância do rio para ações de Educação Ambiental na região, destacando iniciativas que combinam oficinas, materiais educativos e participação comunitária (Costa et al., Costa, Silva e Farias, 2022). Integrado à formação inicial docente, o Potengi possibilita a construção de saberes interdisciplinares, conectando Geografia, Ciências, História e Arte, em consonância com as diretrizes da BNCC e dos PCNs. Assim, pensar o Potengi como paisagem educativa exige a análise de três dimensões articuladas: o eixo histórico-cultural, o eixo socioambiental e o eixo afetivo-simbólico, que orientam a reflexão e a prática pedagógica vinculada ao rio. No eixo histórico-cultural, o Rio Potengi foi palco de encontros e conflitos entre povos originários, colonizadores e comunidades tradicionais, como quilombolas e pescadores. Essa dimensão pode ser explorada por meio de memória oral, cartografia social e análise documental, por exemplo, com a construção de uma linha do tempo colaborativa. No eixo socioambiental, problemas como poluição, desmatamento de manguezais e ocupações irregulares transformam o Potengi em laboratório vivo para discutir justiça ambiental e sustentabilidade. Inspirados em Loureiro (2004), os estudantes podem realizar atividades como o mapeamento participativo de áreas degradadas, analisando impactos e propondo soluções. No eixo afetivo-simbólico, a relação emocional com o rio — presente em lendas, práticas de lazer e relatos familiares — fortalece vínculos de pertencimento e compromisso com sua preservação. A topofilia (Tuan, 2012) pode ser trabalhada em atividades como a produção de “cartas ao rio”, nas quais os alunos expressam sentimentos e compromissos por meio de textos ou desenhos. Essa divisão permite integrar diferentes dimensões do espaço vivido, estimulando práticas pedagógicas interdisciplinares. A interdisciplinaridade e a transversalidade emergem naturalmente do trabalho com o Potengi, articulando conteúdos de Geografia (bacia hidrográfica, erosão, uso do solo), Ciências (biodiversidade aquática e impactos da poluição), História (resistência das comunidades ribeirinhas e transformações urbanas) e Arte (painéis, performances ou registros visuais inspirados no rio). Um exemplo concreto ocorreu em São Tomé/RN, em oficina com crianças da comunidade quilombola de Gameleira, que utilizaram o caderno de atividades do Projeto Potengi para relacionar desenhos de paisagens com conceitos de preservação, evidenciando como recursos lúdicos potencializam a aprendizagem (Costa et al., 2024). Nesse sentido, as experiências educativas vinculadas ao rio constituem um campo fértil para a Educação Ambiental, favorecendo metodologias participativas, críticas e interdisciplinares, que dialogam com os desafios locais e estimulam o engajamento social. É a partir dessa perspectiva que se apresentam as práticas pedagógicas desenvolvidas em diálogo com a Educação Ambiental.

3. Práticas pedagógicas em diálogo com a Educação Ambiental

A integração da Educação Ambiental ao ensino de Geografia, tendo o Rio Potengi como referência, torna-se mais significativa quando articulada a práticas pedagógicas que valorizam a observação, a reflexão crítica e a participação ativa dos estudantes. Essas práticas buscam conciliar conhecimento acadêmico, vivências sensíveis e problematização da

realidade local, em sintonia com a perspectiva emancipatória da Educação Ambiental (Araújo, 2004; Untaler & Barolli, 2007). Entre as estratégias destacam-se saídas de campo, rodas de conversa, registros fotográficos, mapas temáticos e diários de campo, instrumentos que possibilitam aos alunos perceberem as relações entre sociedade, ambiente e cultura. O contato direto com o território fortalece vínculos de pertencimento, alinhando-se ao conceito de topofilia de Tuan (2012), e potencializa uma aprendizagem situada, crítica e significativa. Nesse sentido, a paisagem, entendida como categoria fundamental do pensamento geográfico, constitui chave interpretativa para aproximar conteúdos escolares da experiência vivida (Cavalcanti, 2022; Moreti, 2023). Um exemplo prático ocorreu em uma saída de campo com estudantes de Pedagogia no centro histórico de Natal/RN, onde o Rio Potengi foi eixo central da análise. Durante a atividade, os licenciandos observaram elementos arquitetônicos, praças e vias que remetem à ocupação inicial da cidade, relacionando-os ao papel do rio na formação urbana. A experiência articulou conteúdos teóricos e vivências, reforçando a compreensão da paisagem como construto cultural (Cavalcanti, 2022) e promovendo reflexão crítica sobre a relação entre sociedade e natureza. Práticas lúdicas e colaborativas, como oficinas e atividades em campo, consolidam a interdisciplinaridade proposta pela BNCC e pelos PCNs, além de se alinharem às diretrizes da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999). O uso de materiais educativos contextualizados contribui para o engajamento estudantil e para o desenvolvimento de posturas críticas frente às questões socioambientais (Costa, Silva & Farias, 2023). A experiência prática junto ao território também se revela estratégica para a formação docente. Atividades de campo permitem que futuros professores experimentem metodologias ativas, reflitam sobre suas práticas e compreendam como integrar a Educação Ambiental ao currículo. Como destaca Araújo (2004), a formação do professor deve articular saberes pedagógicos e ambientais, promovendo reflexão dialógica e desenvolvimento de competências para enfrentar situações complexas. Nessa mesma linha, Untaler & Barolli (2007) ressaltam a importância de inserir a Educação Ambiental desde a formação inicial, favorecendo a construção de uma postura crítica e engajada. Metodologias ativas baseadas na paisagem, como defende Moreti (2023), fortalecem a autonomia dos licenciandos e estimulam aprendizagens significativas. Oficinas de memória e cultura local, mapeamento participativo, alfabetização cartográfica e produção de materiais educativos são exemplos de práticas que conectam teoria e prática, promovendo interdisciplinaridade e integração com a realidade do Rio Potengi. Essas atividades se articulam ainda à ideia de território educativo de Arroyo (2015), compreendido como espaço em que movimentos sociais, saberes tradicionais e acadêmicos se entrelaçam. Em síntese, o Potengi configura-se como um laboratório vivo de Educação Ambiental, onde teoria e prática não se dissociam. As práticas pedagógicas desenvolvidas nesse contexto favorecem a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender as interdependências entre sociedade, ambiente e cultura, e de se comprometer com a sustentabilidade e a justiça socioambiental.

4. Formação docente sensível ao território, à paisagem e à emancipação: socialização dos resultados

A formação inicial de professores deve contemplar a sensibilidade ao território e à paisagem como elementos centrais para a construção de práticas pedagógicas críticas e contextualizadas. No caso do Rio Potengi, isso implica preparar futuros docentes para observar, analisar e mediar experiências educativas que conectem o conhecimento acadêmico à realidade socioambiental local e à percepção das paisagens, promovendo a emancipação dos aprendentes (Freire, 1996; Loureiro, 2012; Cauquelin, 2007). A vivência prática junto ao Potengi ampliou a percepção dos licenciandos sobre a complexidade das relações entre sociedade, natureza e cultura, evidenciada nas paisagens observadas. Por meio de saídas de campo, diálogos com comunidades tradicionais e produção de materiais educativos, os futuros professores foram instigados a problematizar questões socioambientais e a refletir sobre seu papel na mediação

de aprendizagens significativas, considerando o espaço vivido e as paisagens como mediadoras de sentidos (Costa, Silva & Farias, 2023). A culminância da pesquisa, realizada por meio da apresentação e socialização dos registros do campo, constituiu momento essencial para consolidar aprendizagens e promover a reflexão coletiva. Durante essa atividade, os licenciandos compartilharam registros, percepções, textos poéticos, mapas conceituais e propostas pedagógicas, articulando teoria e prática de forma crítica. Esse espaço de troca permitiu que experiências individuais fossem examinadas, discutidas e ampliadas coletivamente, evidenciando o Rio Potengi e suas paisagens como mediadores de aprendizagens interdisciplinares e afetivas. Loureiro (2012) enfatiza que a Educação Ambiental deve articular teoria e prática, estimulando ações participativas, críticas e éticas. Nessa perspectiva, a formação docente sensível ao território e à paisagem envolve não apenas o domínio de conteúdos e métodos, mas também o desenvolvimento de competências para promover o protagonismo estudantil, estimular a reflexão ética e afetiva sobre o ambiente e incentivar a problematização de situações ambientais locais. A topofilia (Tuan, 2012), nesse contexto, reforça a importância da afetividade e do vínculo com o lugar e com suas paisagens como condição para o engajamento de alunos e professores em ações de preservação ambiental. A experiência prática evidenciou aprendizagens múltiplas: a observação crítica, ao analisar paisagens e identificar processos naturais e antrópicos; a escuta ativa, ao valorizar saberes de pescadores, quilombolas e moradores antigos; e a interdisciplinaridade, ao articular conhecimentos de Geografia, História, Ciências e Arte (Cavalcanti, 2022; Araújo, 2004). Ao socializar essas experiências, os licenciandos consolidaram competências de análise, reflexão e proposição pedagógica, transformando o território e suas paisagens em laboratório vivo (Costa, Silva e Farias, 2023; Moreti, 2023). Atividades como construção de mapas conceituais, produção de textos poéticos e propostas pedagógicas demonstraram que a integração entre teoria, prática e socialização potencializa a aprendizagem significativa, reforçando a ideia de que o espaço vivido e as paisagens podem mediar a construção de saberes, valores e práticas comprometidos com a sustentabilidade, a cidadania e o desenvolvimento local. Untaler e Barolli (2012) destacam que a inserção da Educação Ambiental na formação inicial docente é essencial para a construção de uma postura crítica e transformadora, capaz de preparar educadores para atuar em contextos socioambientais diversos. Entre os desafios observados, ressalta-se a barreira significativa que consiste na falta de compreensão sobre a questão ambiental e das paisagens, o que pode limitar a percepção de sua relevância e a aplicação de práticas educativas efetivas. Além disso, a falta de infraestrutura para atividades externas e a resistência de alguns educadores a metodologias participativas representam obstáculos a serem superados. Dessa forma, a formação docente orientada pelo território, pelas paisagens e pela perspectiva emancipatória consolida-se como estratégia pedagógica capaz de transformar o aprendizado em experiência significativa, conectando escola, comunidade e ambiente. O Rio Potengi, enquanto espaço educativo, deixa de ser apenas objeto de estudo e se torna laboratório vivo, onde a socialização das experiências potencializa a construção coletiva de saberes, práticas e valores comprometidos com a sustentabilidade e o desenvolvimento local.

Conclusão

Os resultados indicam que a formação docente orientada pelo território e pela perspectiva emancipatória promove aprendizagens significativas, articulando conhecimento acadêmico, experiência sensível e responsabilidade socioambiental. O Rio Potengi, enquanto território e paisagem educativa, ultrapassa a condição de cenário ou objeto natural, tornando-se espaço vivo de experiências, memórias e saberes locais. Ao integrar teoria, prática e afetividade, os

licenciandos desenvolvem competências para observar, problematizar e mediar aprendizagens, fortalecendo a construção de uma docência crítica e comprometida com a sustentabilidade e a cidadania. A implementação de metodologias ativas, como mapeamento participativo, construção de mapas afetivos e oficinas educativas, mostrou-se estratégica para consolidar interdisciplinaridade, engajamento estudantil e conexão com a realidade local. Desafios como infraestrutura limitada e resistência a práticas participativas destacam a necessidade de inserir a Educação Ambiental como eixo transversal e de criar espaços de extensão universitária que articulem teoria e prática. Em síntese, a pesquisa evidencia que a articulação entre paisagem, território e formação docente potencializa aprendizagens transformadoras, preparando educadores capazes de promover Educação Ambiental contextualizada, crítica e socialmente engajada, com impactos duradouros na escola, comunidade e ambiente.

Referências

ARAÚJO, M. I. C.. A Universidade e a Formação de Professores para a Educação Ambiental. *Revista Brasileira de Educação Ambiental – REVBEA*, Nº. 0, p.70 – 78, novembro-2004. Disponível em: <http://www.ufmt.br/remtea/revbea>. Acesso em: 03 maio 2025. ARROYO, M. G. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Disponível em: DOI: 10.1590/0104-4060.39832. Acesso em: 03 abr 2025. BRASIL. . Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 28 abr. 1999. _____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. _____. Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000a. CAUQUELIN, A. A invenção da paisagem. São Paulo: Contexto, 2007. CAVALCANTI, Lana de Souza. *Mirar el paisaje con la mediación del pensamiento geográfico: aprendizaje potente para el mundo contemporáneo*. REIDICS. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, [S. l.], n. 10, p. 42–58, 2022. DOI: 10.17398/2531-0968.10.42. Disponível em: <https://revista-reidics.unex.es/index.php/reidics/article/view/1990>.. Acesso em: 08 abr. 2025. COSTA, K. E. S. et al. Educação Ambiental na Bacia do Rio Potengi (RN): Oficinas e Materiais Educativos como Ferramentas de Conscientização. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 17, n. 36, p. e21219, 2024. DOI: 10.20952/revtee.v17i36.21219. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/21219> COSTA, K. E. S. et al. A importância da educação ambiental na formação de professores. *Anais IX CONEDU... Campina Grande: Realize Editora*, 2023. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/98327>>. Acesso em: 05 maio 2025. FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra, 1996. LOUREIRO, C. F. B. *Sustentabilidade e Educação: Um olhar da ecologia política*. São Paulo: Cortez, 2012. MORETI, Nicole Mieko Takada. O Estudo da Paisagem e o Ensino de Geografia no Combate à Degradação da Natureza . *Geografia (Londrina)*, [S. l.], v. 32, n. 2, p. 219–236, 2023. DOI: 10.5433/2447-1747.2023v32n2p219. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/47593>. Acesso em: 05 abr 2025. SEMARNH – Secretaria de Estado do Meio Ambiente e Recursos Hídricos do RN. *Plano de Recursos Hídricos*. Natal, 1998. TUAN, Y.-F. *Topofilia: A perspectiva afetiva do espaço*. São Paulo: Difel, 2012. UNTALER, L.O. BAROLLI, E. Educação ambiental e a formação inicial. *Olhares & Trilhas*, [S. l.], v. 12, n. 2, 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharestrilhas/article/view/14700>. Acesso em: 05 maio 2025

Anexos

Localização

Estação de trem Ribeira

Mapa do corpo

Socialização das propostas de atividades

Mapa de vazios

Mapa montável

Imagem de satélite

CÓDIGO: HS1411

AUTOR: JULIANA DANTAS PENHA

ORIENTADOR: THIAGO EMMANUEL ARAUJO SEVERO

TÍTULO: COMO PROFESSORES DE CIÊNCIAS CONSOMEM CIÊNCIAS? CULTURA CIENTÍFICA POR MEIO DE ESTRATÉGIAS DE DIVULGAÇÃO E POPULARIZAÇÃO DAS CIÊNCIAS

Resumo

Os professores de ciências têm enfrentado dificuldades no ensino por diversos motivos, incluindo o crescimento da Internet e a facilidade de fazer uma busca. Tendo em vista esse cenário, sugere-se o uso de materiais de Divulgação e Popularização Científica como uma forma de resgatar o interesse dos estudantes e também para associar de forma mais prática o conteúdo ao seu cotidiano, trazendo sentido e agregando importância à Educação Científica. Por isso, esse trabalho se propõe a compreender de que forma os licenciandos (professores em formação) consomem a Cultura Científica e como a disseminam.

Palavras-chave: Divulgação Científica. Formação de Professores. Ensino de Ciências.

TITLE: HOW DO SCIENCE TEACHERS CONSUME SCIENCE? SCIENTIFIC CULTURE THROUGH SCIENCE COMMUNICATION AND POPULARIZATION STRATEGIES

Abstract

Science teachers have faced challenges in teaching for a variety of reasons, including the growth of the internet and its ease of searching. Given this scenario, the use of Science Communication and Popularization materials is suggested as a way to rekindle students' interest and to more practically connect the content to their daily lives, bringing meaning and adding value to Science Education. Therefore, this study aims to understand how graduates (teachers in training) consume Scientific Culture and how they disseminate it.

Keywords: Scientific Communication. Teacher Training. Science Education.

Introdução

O crescimento exponencial dos meios digitais, onde uma simples busca na internet é capaz de fornecer diversas respostas para uma única dúvida, pode gerar a falsa impressão de que temos

acesso facilitado à informação. Por mais paradoxal que pareça, essa facilidade pode nos levar de encontro à situações de desinformação.

Para que isso não ocorra é necessário que o docente compreenda que os estudantes possuem suas próprias concepções do que são as ciências, tendo em vista que a percepção pública das ciências são deturpadas e muitas vezes isso reverbera no dia-a-dia dos alunos, não basta para o professor simplesmente negar o que é trazido por esses para a sala de aula (Carvalho, Gil-Pérez, 2011), precisa fornecer artifícios para que o próprio estudante desenvolva um pensamento crítico.

Carvalho e Gil-Pérez (2011) definem que para isso é necessário haver conflito cognoscitivo em que o professor precisa ter propriedade sobre as convicções dos alunos, isso porque dessa forma pode compreender como fazer questionamentos, jogar problemáticas de maneira pontual, para que o próprio aluno entenda as ciências como um campo de conhecimento que está sempre se modificando, que tem suas próprias condutas, seus códigos, sua linguagem, traduzido para um imaginário de Cultura Científica (Vogt, 2007).

É preciso compreender a natureza das Ciências, pensar nas questões epistemológicas que estão imbricadas no processo do fazer científico e na produção do conhecimento para desmanchar concepções equivocadas que a sociedade criou e sustentou durante todos esses anos sobre o cientista ser o detentor de todo o conhecimento, um gênio na torre de marfim, reflexo de uma visão positivista proposto por Comte na primeira metade do século XIX (Escobar, 2018) que configurava o fazer científico da época, que inclusive passou por muitas modificações.

Lisboa et. al (2015) desenvolveu um trabalho para compreender as concepções das pessoas acerca das ciências e dos cientistas, analisando que a visão sobre as ciências era bastante limitada, enquanto a perspectiva sobre o cientista também é muito caricata: um homem branco que é um gênio, detentor de conhecimento, ou seja além de não compreender muito bem os processos das ciências, ainda revelam uma desigualdade de gênero (Reznik et al, 2017), fenômeno histórico e estrutural, que está presente em diversos aspectos da nossa sociedade que se configuram como um obstáculo para uma sociedade mais justa.

Existe esse estigma de que a população “não tem dever em entender às ciências, deixa isso para os cientistas”. Essa imagem nos direciona para uma sociedade que não pensa criticamente, que pode ser facilmente manipulada, enganada em processos que importam para a manutenção da própria vida. Para isso é necessário trabalhar a Alfabetização Científica (AC), pois seus objetivos estão pautados em formar indivíduos capazes de analisar e interpretar informações científicas, desenvolvendo um pensamento crítico que permita a atuação consciente em contextos sociais e políticos (Chassot, 2003).

Desse modo, percebe-se a necessidade de repensar a formação dos professores, de modo que esses consigam ter a capacidade de enxergar as ciências como ela é, sensibilizar os estudantes e criar uma sociedade mais envolvida com as ciências, mais politizada, crítica e capaz de tomar decisões mais conscientes. Nesse viés, a Divulgação Científica (DC), vista como campo de conhecimento (Gouvêa, 2015), pode ser uma alternativa de fazer esse resgate dos estudantes e da comunidade escolar.

Por isso, nos propomos a analisar como os licenciandos consomem a Cultura Científica e como disseminam por meio de estratégias de divulgação e popularização das ciências.

Metodologia

Esta investigação 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 2025. Trata-se de uma pesquisa com abordagem predominantemente qualitativa (Stake, 2011), adequada à compreensão de fenômenos complexos, embora incorpore também alguns elementos quantitativos. A metodologia adotada se caracteriza como um estudo de caso (Yin, 2001), voltado para a análise aprofundada de particularidades do grupo investigado.

Local e Participantes da pesquisa

A presente pesquisa tem como locus duas ações realizadas pelo POP Clube, um clube de Ciências voltado para formação de professores criado e mantido pelo Laboratório de Popularização das Ciências (LabPOP), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A primeira ação intitulada “Dançando com as Ciências”, realizada no dia 17/05, foi trabalhado como as Artes e as Ciências podem dialogar entre si, no caso em específico a dança foi apresentada como uma linguagem para comunicar as Ciências. Já a segunda ação aconteceu no dia 27/05 e tiveram duas sessões para garantir maior participação, essa levou o nome “Mídias, Ciências e Jogos” e visava debater sobre os aspectos da desinformação e como combatê-la, apresentando o jogo como uma estratégia de trabalhar a temática em sala de aula. O público-alvo para ambas, foram licenciandos de Biologia, Química, Física e Pedagogia. O convite foi feito de modo extensivo, ao início das ações. Preservando os aspectos éticos, todos os participantes foram esclarecidos sobre os objetivos e riscos da pesquisa e, em seguida, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Instrumentos de construção de dados

Foram elaborados questionários semiestruturados via formulário eletrônico (Google Forms), com perguntas que buscavam compreender as aproximações e diálogos com a Cultura Científica tecidos pelos professores de ciências, participantes da pesquisa. Esse instrumento de construção de dados foi baseado em Severo et al (2023). Esses questionários foram preenchidos após as ações referidas e a partir das respostas, foi selecionado um grupo de 4 pessoas para realização de uma segunda etapa, que consistiu em entrevistas individuais de caráter semiestruturado (Oliveira et. al 2023), isto é, contendo perguntas abertas e fechadas, utilizamos um gravador de áudio para fazer os registros das respostas

Para preservar a identidade dos participantes, os dados foram organizados em planilha eletrônica e todos os nomes substituídos 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, [...].

Análise dos dados

Os dados dos questionários foram organizados em planilhas eletrônicas e os áudios das entrevistas foram transcritos integralmente. Para a análise dos dados, adotou-se a Análise Textual Discursiva (ATD), conforme Moraes e Galiazzi (2006). Esse método se desenvolve em três etapas principais: 1) Desconstrução, 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. Utilizamos o software Taguette para a construção do corpus e codificação, a partir do qual foi gerada a planilha para as etapas subsequentes da ATD.

Resultados e Discussões

Participaram da pesquisa quatro licenciandos, um na área da pedagogia e os outros três na área de Ciências Biológicas. As análises permitiram perceber os seguintes aspectos:

Acesso à informação

Analizamos que os principais meios de informação que os licenciandos utilizam provém de materiais digitais (70% das respostas) sendo mencionados assinaturas de informativos em correio eletrônico (e-mail), artigos científicos acessados em sites, programas de áudio online (os podcasts), além de utilizar redes sociais como o Instagram e o Youtube. Enquanto isso, apenas 30% das unidades de sentido foram contempladas em materiais físicos, que incluíam livros didáticos e revistas científicas.

Isso porque, segundo dados do IBGE (2022), a Internet teve um alcance de 92,50% da população brasileira e essa crescente contribui na democratização do conhecimento já que é uma ferramenta de fácil acesso, baixo custo, ao menos se compararmos com a aquisição de livros físicos, e que está presente no cotidiano de grande parte da sociedade.

Contexto de desinformação

Gómez (1997) salienta sobre a importância de analisarmos criticamente o que é divulgado nos meios de comunicação de massa, pois sempre está impulsionado por um interesse particular da mídia, muitas vezes, podendo ser um conteúdo mal intencionado na direção de enganar, ludibriar, desinformar, como em alguns casos citados pelos entrevistados.

De exemplo têm-se a época da pandemia do Covid-19, onde o ex-presidente incentivava o uso de certos medicamentos que não haviam comprovação de que poderia ser efetivo para a redução dos casos do vírus, mas que a partir disso gerou uma comoção em massa fazendo com que pessoas se medissem sem prescrição médica correndo o risco de piorar, além de reforçar a descrença na vacina. Nesse contexto, LIP fez uma comparação entre momentos da história relacionando o caso da pandemia de 2019 com a revolta da vacina que ocorreu no século XIX.

Verificação de notícias

Dessa forma, é necessária a verificação das informações e notícias é essencial para evitar a propagação de desinformação e proteger-se de manipulações intencionais. Isso garante que tomemos decisões mais informadas, baseadas em fontes confiáveis, seja em questões de saúde, compras ou política. Além disso, ao checar a origem das informações, conseguimos aprender de forma mais eficaz e prevenir erros graves, como riscos à saúde, que podem surgir de conteúdos falsos ou desatualizados.

Afinal no contexto da pandemia convivemos com uma enxurrada de informações de cunho verdadeiro ou não, período denominado como Infodemia pela OMS (2020), chegando a

influenciar a população a acreditar em notícias falsas, como citado pelo L1P em “As crianças, elas não têm mais tanto entusiasmo nessa parte de busca, muito pela facilidade que elas têm de acesso à informação através do TikTok, por exemplo.”

Desse modo, questionamos como esses professores em formação conferiam a veracidade das notícias e tivemos respostas que indicaram que 62,50% fazem uma busca mais robusta, isto é, pesquisam em mais de uma fonte onde citaram sites (de modo geral) e artigos científicos. Enquanto isso, 25% alegaram fazer uma busca menos detalhada, onde apenas se certificam que na legenda do material de DC existem referências bibliográficas ou conferem em um site, mas sem a certeza de ser confiável.

Uso das redes sociais para consumo das ciências

É possível perceber que a Internet mudou seu panorama ao longo dos anos. Sua primeira fase configurou uma Internet abundante em informações, porém os usuários eram meros espectadores, era necessário entender muito de programação ou ter uma condição financeira muito boa para conseguir pagar pela hospedagem em sites. Estamos em contato com uma relação mais próxima entre os jovens e as redes sociais e, como revela o trabalho de Souza, Oliveira e Melo (2023), para entrar em contato com informações científicas não é diferente, mas isso não tira o local de autoridade dos cientistas, desde que esses consigam estabelecer um diálogo com esse público.

Dentro da perspectiva dessa internet que consumimos, nos propomos a entender em que veículos os licenciandos compartilham as informações sobre Ciências, também não foi muito diferente do que foi observado na maneira em que se informam, os licenciandos predominantemente (83,33%) divulgam seus conhecimentos por meio das redes sociais, dentre elas: Instagram (40%), WhatsApp (20%) e Twitter (20%). Isso pode ocorrer devido a facilidade de alcançar um público maior em menos tempo e às vezes com menos exposição.

Diálogos informais sobre as ciências

Porém, além da esfera midiática sabemos que é importante a manutenção dos diálogos sobre Ciências no dia-a-dia dessas pessoas, pois de acordo com Escobar (2018), há uma distância entre o que é produzido na academia e o que é repassado para a comunidade e que esse distanciamento tem um propósito político forte, pois se a sociedade não está informada, ela não tem como reivindicar seus direitos. Por isso, também perguntamos com quem ocorriam as conversas informais sobre Ciências e qual a frequência dessas conversas.

Conversas com os amigos estavam presentes em 33,33% das respostas, enquanto metade dos entrevistados disseram que conversavam com a família, a outra metade alegou não ter abertura para ter esse tipo de diálogo apontando como o principal fator para essa ausência, a religião e a política presentes nos valores de seus familiares. Além disso, teve conversas com crianças presente em 22,22% e entre pares, isto é, colegas da faculdade em 22,22% também. No que diz respeito a frequência dessas conversas percebemos uma média de uma a duas vezes por semana.

Nas escolas, os professores têm um planejamento didático com objetivos específicos com um público de faixa etária bem delimitada, enquanto o jornalista científico não possui essa margem de idade, nem sequer planejam pensando em um público muito específico. Por isso, é necessário apropriar-se das diversas formas de trabalhar DC, dentre elas podendo explorar espaços como o museu dentro da perspectiva que esses, trabalham de forma interdisciplinar

questões que levam os visitantes a refletir sobre o tempo e o espaço (Gonçalves, Noronha, 2011), pois há uma intersecção entre os objetivos de ambos que é a cidadania.

Conclusão

A internet propiciou mais acesso à informação, tornando-a mais democrática, mas também mais suscetível à desinformação. Embora o aumento do consumo de materiais digitais e o uso de redes sociais como Instagram e YouTube para disseminação científica evidenciem uma ampliação no alcance do conhecimento, essa mesma facilidade de acesso cria um ambiente propício para a propagação de conteúdos falsos e manipulados, ou seja não basta ter acesso à informação, é necessário garantir a qualidade. A falta de um compromisso mais rigoroso com a verificação das fontes, evidenciada pela prática de checagens superficiais, expõe uma fragilidade crítica na formação desses professores.

Em relação ao consumo e compartilhamento de ciências nas redes sociais, observamos que há uma preferência pelas redes sociais, o que não elimina a necessidade de um engajamento mais sério com o conteúdo científico. O que se percebe é uma busca pela validação rápida e pela aprovação de pares, em vez de um aprofundamento real e de um debate construtivo sobre as questões científicas, o que pode trazer uma percepção não realista sobre as ciências e seus processos.

No que diz respeito às conversas informais, nota-se que há um distanciamento entre o que é produzido na academia e o que chega até a sociedade. A construção de um público mais crítico, capaz de distinguir se a informação condiz com a realidade, não depende apenas da educação científica formal, mas também do hábito de levar essas discussões para além dos muros da faculdade e é possível perceber que esses estudantes, apesar das limitações que encontram, fazem um esforço para disseminar seus conhecimentos.

Percebemos, também, a necessidade de se pensar e implementar dentro das licenciaturas, matérias que se proponham a compreender a natureza das Ciências, pois é preciso que o professor tenha a competência de entender os processos que envolvem a Ciência, que não é um processo neutro, muito pelo contrário, está carregado de ideologias, crenças e vivências do pesquisador. A partir disso, esse professor pode trabalhar em suas turmas a Ciência como algo contínuo e não algo finito, acabado ou como verdade absoluta.

Além disso, quanto aos textos de DC é preciso perceber que vêm carregados com a bagagem do jornalista/divulgador, então os professores precisam ter o discernimento de olhar criticamente os materiais para não acabarem caindo em matérias sensacionalistas e irresponsáveis, podendo levar essas concepções errôneas para os estudantes. Por isso, precisamos fomentar mais a DC durante a formação inicial do docente para que consigam selecionar materiais que realmente agreguem ao que está sendo trabalhado em sala de aula e para que consigam conquistar todas as potencialidades de trabalhar com esses materiais.

Referências

Almeida, Maria José de. in A divulgação científica em sala de aula: perspectivas e possibilidades. São Paulo: Unijuí, 2015. p. 43-66.

Cunha, Marcia Borin da; Giordan, Marcelo. A divulgação científica em sala de aula: perspectivas e possibilidades. São Paulo: Unijuí, 2015. p. 67-86.

Chassot, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. Revista Brasileira de Educação, v. 22. 2003, p. 89-99. Disponível em: <https://www.revistas.org.br>. Acesso em: 30 ago. 2025.

Escobar, Herton in ComCiência e divulgação científica. Carlos Vogt, Marina Gomes, Ricardo Muniz (Orgs). – Campinas, SP: BCCL/ UNICAMP, 2018. 274 p. ISBN: 978-85-85783-90-7

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). 92,5% dos domicílios tinham acesso à Internet no Brasil em 2022. Brasil: IBGE, 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21581-informacoes-atualizadas-sobre-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao.html>. Acesso em: 26 ago. 2025.

Gonçalves, Carolina Brandão; NORONHA, Nelson Matos de. Estratégia didática da divulgação científica e a mediação para aprendizagem dos saberes escolares: o caso do Museu Amazônico da UFAM. Revista Amazônica de Ensino de Ciências, v. 4, n. 7, p. 141-147, ago.-dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.org.br>. Acesso em: 30 ago. 2025.

Gouvêa, Guaracira. A divulgação científica em sala de aula: perspectivas e possibilidades. São Paulo: Unijuí, 2015. p. 13-42.

REZNIK, Gabriela et al. Como adolescentes apreendem a ciência e a profissão de cientista? Revista Estudos Feministas, v. 25, n. 2, p. 829–855, 2017.

Rocha, Marcelo Borges. O potencial didático dos textos de divulgação científica segundo professores de ciências. R. B. E. C. T., v. 5, n. 2, p. 48 - 50, 2012.

Moraes, Roque; Galiazzi, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. Ciência & Educação (Bauru), v. 12, n. 1, p. 117–128, 2006.

OLIVEIRA, Silvaney de; GUIMARÃES, Orlinay Maciel; FERREIRA, Jacques de Lima. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. Revista Linhas, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210–236, 2023. DOI: 10.5965/1984723824552023210. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/21779>. Acesso em: 31 ago. 2025.

Organización Panamericana de la Salud, 2020. Algunos derechos reservados. Esta obra está disponible en virtud de la licencia CC BY-NC-SA 3.0 IGO.

Sasseron, Lúcia Helena. Ciência & educação. Sobre ensinar ciências, investigação e nosso papel na sociedade. Bauru. 2019. <https://doi.org/10.1590/1516-731320190030001>

SEVERO, Thiago. E. A.; DAMASCENO, S. C. ; SILVA, J. C. M. ; SILVA, J. V. D. . Aspectos da cultura científica expressos por professores de ciências em formação inicial e continuada no nordeste do Brasil. Bio-Grafia. Escritos sobre la Biología y su enseñanza, v. 2022, p. 2119, 2023.

SOUZA, Lumárya; OLIVEIRA, Thaiany Moreira de; MELO, Maria Elizabeth. Juventude, ciência e noções sobre a verdade: consumo de informação científica por estudantes de Ensino Médio de escolas públicas do Rio de Janeiro. Intercom, Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, São Paulo, v. 46, 106, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1809->

58442023106pt

Vogt, Carlos. A espiral da Cultura Científica, SBPC - Labjor, 2003.

Yin, Robert K. Estudo de caso: Planejamento e métodos. 2. ed.: Bookman, 2001. p. 205

CÓDIGO: HS1524

AUTOR: JONATHA KAIK DE SOUZA CARDOZO

ORIENTADOR: THIAGO EMMANUEL ARAUJO SEVERO

TÍTULO: AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO CLUBE DE CIÊNCIAS POPCLUBE PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR

Resumo

Este artigo avalia a implementação do POPClube, um clube de ciências voltado à formação de professores, analisando sua viabilidade, impactos e pertinência. A pesquisa, caracterizada como um estudo de caso de abordagem quali-quantitativa, utilizou questionários semiestruturados com 13 licenciandos dos cursos de Biologia, Física, Química e Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Os resultados indicam uma aceitação excepcional da iniciativa. A análise revelou que o clube atrai um público novo para a divulgação científica e é percebido como um catalisador para a inovação pedagógica e o pensamento crítico. As respostas destacam o potencial dos clubes para expandir o repertório docente, para a articulação entre artes e ciências e para abordar temas relevantes como o combate à desinformação. A experiência foi descrita como enriquecedora e análoga à formação continuada. Conclui-se que Clubes de Ciência na graduação, como o POPClube, podem ser uma iniciativa viável, pertinente e de alto impacto para fortalecer a formação de professores.

Palavras-chave: Clube de Ciências. Divulgação Científica. Formação de Professores.

TITLE: ASSESSMENT OF THE IMPLEMENTATION OF THE SCIENCE CLUB
'POPCLUBE' FOR TEACHER TRAINING IN HIGHER EDUCATION

Abstract

This article evaluates the implementation of POPClube, a science club aimed at teacher training, analyzing its viability, impacts, and pertinence. The research, characterized as a quali-quantitative case study, used semi-structured questionnaires with 13 undergraduate students from UFRN. The results indicate an exceptional acceptance of the initiative, with a 100% recommendation rate among peers. The analysis revealed that the club attracts a new audience to science communication and is perceived as a catalyst for pedagogical innovation, articulating theory and practice. Qualitative responses highlight the club's potential to expand the teaching repertoire with innovative methodologies, such as the use of games and the articulation between arts and sciences, to address relevant themes like combating disinformation. The experience was described as "enriching" and analogous to "continuing education," exceeding the expectations of initial training. It is concluded that POPClube is a viable, pertinent, and high-impact initiative that strengthens the training of more critical and reflective teachers, reinforcing the role of non-formal spaces in higher education.

Keywords: Science clubs. Science Communication. Teachers Training.

Introdução

Um dos objetivos da educação científica é encorajar os alunos a desenvolver ações sociais mais responsáveis a partir de questões pertinentes a sua realidade (RATCLIFFE, 1998), ao passo que se aproxima das dinâmicas que constroem o conhecimento científico. Isso quer dizer operar pela experiência: tanto a sua própria, a fim de tecer redes de contextualização e significado, quanto a dos outros, por meio de experimentos, da história, dos estudos de caso, dos modelos, dos relatos e das teorias.

Aproximar-se das ciências enquanto cultura abre possibilidades de dominar linguagens e procedimentos próprios das ciências que podem capacitar os sujeitos “para argumentar, analisar, propor e intervir” (MENEZES, 2005, p. 156). Essa perspectiva torna-se, portanto, situada socialmente, próxima da realidade dos sujeitos. Tecer fios de significado entre as práticas das ciências e outras expressões culturais é necessário para atribuir sentido as aulas de ciências.

A Educação Científica torna-se essencial para ampliar as possibilidades de inserção dos sujeitos no universo da ciência. Diversos espaços e estratégias que têm por finalidade promover a Alfabetização Científica. Os espaços não formais de ensino são pertinentes para o ensino das ciências e sua cultura (Jacobucci, 2008; Marandino, 2009).

Um dos espaços não formais de ensino que se mostram férteis para discussões de temáticas das ciências, bem como para a formação de professores, são os Clubes de Ciências (Prá; Tomio, 2014). Os clubes são espaços não formais de ensino que possuem “foco no desenvolvimento dos pensamentos científico e social por meio da pesquisa, do debate e do trabalho em equipe” (Rosito; Lima, 2020, p.17). Neste local, os integrantes estudam sobre “temáticas científicas, tecnológicas e sociais, num contexto de flexibilidade para a escolha de temas e métodos de investigação utilizados” (idem).

O conhecimento construído nesses espaços ultrapassa a via da memorização de conteúdos, ampliando-se para uma compreensão mais contextualizada da ciência (Schmitz; Tomio, 2019). Esses espaços desempenham um papel relevante na divulgação e popularização da ciência, fortalecendo a interação entre a comunidade e o conhecimento científico (Cajueiro; Gonçalves, 2022). Dada a diversidade de objetivos e a amplitude de temáticas possíveis para investigação, os clubes de ciências se mostram como ambientes promissores para a promoção da educação científica (Prá; Tomio, 2014). Essa versatilidade evidencia, também, o potencial desses espaços para fomentar a pesquisa e a produção de conhecimento na área de Ensino das Ciências (Prá; Tomio, 2014).

No contexto da educação científica, uma das dimensões que tem sido apontada como uma forte via de aproximação da população até o conhecimento científico é a Divulgação Científica (DC), promovendo, em muitos casos, uma compreensão popular e democrática da cultura científica (MASSARANI; MOREIRA; BRITO, 2002; USP, 2021). Para Nunes e Queirós (2020) este é um “campo que tem grande potencial de contribuir para as demandas de alfabetização científica e educação científica” (NUNES; QUEIRÓS, 2020, p. 345). A DC possui, portanto, uma expressão popular e potencial para ser inserida em diferentes contextos educativos.

Portanto, a Divulgação Científica, bem como os clubes de ciências podem se configurar como estratégias para compreensão dos fenômenos naturais, a partir do diálogo da Cultura

Científica com outras expressões culturais familiares aos estudantes, como as artes. Nesse sentido, o presente plano de trabalho propõe-se a estudar a viabilidade, os impactos e a pertinência de um Clube de Ciências voltado para a Divulgação Científica na Formação de Professores (inicial e continuada) em um parque de ciências.

Nesse sentido, o objetivo do estudo é avaliar a viabilidade, os impactos e a pertinência de um clube de ciências voltado para a divulgação científica na formação (inicial e continuada) de professores de Ciências da Natureza em um espaço não escolar

Metodologia

Esta investigação 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 2025. Trata-se de uma pesquisa com abordagem predominantemente qualitativa (Stake, 2011), adequada à compreensão de fenômenos complexos, embora incorpore também alguns elementos quantitativos. A metodologia adotada se caracteriza como um estudo de caso (Yin, 2001), voltado para a análise aprofundada de particularidades do grupo investigado.

Local e Participantes da pesquisa

A presente pesquisa tem como locus o POP Clube, um clube de Ciências voltado para formação de professores criado e mantido pelo Laboratório de Popularização das Ciências (LabPOP), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. A primeira ação intitulada “Dançando com as Ciências”, realizada no dia 17/05, foi trabalhada como as Artes e as Ciências podem dialogar entre si, no caso em específico a dança foi apresentada como uma linguagem para comunicar as Ciências. Já a segunda ação aconteceu no dia 27/05 e tiveram duas sessões para garantir maior participação, essa levou o nome “Mídias, Ciências e Jogos” e visava debater sobre os aspectos da desinformação e como combatê-la, apresentando o jogo como uma estratégia de trabalhar a temática em sala de aula. O público-alvo para ambas, foram licenciandos de Biologia, Química, Física e Pedagogia. O convite foi feito de modo extensivo, ao início das ações. A pesquisa contou com um total de 13 participantes.

Preservando os aspectos éticos, todos os participantes foram esclarecidos sobre os objetivos e riscos da pesquisa e, em seguida, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Instrumentos de construção de dados

Foram elaborados questionários semiestruturados via formulário eletrônico (Google Forms), com perguntas que buscavam compreender as percepções dos licenciandos sobre o clube enquanto espaço formativo. Esse instrumento de construção de dados foi baseado em Severo et al (2023). Para preservar a identidade dos participantes, os dados foram organizados em planilha eletrônica e todos os nomes substituídos 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, [...].

Análise dos dados

Os dados dos questionários foram organizados em planilhas eletrônicas. Para a análise dos dados, adotou-se a Análise Textual Discursiva (ATD), conforme delineada por Moraes e Galiazzi (2006). Esse método se desenvolve em três etapas principais: 1) **Desconstrução**, 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.

Utilizamos o software *Tagguate* para a construção do corpus e codificação, a partir do qual foi gerada a planilha para as etapas subsequentes da ATD.

Resultados e Discussões

O público do POPClube, nessa etapa inicial, foi predominantemente formado por mulheres cis (61,5%), na faixa etária de 18 a 24 anos (61,5%). O curso com maior representatividade foi o de Pedagogia (46,2%), seguido por Ciências Biológicas (30,8%), Engenharia Química (7,69%) e Química (7,69%).

Quase metade dos participantes trabalhavam em paralelo aos estudos (n=6; 46,2%). Os participantes foram tanto ingressantes (1º período, n=5; 38,5%) quanto concluintes (6º período ou mais, n=5; 38,5%). A maioria dos participantes reside na Região Metropolitana de Natal, com destaque para os municípios de Natal (n=5; 38,5%) e Parnamirim (n=4; 30,8%).

Quanto às ações realizadas, a distribuição foi bem equilibrada entre “Mídia, Ciências e Jogos: Estratégias para o enfrentamento da desinformação” (n=7; 53,8%) e “Dançando as Ciências: Aproximando Artes e Ciências na educação básica” (n=6; 46,2%), indicando engajamento semelhante com as duas propostas. Um dado fundamental para a avaliação do alcance da iniciativa é que a vasta maioria dos respondentes não possuía experiência prévia com o POPClube (n=10; 76,9%) ou com qualquer outro formato de Clube de Ciências (n=9; 69,2%), considerando ser a primeira edição do clube de ciências, construir um público é essencial para manutenção de atividades de longa duração.

Percepções sobre o Clube de Ciências

As avaliações em escala de Lickert revelaram uma altíssima aceitação do POPClube. Em três itens (ampliação da compreensão sobre divulgação científica, potencial de mudança da prática pedagógica e recomendação do POPClube a colegas) verificamos 100% de respostas positivas (escores 4–5). 76,9% dos estudantes assinalaram que o POPClube contribuiu para ampliar suas compreensões sobre divulgação científica, e todos recomendariam que outros colegas participassem do espaço formativo. Esses resultados sugerem percepção convergente de relevância formativa, utilidade prática e valor de difusão da iniciativa entre pares.

A análise das respostas abertas corrobora esses dados. A vivência no clube foi frequentemente definida como "enriquecedora" (L1Q, L2P, L5B), "dinâmica" e "necessária" (L4P). Um termo recorrente foi "surpreendente", expresso por participantes que relataram que as atividades superaram suas expectativas, como ilustra L1B: "foi uma experiência surpreendente pois eu não imaginava que teria acesso às reflexões que a ação da dança, aliada à ciência, me proporcionou".

Além do conteúdo, o ambiente foi caracterizado como "acolhedor" (L1P) e "descontraído" (L5B), o que, segundo os relatos, favoreceu o engajamento e permitiu "olhar outras perspectivas" de forma interessante (L6P). Isso demarca a importância de espaços não escolares, como o Museu Câmara Cascudo, onde foi realizada a atividade.

Clube de Ciências e Formação de Professores

Observamos, também, que 76,9% dos estudantes acreditam que participar de um clube de ciências pode mudar suas práticas pedagógicas. Os participantes percebem o Clube de Ciências como um espaço importante, que possibilita articulação teoria-prática. A principal contribuição apontada é o estímulo à reflexão sobre novas metodologias de ensino. Segundo L3P, o clube "atua diretamente na reflexão sobre as percepções de como praticar docência de diferentes formas e questionar as formas tradicionais de ensino" (L3P). Essa percepção indica que a iniciativa não é vista complementarmente, mas como um catalisador para a inovação em sala de aula.

Os discursos dos participantes também evidenciam que o clube pode expandir seu repertório pedagógico, apresentando estratégias e ferramentas concretas. A experiência é descrita como um acréscimo à formação que se assemelha a uma "formação continuada", sugerindo que o nível de discussão e aplicabilidade prática supera o que é habitualmente visto na formação inicial, como diz L5B: "parece trazer coisas que se assemelham mais à uma formação continuada do que uma formação inicial" (L5B).

Quando questionados sobre os aspectos mais relevantes da ação (de acordo com a ação que participaram, como descritas anteriormente), os licenciandos destacaram dois eixos principais: 1) a relevância temática e 2) a inovação metodológica. O primeiro eixo refere-se à importância de discutir o combate à desinformação, um tópico considerado central na sociedade contemporânea. Os participantes descreveram a discussão como um "momento muito rico para o nosso aprendizado" (L4P), pois trata "sobre a desinformação, que é algo muito agregado na sociedade" (L3P). A abordagem do tema foi vista como essencial para a formação de professores críticos e capazes de ler criticamente a produção midiática (Severo, 2025).

No segundo eixo, inovação metodológica, os participantes ressaltaram positivamente "as formas de abordar o assunto com relação tão direta com nosso cotidiano e vidas" (L5B), o

que evidencia a importância de estratégias que articulam a cultura científica à realidade dos estudantes. Para L2P "a utilização dos jogos como uma forma de levar o conhecimento sobre a desinformação" (L2P).

Adicionalmente, o clube é visto como um espaço que fortalece a capacidade de planejar aulas mais contextuais. A participação gera a "expectativa de estar compartilhando conhecimentos [que] auxiliam no processo de planejar aulas" (L6P). Em suma, os dados indicam que o POPClube dialoga com a formação dos licenciandos de maneira positiva, inserindo uma perspectiva crítica e reflexiva sobre o ato de ensinar ciências.

Conclusão

O presente estudo buscou avaliar a viabilidade, os impactos e a pertinência do POPClube enquanto espaço formativo para professores de Ciências. Os resultados permitem concluir que a iniciativa se mostrou bastante viável para a formação dos licenciandos.

A potencialidade dos clubes de ciências na graduação foi percebida, principalmente, pela experiências compartilhadas dos estudantes, que afirmaram como o espaço pode transformar suas futuras práticas pedagógicas. A iniciativa foi importante para expandir o repertório dos futuros em temáticas atinentes à comunicação, ao pensamento crítico e ao ensino de ciências em contato com a divulgação científica. A percepção da experiência como uma modalidade de "formação continuada" sinaliza a profundidade e a relevância prática das discussões, que superam o escopo da formação inicial.

Acreditamos que o POPClube pode estimular a reflexão crítica sobre os modos de ensinar ciências, sendo um potente dispositivo pedagógico que dialoga com as necessidades curriculares e fortalece a formação de professores mais críticos e criativos. Este estudo de caso reforça o papel estratégico de espaços de educação não formal como componentes essenciais na qualificação da formação docente.

Referências

- CAJUEIRO, E. A. P.; GONÇALVES, E. C. Divulgação científica e popularização da ciência: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 22, p. 1-31, 2022.
- JACOBUECCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. *Em Extensão*, v. 7, n. 1, p. 55-66, 2008.
- MARANDINO, M. Museu: lugar do público. In: MARANDINO, M. (org.). *Museu: lugar do público*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

MASSARANI, L.; MOREIRA, I. C.; BRITO, F. (org.). Ciência e Público: caminhos da divulgação científica no Brasil. Rio de Janeiro: Casa da Ciência/UFRJ, 2002.

MENEZES, E. M. Educação e cultura. In: GOMES, N. L. (org.). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 155-162.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. Ciência & Educação, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

NUNES, J. M. V.; QUEIRÓS, W. P. Divulgação científica e o ensino de ciências: possibilidades e desafios. Revista Exitus, v. 10, p. 1-27, 2020.

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.

RATCLIFFE, M. The purposes of science education. In: WELLINGTON, J. (ed.). Teaching for understanding: a practical guide for secondary school teachers. London: Routledge, 1998. p. 43-52.

ROSITO, B. A.; LIMA, V. M. R. Clubes de Ciências e a formação de professores de Ciências. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 13, n. 3, p. 289-309, 2020.

SCHMITZ, V.; TOMIO, D. O clube de ciências na escola: identidade e interfaces com a educação (não formal) a partir de uma revisão sistemática. Investigações em Ensino de Ciências, v. 24, n. 1, p. 129-147, 2019.

SEVERO, T. E. A.; SILVA, F. K. S. da; SILVA, M. B. da. Cultura científica e formação de professores de ciências: o clube de ciências como espaço formativo. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 14., 2023, Caldas Novas. Anais.... Caldas Novas: ABRAPEC, 2023.

STAKE, R. E. Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). Manual de Divulgação Científica. São Paulo: USP, 2021.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

CÓDIGO: HS1577

AUTOR: TALITA FÁTIMA MELO VIEIRA DA SILVA

ORIENTADOR: ADRIANE CENCI

TÍTULO: Formação para a Inclusão: reflexões sobre o Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva na UFRN

Resumo

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa “Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva: análises acerca da implementação de um novo curso na UFRN”, realizada entre setembro de 2024 e agosto de 2025. O estudo teve como objetivo investigar a implementação do Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), fomentado pelo Edital nº 23/2023 da Capes, no âmbito do PARFOR EQUIDADE. A pesquisa, de abordagem qualitativa, configurou-se como estudo de caso, utilizando análise documental, questionários aplicados aos cursistas e referencial teórico acerca da formação de professores para a educação inclusiva. Os resultados foram organizados, para esse texto, em três eixos: (1) a formação em Licenciatura em Educação Especial e em Educação Especial Inclusiva no Brasil; (2) a organização curricular do curso na UFRN; e (3) o perfil dos estudantes, suas percepções e dificuldades. Os resultados revelam a pertinência do curso no contexto nacional e local, assim como a coerência entre a proposta curricular, perfil formativo e demandas de formação no estado. No que diz respeito ao perfil dos cursistas foi constatado que a maioria é licenciado em Pedagogia, e que estes possuem uma alta jornada de trabalho, apontando que a modalidade a distância foi uma escolha acertada para a oferta do curso.

Palavras-chave: Educação especial. Educação inclusiva. Parfor equidade.

TITLE: Teacher Education for Inclusion: Reflections on the Second Degree Course in Inclusive Special Education at UFRN

Abstract

This article presents the results of the research “Second Degree in Inclusive Special Education: analyses on the implementation of a new course at UFRN”, conducted between September 2024 and August 2025. The study aimed to investigate the implementation of the Second Degree Course in Inclusive Special Education offered by the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN), promoted by CAPES Call nº 23/2023, within the scope of the PARFOR EQUIDADE program. The research, with a qualitative approach, was designed as a case study, employing document analysis, questionnaires applied to students, and theoretical references on teacher education for inclusive education. The results were organized into three axes: (1) teacher education in Special Education and Inclusive Special Education in Brazil; (2) the curricular organization of the course at UFRN; and (3) the students’ profile, perceptions, and challenges. The findings highlight the relevance of the course in both national and local contexts, as well as the coherence between its curricular proposal, formative profile, and regional training demands. Regarding the students’ profile, most hold a

degree in Pedagogy and face heavy workloads, which indicates that distance education was an appropriate choice for offering the course.

Keywords: Special Education. Inclusive Education. Parfor equidade.

Introdução

A educação inclusiva compreende a escola como um espaço coletivo de aprendizagem, no qual a diversidade é valorizada. Para que a educação inclusiva se concretize, garantindo acesso, permanência, aprendizagem dos estudantes com alguma especificidade, muitas vezes, os apoios da Educação Especial são indispensáveis. Por isso, defender a Educação Especial é essencial para a efetivação da Educação Inclusiva, o que justifica a emergência da formação em Educação Especial Inclusiva.

A formação em Licenciatura em Educação Especial Inclusiva configura-se como uma proposta recente no Brasil. Fomentada através do Edital N° 23/2023 da Capes que dispõe sobre a oferta de cursos de licenciatura no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE. Nesse contexto, a UFRN foi contemplada com uma proposta, sendo o curso criado na instituição de segunda licenciatura e na modalidade a distância.

Diante disso, o projeto “Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva: análises acerca da implementação de um novo curso na UFRN” tem como intuito investigar a implementação do Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva na UFRN. Para tanto, algumas ações foram planejadas e desenvolvidas, sendo o objetivo geral deste trabalho descrever as ações desenvolvidas no projeto no período de setembro de 2024 a agosto de 2025.

Essas ações tiveram três frentes de trabalho principais, buscando compreender: 1) a formação em Licenciatura em Educação Especial e em Educação Especial Inclusiva, no Brasil; 2) a organização curricular do Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva na UFRN e 3) o perfil dos cursistas, suas percepções e as dificuldades que encontram no Curso.

Parte dos dados aqui apresentados também compõem outras publicações organizadas no decorrer do projeto: o texto “Capacitando para Incluir: a Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva na UFRN” apresentado no I Congresso Internacional de Educação Especial e depois publicado como capítulo do livro “Formação de professores em educação especial: realidades, desafios e tensionamentos”. Assim como o texto “Perfil e Trajetórias Docentes na Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva da UFRN” apresentado e publicado nos anais do II Seminário de Práticas Colaborativas na Formação de Profissionais da Educação Especial (SECOPEE). Assim como no Trabalho de Conclusão de Curso “Licenciatura em Educação Especial no Brasil: uma revisão sistemática da produção acadêmica” da bolsista de iniciação científica do projeto em questão.

Metodologia

A pesquisa se configura como um estudo de caso, Lüdke e André (1986) destacam o estudo de caso como abordagem importante nas pesquisas qualitativas em educação; de acordo com as autoras, o caso deve ser bem delimitado, se destacando por ser uma unidade em um sistema mais amplo. Alvez-Mazzoti (2006), discutindo as contribuições de Yin e de Stake,

referências na metodologia de estudo de caso, alerta que o caso deve estar conectado com as discussões da área, bem como reconhece a importância de ir além do caso, ou seja, buscar generalizações, não do tipo estatístico, mas que permitam relações com outros contextos e pesquisas. Na pesquisa, o caso é o Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva da UFRN. Entendemos que tem suas especificidades e, ao mesmo tempo, é revelador das políticas e tendências de formação de professores da educação básica para a educação inclusiva.

Quanto aos procedimentos e instrumentos para a produção de dados foram utilizados a análise documental, que se apóia em documentos diversos os quais, de acordo com Gil (1999), são materiais que ainda não receberam tratamento analítico. Foram tomados para análise: os documentos que regulamentam os cursos do Edital PARFOR EQUIDADE; legislação e políticas que se referem à Educação Inclusiva e à formação de professores; o Projeto Pedagógico do Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva.

Também foi utilizado questionário do tipo auto aplicado, organizado no Google Formulários, enviado de modo online. Gil (1999) destaca as vantagens do questionário, relacionando-as ao contexto da pesquisa percebe-se que: possibilita alcançar um número maior de cursistas que estão espalhados em municípios dos dois polos do Curso; não tem custos operacionais; permite manter o anonimato dos participantes; os cursistas podem responder quando for mais conveniente. Uma limitação importante é não ter a garantia que as pessoas responderão (Gil, 1999), para tanto, buscamos, por diferentes meios – e-mail, Moodle, encontros presenciais – chamar atenção à importância da participação. Essas ações foram exitosas, uma vez que o questionário aplicado no período de 07 de novembro a 16 de dezembro de 2024 sobre o perfil, atuação, motivação para ingressar na Licenciatura em Educação Especial Inclusiva e as condições para bom aproveitamento do Curso, foi respondido por 54 estudantes dos dois polos. Os dados foram organizados e analisados com base em critérios quantitativos e qualitativos.

No que se refere aos aspectos éticos envolvidos na produção dos dados junto aos sujeitos, ressalta-se que os mesmos foram devidamente informados dos procedimentos e objetivos e consultados sobre se desejavam participar da pesquisa. No questionário, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido constava na primeira parte do formulário online, descrevendo a utilização dos dados, informando procedimentos, benefícios e riscos. Todos os participantes foram informados que a identidade será mantida no anonimato, que os dados serão protegidos e que, a qualquer momento da pesquisa, podem recusar ou desistir da participação e solicitar que seus dados não sejam utilizados. Para a utilização de documentos oficiais do Curso de Educação Especial Inclusiva contamos com a autorização da coordenação.

Perpassando a pesquisa, também se destaca o estudo do referencial teórico que permitiu qualificar as reflexões sobre os dados construídos. Uma vez que o estudo sobre a formação docente para a educação inclusiva é essencial para a compreensão dos achados da pesquisa.

Resultados e Discussões

Os resultados da pesquisa foram organizados de acordo com as três frentes de trabalho, são elas: 1) a formação em Licenciatura em Educação Especial e em Educação Especial Inclusiva, no Brasil; 2) a organização curricular do Curso de Segunda Licenciatura em

Educação Especial Inclusiva na UFRN e 3) o perfil dos cursistas, suas percepções e as dificuldades que encontram no Curso.

A formação em Licenciatura em Educação Especial e em Educação Especial Inclusiva, no Brasil

A formação de professores para a educação especial no Brasil teve início em 1955, oferecida como especialização em nível médio até 1972. A partir das reformas da década de 1970, essa formação começou a ser ofertada em nível superior como habilitação nos cursos de Pedagogia (Mendes, 2011). Contudo, a resolução CNE/CP nº 1/2006 extinguiu as habilitações nos cursos de Pedagogia, que era a principal via de formação em educação especial até então. Nesse momento, é importante destacar a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que desde a década de 1970 já tinha cursos de nível superior em educação especial (Silva, 2025c).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008, consolidou a proposta de inclusão e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço complementar e/ou suplementar, regulamentado pelo Decreto n. 7.611, definindo a formação continuada de professores para o AEE.

Nesse contexto, Michels (2025) observa que, embora prevista a formação continuada, também surgiram cursos de Licenciatura em Educação Especial, especialmente após o lançamento do Parfor (2009). A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que já possuía tradição na área por meio de seu Programa de Pós-Graduação em Educação Especial existente há mais de 30 anos, criou em 2009 a licenciatura alinhada à PNEEPEI (Silva, 2025c).

Oliveira e Mendes (2017) em seu levantamento sobre os cursos de licenciatura em educação especial apontam que até então esses cursos eram ofertados por poucas universidades, e apenas nas regiões sul e sudeste. Porém, segundo Silva et al (2025a) esse quadro começa a se modificar com a criação de cursos de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva promovidos pelo PARFOR EQUIDADE, com fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Ainda de acordo com Michels (2025), desde 2018 tem havido um aumento significativo na criação de cursos de Licenciatura em Educação Especial. A autora aponta que, segundo dados coletado no e-MEC em 2024 existiam 53 cursos de Licenciatura em Educação Especial, sendo 7 (13,2%) ofertados em universidades públicas - dois em universidades municipais e 5 em universidades federais -, e 46 (86,8%) acontecendo em instituições privadas. No que diz respeito à modalidade dos cursos ofertados, 14 (26,4%) são presenciais e 39 (75,6%) são oferecidos a distância.

Esse quadro, entretanto, começa a se alterar com a criação dos cursos de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva pelo PARFOR EQUIDADE, fomentado pela Capes (Silva et al., 2025a). Dados recentes indicam 31 propostas aprovadas, com 1.790 vagas distribuídas pelo país (Capes, 2024). A região nordeste será a mais contemplada, com 13 cursos, seguida pelas regiões sul (10), sudeste (3), norte (3) e centro-oeste (2) (Mororó; Correia, 2024).

A organização curricular do Curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva na UFRN

O Curso possui carga horária total de 1200 horas, organizadas em quatro semestres. A oferta ocorre na modalidade a distância, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle Mandacaru, acontecendo também encontros presenciais semestrais, nos dois pólos referência: Macaíba e Currais Novos. Inicialmente cada polo contava com 30 vagas para discentes, totalizando 60 vagas, atualmente no polo Macaíba temos 35 estudantes e no de Currais Novos 25 alunos (Silva et al, 2005a).

De acordo com Silva et al (2025a) o PPC dispõem que o público do curso é constituído por docentes licenciados em qualquer área do conhecimento que atuam na rede pública na docência no Atendimento Educacional Especializado, na Educação Especial em classes comuns, na gestão/coordenação/assessoria pedagógica e na docência em classes comuns. Atuando junto a estudantes com deficiência, com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com altas habilidades/superdotação, além de estudantes com Transtornos Funcionais Específicos, como TDAH e dislexia (Brasil, 2008; Rio Grande do Norte, 2016, 2024).

Ainda de acordo com as autoras o Curso, está em conformidade com as diretrizes nacionais (Brasil, 2008, 2011, 2015) e do estado do RN (Rio Grande do Norte, 2016, 2024), devendo garantir o perfil de profissional orientado por princípios éticos, com aprofundado conhecimento sobre a Educação Especial Inclusiva e dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), para atuação que prioriza a colaboração nos seguintes âmbitos: 1) docência no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a garantia dos direitos de acessibilidade e de aprendizagem dos(as) estudantes com NEE, no contexto das escolas comuns ou outros espaços que oferecem o AEE; 2) docência nas classes comuns da educação infantil e do ensino fundamental, com base no trabalho colaborativo junto aos(as) professores(as) do ensino comum e outros(as) profissionais da escola, para a promoção de participação, interação, aprendizado e desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes; 3) atuação nos contextos de Gestão Educacional e Escolar, no que se refere às secretarias de educação, às diretorias de ensino e às unidades escolares, tendo como diretriz a gestão democrática para a organização de sistemas e unidades escolares inclusivos, bem como na proposição de projetos e políticas que favoreçam a educação inclusiva; 4) docência especializada em outros lócus como classes hospitalares, serviços de ensino itinerante, ambiente domiciliar, instituições especializadas, entre outros contextos emergentes (PPC, 2023).

Nesse sentido, Silva et al (2005a) destacam os estágios, os quais visam orientar os estudos e fortalecer o perfil formativo, uma vez que estão presentes em todos os semestres, totalizando uma carga horária de 300 horas. Acontecendo no primeiro semestre o Estágio Gestão na Educação Especial Inclusiva; no segundo semestre o Estágio Educação Especial Inclusiva na Educação Infantil, no terceiro o Estágio Educação Especial Inclusiva no Ensino Fundamental, no quarto e último semestre há o Estágio no Atendimento Educacional Especializado (PPC, 2023).

É importante ressaltar que o desenho do perfil formativo, assim como a proposta geral do Curso, foi construída no diálogo com as redes públicas de ensino, no intuito de atender às demandas de formação a partir das configurações que a educação especial inclusiva possui na rede estadual do RN e nos municípios do estado (Silva et al, 2025a).

O perfil dos cursistas, suas percepções e as dificuldades que encontram no Curso

Os resultados revelam que a maior parte dos estudantes é licenciado em Pedagogia (85,2%), tendo a maioria dos cursista concluído uma pós-graduação (74,1%). No que diz respeito à

atuação profissional, a maioria trabalha com o ensino fundamental (63%) e educação especial (51,9%), ensinando na rede municipal de ensino (75,9%) e na rede estadual (63%). Observa-se que alguns têm vínculo com mais de uma rede de ensino, também com mais de um contexto de atuação profissional. Destacam-se funções na docência em classe comum (50%), Professor da Sala de Recursos Multifuncionais (42,6%), Professor de Educação Especial (29,6%) e coordenação pedagógica (16,7%) (Silva et al, 2005b).

A maioria dos docentes tem mais de 10 anos de experiência, e possuem cargas horárias elevadas de trabalho (entre 50h e 60h) e relataram desafios relacionados à conciliação entre trabalho e estudo, prazos curtos e sobrecarga de atividades. No que diz respeito a motivação para ingresso no curso, a mais citada foi o desejo de aprimorar práticas pedagógicas inclusivas, uma vez que atuam com estudantes com NEE. Conclui-se que o curso responde a uma demanda de formação docente. A modalidade EAD foi uma escolha acertada para alcançar professores já inseridos nas redes públicas de ensino e que, mesmo com altas jornadas de trabalho, buscam, por meio do Curso, qualificar sua prática e promover uma educação mais inclusiva (Silva et al, 2005b).

Conclusão

As ações desenvolvidas no projeto “Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva: análises acerca da implementação de um novo curso na UFRN”, nos permitiram compreender a formação em educação especial no Brasil, até o entendimento da necessidade de criação da Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, para a formação de professores atuantes em contextos inclusivos.

No que diz respeito propriamente ao curso ofertado na UFRN, a análise do PPC nos possibilitou compreender a organização curricular do curso, entendendo que esta vem de encontro ao perfil formativo que se almeja formar ao final do curso. Além disso, o curso foi construído em diálogo com as redes públicas de ensino para que este atendesse as necessidades de formação do estado e dos seus municípios.

Nesse processo de pesquisa, conhecer o perfil dos cursistas foi fundamental para entendermos quem são os estudantes, suas percepções e desafios ao ingressarem numa nova licenciatura. Nota-se que a maioria são licenciados em Pedagogia, o que possivelmente é um reflexo histórico da formação em educação especial, assim como do perfil profissional exigido no estado, em que o professor de educação especial precisa ser licenciado em Pedagogia, e em alguns município que ofertam o Atendimento Educacional Especializado que exige a mesma formação inicial.

Como reflexo da realidade de precarização e baixos salários do trabalho docente no país, os dados apontam que os professores possuem uma alta jornada de trabalho. Fazendo com que a principal dificuldade apontada por eles seja conciliar trabalho com estudos, mas mesmo diante desse desafio eles demonstram estarem comprometidos em aprimorar seus conhecimentos e práticas docentes inclusivas.

Por fim, como o curso ainda está em andamento a investigação continua no intuito de analisar indicadores dos cursistas como evasão, aproveitamento acadêmico, participação no ambiente virtual e nos encontros presenciais, inserção em atividades de pesquisa e extensão, assim

como investigar os impactos da formação na prática profissional, na educação básica, dos cursistas.

Referências

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Resultado final do Edital Conjunto nº 23/2023**, com retificação. Diário Oficial da União, 2024.

ALVEZ-MAZZOTI, Alda Judith. **Usos e abusos do estudo de caso**. In: Cadernos de Pesquisa. v. 36, p. 637-651, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação do professor e a política nacional de educação especial. In: CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação. 2011, p. 131-146.

MORORÓ, Leila Pio; CORREIA, Beatriz Sousa; FLÁVIO, L. **O Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR EQUIDADE): análise sobre a primeira oferta**. Colóquio Nacional e Colóquio Internacional do Museu Pedagógico da UESB-ISSN: 3085-6507, v. 2, p. 2016-2022, 2024.

MICHELS, Maria Helena. **PERSISTÊNCIA DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS CONSERVADORAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**. Cadernos CEDES, v. 45, p. e292862, 2025.

OLIVEIRA, Patrícia Santos; 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.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Segunda Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, na modalidade a distância**. Centro de Educação, UFRN, 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN, 23 de novembro de 2016**. Fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. Diário Oficial do RN, 2016.

RIO GRANDE DO NORTE. **Portaria SEI Nº 4522, de 26 de setembro de 2024.** Institui diretrizes operacionais para a modalidade Educação Especial Inclusiva, na Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte. Diário Oficial do RN, 2024.

SILVA, Michelle Angélica Miranda da et al. Capacitando para incluir: a segunda licenciatura em educação especial inclusiva na UFRN. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira et al (Org).

Formação de professores em educação especial: realidades, desafios e tensionamentos. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2025a. p. 265-271.

SILVA, Michelle Angélica Miranda da et al.. **PERFIL E TRAJETÓRIAS DOCENTES NA SEGUNDA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA DA UFRN.** In: II Seminário de práticas colaborativas na formação de profissionais da educação especial. Anais Natal(RN) UFRN, 2025b. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/ii-seminario-de-praticas-colaborativas-na-formacao-de-profissionais-da-educacao-especial-ii-secopee-522700/1115297-PERFIL-E-TRAJETORIAS-DOCENTES-NA-SEGUNDA-LICENCIATURA-EM-EDUCACAO-ESPECIAL-INCLUSIVA-DA-UFRN>. Acesso em: 20 ago. 2025.

SILVA, Talita Fátima Melo Vieira da. **Licenciatura em educação especial no Brasil:** uma revisão sistemática da produção acadêmica. 2025c. 21. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/df23bde0-787d-424f-970a-a10fed8e1323>. Acesso em: 25 ago. 2025.

CÓDIGO: HS1621

AUTOR: DAYANE CRISTINE DE SOUZA PEREIRA

ORIENTADOR: RITA DIANA DE FREITAS

TÍTULO: A CAMPANHA DOS DETENTOS: a parceria entre o ensino profissional e o sistema carcerário potiguar (1911-1948)

Resumo

O presente artigo analisa o surgimento da Campanha dos Detentos, criada em 1948 a partir da parceria entre a Casa de Detenção de Natal (CDN) e a Escola Industrial de Natal (EIN), no contexto das políticas carcerárias e educacionais do estado do Rio Grande do Norte. A investigação insere-se no campo da História da Educação Profissional e Carcerário, vinculada ao projeto de Iniciação Científica (IC) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A pesquisa fundamenta-se em fontes documentais, como relatórios da Assembleia Legislativa, atos governamentais e a imprensa periódica potiguar, especialmente O Diário de Natal, articulados ao referencial teórico de Freitas (2024) sobre a trajetória da EIN e Foucault (2014), que articula elementos conceituais como disciplina, trabalho e pedagogia universal do trabalho. Os resultados evidenciam que a Campanha dos Detentos constituiu um marco pioneiro na institucionalização do ensino profissional prisional, ao mobilizar diferentes atores sociais em torno da reinserção dos apenados, ainda que permeada por finalidades disciplinares e utilitaristas.

Palavras-chave: Casa de Detenção. Escola Industrial de Natal. Campanha dos Detentos.

TITLE: THE PRISONERS' CAMPAIGN: the partnership between professional education and the prison system of Rio Grande do Norte (1911-1948)

Abstract

This article analyzes the emergence of the Campanha dos Detentos, created in 1948 from the partnership between the Casa de Detenção de Natal (CDN) and the Escola Industrial de Natal (EIN), in the context of the prison and educational policies of the state of Rio Grande do Norte. The investigation is part of the field of History of Professional and Prison Education, linked to the Scientific Initiation (IC) project of the Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). The research is based on documentary sources, such as reports from the Legislative Assembly, government acts, and the periodical press of Rio Grande do Norte, especially O Diário de Natal, articulated with the theoretical framework of Freitas (2024) on the trajectory of EIN and Foucault (2014), who articulates conceptual elements such as discipline, labor, and the universal pedagogy of work. The results show that the Campanha dos Detentos constituted a pioneering milestone in the institutionalization of professional prison education, by mobilizing different social actors around the reintegration of inmates, although permeated by disciplinary and utilitarian purposes.

Keywords: Casa de Detenção. Escola Industrial de Natal. Campanha dos Detentos.

Introdução

O presente artigo propõe apresentar os resultados preliminares de uma investigação ainda em curso, vinculado ao projeto interdisciplinar de Iniciação Científica (IC) intitulado “Escola Industrial de Natal: Cultura Escolar e Sujeitos Educativos (1938-1954)”, desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) entre os anos de 2024 e 2025. Sob a orientação da Prof.^a Dra. Rita Diana de Freitas, docente do Centro de Educação da instituição, a qual venho atuando como bolsista voluntária, desenvolvendo atividades de pesquisa vinculadas à História da Educação Profissional e Prisional no Rio Grande do Norte (RN).

Neste texto, focamos nossas análises a um recorte da pesquisa central, com destaque no surgimento da Campanha de Detentos, fundada em 1948. Buscamos analisar a campanha, conduzida pela Casa de Detenção de Natal (CDN) em cooperação com a Escola Industrial de Natal (EIN), uma instituição histórica, fundada inicialmente como Escola de Aprendizes Artífices em 1909, atuando até o presente momento como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Desse modo, a investigação integra um estudo mais amplo sobre a desenvoltura das práticas desempenhadas no ensino profissional voltadas ao sistema carcerário brasileiro.

Por se tratar de uma pesquisa histórica, recorremos à utilização de periódicos potiguaros que circulavam naquele contexto social e político. Além da imprensa como fonte documental, especificamente o jornal O Diário de Natal, trabalhamos ainda os relatórios da Assembleia Legislativa do Estado, atos e decretos governamentais do RN, disponíveis gratuitamente no acervo da Hemeroteca Digital Brasileira, da Fundação Biblioteca Nacional. A investigação iniciou a partir de indícios encontrados nesses documentos, em que evidenciam a presença e a como se relacionou o Ensino Profissional com o sistema carcerário potiguar.

À medida que apareciam novos indícios em nossa trama investigativa, surgiram diferentes questionamentos quanto à relação entre o ensino profissional e os interesses políticos e sociais dentro do sistema carcerário potiguar, a saber: Seria essa campanha um projeto de ressocialização dos apenados? A campanha teria sido uma ação pioneira diante do pouco avanço do sistema carcerário potiguar? Como se alinhavam os interesses políticos e os educativos? Diante disso, propomos como problemática central investigativa para este trabalho: Como se deu a formação da campanha dos detentos em parceria entre a Casa de Detenção de Natal e a Escola Industrial de Natal?

Com isso, definimos nosso objetivo central: compreender de que maneira se deu o surgimento da campanha dos detentos mediante parceria entre a Casa de Detenção de Natal e a Escola Industrial de Natal. Além disso, como objetivos específicos, buscamos: analisar as iniciativas de ensino profissional como práticas de disciplinarização; identificar os antecedentes históricos e institucionais que levaram à aproximação entre a Casa de Detenção de Natal e a Escola Industrial de Natal; e compreender a atuação da Escola Industrial de Natal como parceira estratégica na consolidação da Campanha.

O referencial teórico-metodológico fundamenta-se na obra de Foucault (2014) e em estudos sobre história da educação e do trabalho prisional, articulando com Freitas (2024), que trata sobre a trajetória da Escola Industrial de Natal, levantando elementos que nos possibilitam compreender como se deu a relação e a rede de interesses entre a Casa de Detenção de Natal e a instituição educativa.

Dessa forma, discutiremos acerca da Campanha dos Detentos, conduzindo nossas análises à educação profissional e carcerária potiguar, evidenciando os avanços pontuais que originaram importantes transformações e avanços no âmbito educativo e carcerário.

Metodologia

Considerando o caráter interdisciplinar desta investigação, articulando o campo do Direito e história da educação, é possível recorrer a uma variedade de fontes para sua fundamentação.

Por tratar-se de uma pesquisa histórica e documental, recorreremos aos relatórios da Assembleia Legislativa, os atos e Decretos governamentais do estado do Rio Grande do Norte e imprensa da capital norte-rio-grandense como fonte primária, com destaque para o jornal Diário de Natal, por reconhecermos seu papel que desempenhava junto à população. Mediante as edições digitalizadas na Hemeroteca Digital Brasileira, foi possível identificar vestígios da realização da “Campanha dos Detentos” e analisar as narrativas que contribuíram para a construção de sentidos históricos, compreendendo a imprensa não apenas como registro factual, mas como espaço ativo de produção de significado.

Para garantir uma análise criteriosa dos dados coletados, nos ancoramos no método indiciário proposto por Ginzburg (1990), que consiste em analisar os detalhes e indícios o que, a princípio, poderiam parecer insignificantes, mas que, quando combinados, permitem reconstruir aspectos mais amplos da realidade histórica. Dessa forma, o método de Ginzburg revela-se especialmente útil para esta pesquisa, pois possibilita somar pontos factuais em busca de uma narrativa mais abrangente, mesmo em um cenário no qual não há grande diversidade de trabalhos ou fontes tradicionais específicas sobre a campanha, permitindo, assim, acessar camadas mais profundas da cultura e da sociedade.

Utilizamos as Atas de Mensagens Anuais do Governador do Estado do Rio Grande do Norte para acompanhar as problemáticas e mudanças apontadas pelo Executivo em relação à Casa de Detenção de Natal ao longo do período que identificamos as primeiras evidências desta campanha, iniciando em 1911 até 1927. A partir dessas Atas, tornou-se possível identificar o Regimento Interno que regulamentava a autarquia penal e as demais cadeias públicas do estado, bem como as deficiências estruturais do prédio em que a detenção funcionava e questões corporativas relacionadas à administração da instituição. Além disso, foi possível constatar a presença de funcionários dedicados ao letramento e aos cuidados de higiene dos presos, revelando aspectos ligados à gestão e ao cotidiano da instituição.

O acesso aos periódicos e às Atas governamentais foi realizado por meio da Hemeroteca Digital Brasileira, plataforma digital que online gratuitamente o acesso a uma gama de fontes digitais, pertencente à Biblioteca Nacional do Brasil. Essa ferramenta reúne periódicos históricos, incluindo jornais, revistas, folhetos e publicações oficiais, tendo como objetivo central a preservação do patrimônio bibliográfico nacional e a facilitação do acesso a pesquisadores, estudantes e ao público em geral. Para a coleta e filtragem das informações, elencamos os seguintes descritores: “casa de detenção de Natal”; “campanha dos detentos” e “liceu industrial de Natal”, os quais possibilitaram maior direcionamento ao longo do percurso investigativo.

Recorreremos também ao acervo físico do Arquivo Geral do IFRN, em busca de registros que

evidenciassem a relação da Escola Industrial de Natal com a realização da Campanha dos Detentos. Na pesquisa no acervo, nos deparamos com o desafio para identificar as impressões que nos direcionassem a seguir em nossa trama investigativa. Diferentemente do acervo digital, os documentos físicos requerem do pesquisador um rigor diferente, exigindo o uso de máscara, luvas e uma certa cautela ao manuseá-los, que em sua maioria, encontrava-se fragilizados pela ação do tempo. Essa experiência, nos aproxima enquanto pesquisador, em um âmbito emocional, nos proporcionando materialidade ao que estava sendo pesquisado.

Apesar de algumas evidências que nos remetesse a ação desenvolvida entre a Casa de Detenção e a EIN, as fontes físicas não responderam de forma significativa as questões iniciais da investigação em andamento, isso porque, alguns documentos foram descartados ao longo dos últimos anos, como informado pela equipe do acervo. Outrossim, nos foi disponibilizado alguns arquivos digitalizados anteriormente, o que nos permitiu consultar documentos iconográficos da década de 1940, mas que não utilizamos para esse recorte investigativo.

A documentação localizada, pudemos identificar registros de obras e materiais arrecadados durante a campanha exibidos em conjunto com os trabalhos dos estudantes da instituição. Obtivemos, assim, registros da ligação direta da Escola Industrial de Natal com a realização e divulgação da campanha em seus eventos de exposição anual dos trabalhos produzidos na Escola Industrial a população.

Portanto, delineamos nossa investigação a partir dos indícios encontrados, cruzando em nossa trama, as evidências que nos possibilitaram uma maior compreensão acerca do desenvolvimento da campanha dos detentos em parceria da Casa de Detenção de Natal com a Escola Industrial de Natal.

Resultados e Discussões

A documentação pesquisada dá conta que o Estado do Rio Grande do Norte, desde o século XIX, tem demonstrado preocupação com a modernização de seu sistema prisional. Um dos primeiros registros dessa visão remonta a 1896, quando o então governador do estado, Pedro Velho Maranhão, em discurso anual à Assembleia Legislativa, destacou a necessidade do asilo penitenciário da capital ir além da simples detenção de mendigos e infratores. Ele enfatizava a importância de atribuir aos apenados atividades laborais e de ensino como meio de reduzir a reincidência criminal (Rio Grande do Norte, ano 1896). Essa perspectiva era reforçada pela crença dominante de que o trabalho, além de dignificar o indivíduo, contribuiria para sua ressocialização, alinhando-se à doutrina católica que, na época, exercia forte influência na política local.

É nesse contexto potiguar que este estudo se debruça, ou seja, sobre como a Casa de Detenção de Natal (CDN), principal instituição penitenciária da capital, foi espaço de implementação de ações no âmbito da educacional profissional no Rio Grande do Norte. Inaugurada em maio de 1911, no bairro de Monte Petrópolis, destinada a abrigar todos os infratores condenados a penas em regime fechado. Devido à superlotação e a diversas epidemias virais, a CDN não demonstrava mais a eficiência inicial, e suas condições carcerárias se tornaram insustentáveis.

Um relatório anual do governo estadual, enviado à Assembleia Legislativa, revela que as condições precárias em que as oficinas de ensino — que incluíam práticas laborais, alfabetização, artes e moralidade — eram impraticáveis. A falta de infraestrutura da instituição impediu a continuidade dessas atividades, evidenciando a falta de investimentos na instituição. Essa fala, sobre a escassez de recursos, nos apresenta como um dos primeiros indícios reais de que as aulas de ofícios ocorriam na CDN, tornando-a pioneira entre as cadeias públicas do estado.

Occupando-me de assumptos pertinentes á administração da policia, vem a proposito solicitar a vossa atenção para as condições em que se depara a **Casa de Detenção** desta cidade. [...] Sem as proporções exigidas pelo numero de detentos, que ordinariamente recebe e guarda, e cuja actividade, por falta de espaço, não tem podido ser applicada a artes e officios, que, além da vantagem de lhes melhorar o physico e o moral, concorreriam para reduzir, com o producto obtido, as despezas inherentes a estabelecimentos dessa natureza, formando-se-lhes, ao mesmo tempo, um peculio para quando, cumprida a pena, sahissesem da prisão; sem as precisas condições de hygiene, dependentes, em parte, da bôa conservação e asseio, em que não se pode manter o edificio, dada a estreiteza das cellulas e o numero de reclusos (Rio Grande do Norte, 1917, p. 5, grifo nosso).

A partir da leitura dos relatórios, entre 1911 a 1917, constatamos que a falta de espaço e infraestrutura forçou a instituição penal a abdicar dessas práticas formativas. Dessa forma, apesar da clara relevância das atividades de ensino prático dentro da CDN, a falta de implementações e melhorias no sistema prisional potiguar foi o que efetivamente causou o seu inadimplemento.

No início da década de 1920, encontramos presente nos atos e Decretos do estado do RN, o regimento interno da Casa de Detenção de Natal. Em seu sexto capítulo são fornecidas as normativas institucionais, tais quais: como deveriam ser realizadas as oficinas de capacitação formativa para os apenados, qual a estrutura hierárquica das oficinas, qual o prazo para se tornarem ajudantes do serviço de produção e como deveria ocorrer o processo de encomendas, desde o seu recebimento e até a sua execução.

Art. 25º — A Casa de Detenção terá tantas officinas quantas comportem o desenvolvimento e condições da mesma. Na criação destas officinas se dará, tanto quanto possivel, preferencia ás industrias locais.

Art. 26º — As officinas terão mestres, contramestres e chefes de secção que forem necessarios, a juizo do Chefe de Policia.

Art. 27º — Os detentos que não souberem nenhum dos officios adoptados na Casa de Detenção deverão, dentro de um anno, estar aptos, como ajudantes, para o serviço da producção.

Art. 28º — As officinas poderão receber encomendas que serão contractadas com a administração, submettido o contracto ao Chefe de Policia, de cuja approvação dependerá a execução do mesmo (Rio Grande do Norte, 1921, p. 210).

Os trabalhos atribuídos aos detentos, com caráter formativo e profissionalizante, podem ser analisados a partir do que Foucault, em sua obra Vigiar e Punir (2014) definiu como processo de disciplinarização e controle do indivíduo. Para Foucault (2014), o trabalho prisional não se destinava à autonomia profissional dos apenados, mas sim a um disciplinamento e moralização compulsória, visando à conformação aos padrões da sociedade industrial. Esse

teórico descreve essa abordagem como a pedagogia universal do trabalho, que buscava incutir na população carcerária o interesse e a disciplina necessários para o mercado de trabalho, além de oferecer uma nova perspectiva de vida e evitar a reincidência criminal, idealizando uma máxima de: “quem quer viver tem que trabalhar. Obrigação do trabalho, mas também retribuição que permite ao detento melhorar seu destino durante e depois da detenção” (Foucault, 2014, p.120).

Ainda conforme o regimento interno, em seu artigo 33 que versa sobre as práticas formativas, estabelecia que a venda da produção individual de cada um dos apenados seria dividida em três partes. A primeira para o autocusteio dentro da cadeia, o segundo referente ao seu espólio pessoal para que quando esse indivíduo fosse liberado para a vida cívica novamente tivesse dinheiro para se restabelecer e por fim um terço do quantitativo seria destinado para a administração pública em que estava internado, a fim de manter a qualidade estrutural do ambiente (Rio Grande do Norte, 1921).

No início da década de 1920 se desencadeava uma mudança processual na esfera da educação profissional no Brasil. Em 1923 inicia-se o processo de Serviço de Remodelação do Ensino Profissional, em que propunha algumas sugestões voltadas à aprendizagem dos ofícios, por meio de um projeto de regulamentação e industrialização das escolas, o que inicialmente não logrou êxito (Freitas, 2024, p. 150). A defesa da industrialização das Escola de Aprendizes Artífices é traduzida através dos Dispositivos Concernentes à instituição educativa, somente em 1926, foi direcionada pelo posicionamento de que os alunos poderiam adquirir um ofício rapidamente, e por meio dele, poder ganhar a vida (Freitas, 2024).

Com isso, observamos, a princípio, um alinhamento entre os interesses e intencionalidades encontradas entre a Casa de Detenção e a Escola Industrial de Natal, buscando promover não só o ensino de ofícios para os sujeitos das instituições, mas através da produção encontrava-se um meio para custeá-los, além de, como consequência, obter um meio de utilização econômica e política desses indivíduos (encarcerados da CDN e alunos da EIN). Foucault (2014) evidencia que o direcionamento de esforço e investimento político do corpo, está associado à sua utilização econômica, nos revelando a relação de poder ao qual “o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso” (Foucault, 2014, p.29).

Na Casa de Detenção, as primeiras iniciativas direcionadas para o ensino e à ressocialização surgiram apenas no final da década de 1920. Durante a gestão do então governador do estado, José Augusto Bezerra de Medeiros, foi apresentada uma série de sugestões que visavam modernizar a estrutura penal, propondo a promoção de avanços na política e educação carcerária no estado.

- a) Modificações no Código do Processo Penal do Estado, na parte relativa ao indulto e ao livramento condicional, cujo processo precisa ser posto em harmonia com o decreto n. 16.665, de 5 de Novembro de 1923.
- b) A instituição do patronato dos liberados.
- c) **A construção de um pavilhão na Casa de Detenção desta Capital, onde se localizem oficinas para o trabalho dos presos, enquanto não se constrói o prédio definitivo, que substitua o actual, que é inteiramente inadequável aos seus fins.**
- d) A melhoria de algumas prisões do interior, v. g. Mossoró, S. José, Caicó e Santa Cruz.
- e) **A criação de um estabelecimento onde os menores delinquentes fiquem sujeitos a um**

regimen disciplinar e educativo.

f) A melhoria de vencimentos dos carcereiros afim de que possamos recrutar-os entre pessoas de maior aptidão (Rio Grande do Norte, 1927, p. 107, grifo nosso).

Os itens “c” e “e” demonstram a preocupação do governador José Augusto de Medeiros com a urgência da inserção de práticas de ensino de ofícios no sistema penitenciário potiguar. A proposta de criação de um pavilhão específico na Casa de Detenção de Natal, durante a década de 1920, para a implementação dessas atividades evidencia o pioneirismo do Rio Grande do Norte no debate sobre o ensino profissionalizante como ferramenta de ressocialização. Embora essas iniciativas não tenham sido totalmente efetivadas na época, elas representam um marco significativo na história do sistema penal do estado, sinalizando o anseio pela introdução de uma reforma social baseada na capacitação dos apenados, mesmo que de forma precarizada, além da presença contínua no debate e na tentativa de inserir o ensino profissional como um método de reforma dos apenados.

O ponto “e” que indica sobre a criação de um estabelecimento para, como dita pelo governador, direciona que os “menores delinquentes fiquem sujeitos a um regime disciplinar e educativo” (Rio Grande do Norte, 1927, p. 107). As sugestões do governador, demonstram a preocupação para que ocorresse a separação correta dos jovens infratores dos demais apenados do estado. A proposta incluía a separação desses indivíduos dos detentos adultos e a criação de um regimento interno focado em métodos disciplinares e educativos destinados somente para eles.

Nos atos e decretos, além dos discursos feitos pelos governadores, observamos uma ineficácia das iniciativas concretas por parte do governo para que ocorresse a implementação do ensino profissionalizante no sistema penitenciário do RN. Isso ocorreu devido às deficiências estruturais e financeiras, o que desencadeou a Casa de Detenção de Natal a buscar soluções alternativas para contornar esse impasse. Com isso, a CDN e a já denominada Escola Industrial de Natal (EIN) iniciaram um trabalho colaborativo buscando promover o ensino de ofícios para os apenados, originando a Campanha dos Detentos em 1948.

Essa colaboração representa uma evolução significativa, pois, ao unir as duas instituições, de grande relevância da capital potiguar, a educação e o trabalho foram estabelecidos como os novos pilares para a reforma social dos apenados. A campanha simbolizava a busca por uma abordagem mais pragmática e interinstitucional para superar os desafios logísticos e financeiros, transformando o ideal de reinserção social em uma ação concreta.

A Escola Industrial de Natal era uma instituição de ensino público federal para crianças e jovens oriundos das camadas populares do Rio Grande do Norte, sendo responsável por fornecer o ensino profissional aliado à formação moral e cívica dessa população. Ao se atrelar a Casa de Detenção de Natal, o então diretor da EIN, Jeremias Pinheiro da Câmara Filho, um importante gestor-intelectual potiguar, utilizou de sua influência para difundir e angariar uma boa imagem para a Campanha dos Detentos. Utilizando de sua relevância social, aliou-se aos principais veículos de comunicação da época, como o jornal católico A Ordem e o Diário de Natal. Jornais, que além de promover e difundir notícias sobre a realização de oficinas de ensino profissional na Casa de Detenção de Natal para os apenados, por meio da campanha, buscava-se também a obtenção de recursos por meio de doações e apoio cívico. Como podemos ver abaixo no recorte do periódico Diário de Natal de 1948:

Conforme noticiámos, os professores da Escola Industrial de Natal, á frente o seu diretor, resolveram empenhar-se numa altruística e nobre campanha a favor dos detentos da Casa de Detenção desta capital, visando dar oficinas organizadas de Serralheria, Marcenaria, Alfaiataria e Artes do Couro áquele presidio e a complementar e indispensável instrução profissional aos que ali se encontram. Campanha de grande vulto como é esta, evidente que ela não poderá ser levada a efeito em que para a sua consecução apelem os professores da Escola Industrial para o espirito humanitário e esclarecido da sociedade natalense, sendo mesmo de esperar que ninguém, nesta cidade, recuse a sua contribuição a um empreendimento tão elevado (Diário de Natal, n. 01419B, 1948, p.4).

Notamos um cunho disciplinador e doutrinário, em que, dentre os diferentes pretextos, buscava-se retirar esses jovens da promiscuidade, crimes e formar cidadãos úteis à nação, com a posterior inserção desses indivíduos no mercado de trabalho em prol de sanar os altos índices de reincidência.

Desse modo, sistematizamos até aqui os indícios da Campanha dos Detentos, desenvolvida pela Casa de Detenção de Natal, em colaboração com a Escola Industrial de Natal, alinhando os objetivos e interesses de ambas as instituições na modelação de corpos e mentes (Foucault, 2014). Demonstrando, dessa forma, como a parceria entre as instituições pode ter sido uma ação pioneira no desenvolvimento e formalização dos sistemas de ensino carcerário registrado no Rio Grande do Norte, buscando além da ressocialização desses indivíduos a ressignificação do homem, atribuindo a utilidade desses sujeitos por meio do trabalho.

Conclusão

A análise histórica do surgimento da Campanha dos Detentos nos revela que, mais do que uma simples iniciativa assistencial, tratou-se de um marco no processo de institucionalização do ensino profissional dentro do sistema penitenciário potiguar. O percurso aqui delineado demonstra que, desde o final do século XIX, o discurso político já buscava atrelar o trabalho e a educação ao ideal de regeneração do apenado, embora na prática as condições estruturais e financeiras tenham limitado tais esforços.

Foi a partir da articulação entre a Casa de Detenção de Natal e a Escola Industrial de Natal que essa proposta encontrou concretude, consolidando-se como uma estratégia interinstitucional capaz de mobilizar a sociedade civil, a imprensa e o poder público em torno de um projeto comum: transformar a pena em oportunidade de reinserção social. Ainda que permeada por um viés disciplinador e utilitarista, em consonância com o que Foucault (2014) descreve como pedagogia universal do trabalho.

A Campanha simbolizou um avanço ao propor alternativas frente ao abandono estatal e à precariedade do cárcere. Nesse sentido, compreender a Campanha dos Detentos significa reconhecer a tensão entre ideais de ressocialização e práticas de controle social, mas também identificar uma experiência pioneira de cooperação entre instituições que, de modo pragmático, buscou redefinir o lugar do preso na sociedade.

Assim, o estudo da gênese da campanha nos permite refletir sobre as permanências e rupturas das políticas de educação prisional, evidenciando que a relação entre cárcere, ensino e trabalho constitui-se não apenas como mecanismo de disciplina, mas como arena de disputas

sobre cidadania, dignidade e direito à reintegração. Ressaltamos, contudo, que esta pesquisa ainda se encontra em andamento e, por se tratar de um objeto histórico, carrega consigo lacunas que precisam ser identificadas e compreendidas. A Campanha dos Detentos configura-se, portanto, como um campo fecundo de investigação, no qual, à medida que novos indícios emergem, também surgem novos questionamentos que ampliam e desafiam nossa compreensão sobre a complexa relação entre prisão, educação e sociedade.

Referências

BRASIL. Decreto-Lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acesso em: 11 ago. 2025.

DIÁRIO DE NATAL. Natal, ano 1948, edição 01419B, p. 4. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=028711_01&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=27348. Acesso em: 29 ago. 2025.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREITAS, Rita Diana de. A trajetória da escola de aprendizes artífices de Natal: república, trabalho e educação (1909-1942). 1. ed. Natal: SEDIS-UFRN, 2024. 402 p. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14146/1/RitaDFG.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2025.

RIO GRANDE DO NORTE. Actos Legislativos e Decretos do Governo do Estado do Rio Grande do Norte: regulamento das cadeias públicas. Natal, [s.d.]. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=245313&pesq=%22casa%20de%20deten%C3%A7%C3%A3o%22&pagfis=2299>. Acesso em: 29 ago. 2025.

RIO GRANDE DO NORTE. Mensagens do Governador à Assembleia Legislativa. Natal, 1896. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=873330&Pesq=%22casa%20de%20deten%C3%A7%C3%A3o%22&pagfis=578>. Acesso em: 29 ago. 2025.

RIO GRANDE DO NORTE. Mensagens do Governador à Assembleia Legislativa. Natal, 1911. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=873330&pasta=ano%20192&pesq=%22casa%20de%20deten%C3%A7%C3%A3o%22&pagfis=2477>. Acesso em: 29 ago. 2025.

RIO GRANDE DO NORTE. Mensagens do Governador José Augusto Bezerra de Medeiros à Assembleia Legislativa. Natal, 1927. p. 107. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=873330&Pesq=%22casa%20de%20deten%C3%A7%C3%A3o%22&pagfis=3254>. Acesso em: 29 ago. 2025.

CÓDIGO: HS1647

AUTOR: ANA BEATRIZ BULCÃO VERAS

ORIENTADOR: ERIKA DOS REIS GUSMAO ANDRADE

TÍTULO: A invisibilização da EJA no currículo da Licenciatura em Letras - Inglês na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e seus impactos na formação docente.

Resumo

A pesquisa em questão trata de uma análise qualitativa da estrutura curricular do curso Letras - Inglês, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e tem como objetivo documentar e debater a invisibilização da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas disciplinas obrigatórias da licenciatura. As ementas, objetivos e conteúdos das disciplinas selecionadas foram obtidas através do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) e organizadas em tabelas de modo a facilitar a análise. Os resultados, em confronto com a literatura consultada, revelam que a presença da EJA é quase nula no currículo, aparecendo apenas pontualmente e de maneira superficial, e as lacunas deixadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), bem como no Projeto Pedagógico do curso, perpetuam o descaso e prejudicam a formação inicial docente ao ignorar uma modalidade já marginalizada, tanto quanto prejudicam os alunos que dela dependem, enviando professores despreparados e encorajando o *modus operandi* “é fazendo que se aprende”.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. EJA. Currículo. Formação docente.

TITLE: The invisibility of EJA in the curriculum of the English language degree at the Federal University of Rio Grande do Norte and its impacts on teacher training.

Abstract

This research is a qualitative analysis of the curriculum structure of the English Language and Literature program at the Federal University of Rio Grande do Norte. It aims to document and discuss the invisibility of the Youth and Adult Education (EJA) modality in the required undergraduate courses. The syllabi, objectives, and content of the selected courses were obtained through the Integrated Academic Activities Management System (SIGAA) and organized into tables for an easier analysis. The results, in comparison with the literature consulted, reveal that the presence of EJA is almost non-existent in the curriculum, appearing only occasionally and superficially, and the gaps left in the National Common Curricular Base (BNCC) and in the Laws of Guidelines and Bases of National Education (LDB), as well as in the Pedagogical Project of the course, perpetuate neglect and harm the initial teacher training by ignoring an already marginalized modality as much as they harm the students who depend on it, sending unprepared teachers and encouraging the *modus operandi* "it is by doing that one learns".

Keywords: Youth and Adult Education. EJA. Curriculum. Teacher training.

Introdução

A Universidade é um dos vários caminhos para a transformação social. À ela se encaminham aqueles que desejam qualificação para seguir carreira profissional e almejam salários maiores, bem como os que desejam acumular conhecimento, guiados pelos docentes mais experientes. O currículo dos cursos universitários, sejam eles de bacharelado ou licenciatura, é pensado para abarcar a realidade que o discente irá encontrar para além dos muros do campus. Esse currículo, que vai muito além dos conteúdos ensinados, representa para Moreira e Candau (2007) as experiências construídas em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, que contribuem para a identidade dos estudantes. É o conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

Esses esforços, entretanto, nem sempre são eficientes em preparar os discentes para a realidade. É o caso do curso de Letras - Inglês da Universidade Federal do Rio Grande do Norte: uma licenciatura fortemente ligada aos estudos literários. Mesmo possuindo quatro Estágios Supervisionados, quatro Práticas Docentes, e diversas matérias voltadas à reflexão do exercício de lecionar, o currículo pouco aborda modalidades comumente invisibilizadas, como a Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Especial, e, entre outras, o tema principal deste relatório, a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Infelizmente, essa invisibilização não parte somente de um único curso, em uma única universidade. Ela vem de um descaso a nível nacional, histórico. Sobre a formação de professores para o EJA, as Diretrizes Curriculares Nacionais, em seu artigo 17, apontam que:

“A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores [...]” (BRASIL, 2000, p.3).

Longe de ser contemplado de maneira específica na Base Nacional Comum Curricular, o Ensino de Jovens e Adultos é forçado a seguir diretrizes que não comportam as necessidades de seu público. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no Artigo 37, define que os cursos da EJA são destinados àqueles maiores de 15 anos (para o Ensino Fundamental), e maiores de 18 anos (para o Ensino Médio) que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria. Isso significa que, em uma mesma turma, podem haver alunos com décadas de diferença de idade. Estes possuem suas especificidades de aprendizado, necessidades profissionais, condições psicológicas e vivências que não são iguais às de crianças e adolescentes nivelados. Cada um desses estudantes merece um professor capacitado, que se aprofundou e se preparou o suficiente em seus anos de magistério para assumir aquele papel, e não os veja somente como uma turma para cumprir carga horária ou ganhar um dinheiro extra no fim do mês.

O intuito deste trabalho é, portanto, apresentar uma análise qualitativa do currículo da licenciatura em Letras - Inglês da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que inclui o projeto pedagógico do curso, as ementas, objetivos e conteúdos das disciplinas de Estágio, Prática Docente e das disciplinas obrigatórias da área de Educação, a fim de evidenciar a invisibilização do que engloba a Educação de Jovens e Adultos e sua práxis, além de oferecer

uma nova perspectiva sobre as necessidades educacionais do próprio corpo discente da universidade.

Metodologia

Para a realização desta pesquisa e a escrita do subsequente relatório, foi realizada uma análise qualitativa documental da estrutura curricular do curso de Letras - Inglês da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), por meio do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), onde também foi consultado o Projeto Pedagógico do Curso, a fim de compreender as prioridades e objetivos definidos pela instituição. A partir dessas informações, selecionou-se todas as disciplinas obrigatórias consideradas da área de Educação (“Políticas Públicas e Gestão da Educação”, “Fundamentos da Psicologia Educacional”, “Organização da Educação Brasileira”, “Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação” e “Didática”), além de “Estágio Supervisionado de Formação de Professores I” e “Prática Docente I” (pois, ainda que sejam quatro disciplinas de cada uma destas, a autora constata empiricamente que há pouquíssima variação entre o conteúdo e a execução das avaliações ao longo dos semestres). Também foi consultada a grade curricular da licenciatura de Pedagogia, para afirmar a existência de matérias obrigatórias sobre o EJA.

Com base nesses dados, foram construídas tabelas (Anexos 1-7) contendo o código e o nome das disciplinas; a carga horária; o semestre em que são ofertadas; a ementa; os objetivos; os conteúdos abordados e a existência de planos de aula disponibilizados aos estudantes. Tais planos de aula foram obtidos através da página de turmas anteriormente cursadas pela autora no SIGAA, e lidos para averiguar se é feita qualquer menção ao Ensino de Jovens e Adultos. Para embasar teoricamente a pesquisa, foram realizadas buscas por artigos, teses e dissertações no Portal de Periódicos da CAPES, no Google Acadêmico, na plataforma SciELO, e documentos oficiais disponíveis em sites do Governo Federal.

Resultados e Discussões

A análise das tabelas elaboradas com base no currículo da licenciatura em Letras - Inglês da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, dos dados retirados do SIGAA e do Projeto Pedagógico do Curso, revela uma grande ausência de menções à Educação de Jovens e Adultos nas disciplinas obrigatórias da formação. Nenhuma das disciplinas analisadas, mesmo aquelas que disponibilizam plano de aula, inclui em suas ementas, objetivos ou conteúdos qualquer referência à Educação de Jovens e Adultos. Pontualmente, nas disciplinas de “Didática” e “Políticas Públicas e Gestão da Educação”, o tema apareceu de maneira superficial e instrumentalizada, sempre no campo fictício das simulações: na primeira, uma turma de EJA foi utilizada como exemplo para a elaboração de um plano de aula; na segunda, como cenário para a simulação de atuação de um gestor escolar, com foco na administração de recursos financeiros e no cumprimento de metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Em ambos os casos, não houve aprofundamento do tema ou tampouco uma discussão sobre as especificidades pedagógicas, sociais, políticas e de espaço de luta que a modalidade requer.

Esses resultados, infelizmente, concordam diretamente com os objetivos formativos estabelecidos no Projeto Pedagógico do curso, segundo o qual,

“Independentemente de sua área de interesse, Língua inglesa (geral ou instrumental) e/ou Literatura em língua inglesa, o aluno de Letras-Inglês deverá: Estar apto a exercer a docência de Língua e Literaturas em língua inglesa na escola de ensino básico (pública ou privada) e/ou em escolas de idiomas; Ter competência para desenvolver, em seus alunos, as habilidades de compreensão e produção oral e escrita em Inglês no ensino fundamental e médio; Fazer uso de tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e compreender sua formação profissional como um processo ético, contínuo, autônomo e permanente [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, 2024).

É evidente que o Ensino de Jovens e Adultos enquanto política pública, segundo Ventura e Bomfim (2015), tem sido historicamente tratado de maneira frágil, como instrumento de correção de estatísticas indesejáveis e não como um espaço legítimo de construção do conhecimento. Para os autores, a construção de uma identidade para essa modalidade exigiria alterações curriculares significativas e uma tomada de consciência que se inicia nos cursos de formação docente.

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim, esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000 apud VENTURA e CARVALHO, 2013, p.3).

Cabe questionar de que forma esses objetivos poderão ser plenamente alcançados, se uma modalidade educacional de tamanha importância social como a EJA sequer ocupa espaço nas discussões formativas do curso. Não há, por exemplo, orientação ou encorajamento nos estágios supervisionados para que os licenciandos visitem ou deem suporte às turmas de EJA sob a orientação de um professor já experiente. Isso impede que os discentes conheçam a realidade do Rio Grande do Norte e do país em relação a essa parcela da população. Em uma realidade extremamente desigual como a do Brasil, os números relacionados à educação de jovens e adultos são alarmantes, segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2024: aproximadamente 48 milhões de pessoas não concluíram o Ensino Fundamental, e outras 19,5 milhões não terminaram o Ensino Médio. No estado, 70% dos estudantes concluem o Ensino Fundamental (Anos Finais) até os 16 anos, e apenas 61% concluem o Ensino Médio até os 19. Uma parcela expressiva da população depende da EJA para garantir o direito à educação e a oportunidade de recomeçar. Esperar que os futuros professores aprendam sobre essa realidade através da prática não somente é uma estratégia pedagógica ineficaz, mas também perpetua a negligência, o descaso, e os institucionaliza.

O fato, porém, de que ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. (FREIRE, 1994, p. 19).

O ensino de inglês na EJA desempenha um papel importante no letramento de vida dos estudantes, ampliando suas possibilidades de comunicação, acesso à informação e oportunidades no mercado de trabalho. O ofício de um professor de inglês, nesse contexto,

vai além de ensinar uma língua estrangeira. Trata-se de oferecer ferramentas que dialoguem com os interesses e as necessidades desses sujeitos, em sua maioria trabalhadores, com sonhos e trajetórias escolares interrompidas. A presença de um professor devidamente preparado, que compreenda as especificidades da EJA, que reconheça e dê o devido valor aos saberes acumulados por esses alunos e saiba adaptar sua prática a esse contexto é fundamental para tornar o ensino do inglês significativo, empoderador e emancipador.

Conclusão

A análise da grade curricular da licenciatura em Letras - Inglês da Universidade Federal do Rio Grande do Norte evidencia um cenário preocupante de negligência sistemática à Educação de Jovens e Adultos no processo de formação docente. Embora o curso se proponha a formar profissionais aptos a atuar nas diversas esferas da educação básica, o distanciamento entre objetivos e realidade é evidente quando modalidades como a EJA permanecem invisíveis na academia. O fato de que uma disciplina exclusiva para o estudo da EJA é obrigatória em cursos como Pedagogia, na mesma universidade, mas oferecida apenas como optativa em Letras - Inglês também reforça a noção de que o ensino de línguas estrangeiras é avulso nas escolas e isolado da busca por inclusão e justiça social.

Em um país de dimensões continentais como o Brasil, onde milhões de pessoas ainda não concluíram a educação básica por diversos motivos, e onde a EJA cumpre um papel crucial na garantia do direito à educação, é inaceitável que futuros professores sejam formados sem chegar perto de conhecerem essa realidade. A prática docente na EJA exige sensibilidade com os estudantes, suas dificuldades e vitórias; exige preparo, domínio teórico e compromisso ético com uma população que carrega, muitas vezes, o estereótipo de fracassados. A língua inglesa, se bem trabalhada, pode ampliar horizontes, dar acesso a novas formas de expressão, de lazer, de inserção no mundo do trabalho e de fortalecimento da autoestima dos estudantes da EJA. Novas formas de usar um celular, um computador, de assistir a uma série, ler um livro. Para que isso seja possível, é preciso que o professor esteja munido não apenas de conhecimento teórico, mas também de empatia, de certeza do fazer pedagógico, reconhecendo o valor dos saberes que esses sujeitos já carregam e a força transformadora do retorno à escola. Reverter esse estado de apagamento requer não somente reformas curriculares na universidade, mas também uma mudança de postura institucional a nível nacional que reconheça a EJA não como um quebra-galho, mas como parte essencial do Ensino Básico, que abarca indivíduos com necessidades únicas.

Como sugestão para futuras pesquisas, é recomendado realizar entrevistas com os alunos do curso em questão e, possivelmente, de outras licenciaturas, para compreender se o impacto dessa lacuna também é sentido por estudantes de outras áreas e idiomas. Também seria relevante realizar entrevistas com professores já atuantes na EJA, com a finalidade de investigar se eles sentiram que a faculdade cursada poderia tê-los preparado melhor para o ofício, suas impressões iniciais, preconceitos e dificuldades superados, e as adaptações que precisaram realizar quando assumiram a profissão em contraponto àquilo que foram ensinados.

Referências

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2024. Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Todos Pela Educação; INSPER, 2024. Disponível em: <<https://anuario.todospelaeducacao.org.br/capitulo-5-educacao-de-jovens-e-adultos.html>>. Acesso em: 30 ago. 2025.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2024. Rio Grande do Norte. São Paulo: Todos Pela Educação; INSPER, 2024. Disponível em: <<https://anuario.todospelaeducacao.org.br/estados-rn.html>>. Acesso em: 30 ago. 2025.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Brasília: CNE/CEB, 2000.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Governo do Brasil, 2025.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. Currículo, conhecimento e Cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete et al. Indagações sobre Currículo. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p. 17-48.

FREIRE, Paulo. Professora sim, Tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS (SIGAA). Consulta de Estrutura Curricular de Graduação. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2025. Disponível em: <<https://sigaa.ufrn.br/sigaa/portais/discente/discente.jsf>> Acesso em 15 de ago. 2025.

SISTEMA INTEGRADO DE GESTÃO DE ATIVIDADES ACADÊMICAS (SIGAA). Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2025. Disponível em: <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=118840295>. Acesso em: 27 de ago. 2025.

VENTURA, Jaqueline; CARVALHO, Rosa M. Formação Inicial de Professores para a EJA. Revista Lugares de Educação, Bananeiras/PB, v. 3, n. 5, p. 22-36. Jan/Jun. 2013.

VENTURA, Jaqueline; BOMFIM, Maria I. Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos: O formal e o real nas licenciaturas. Educação em Revista, Belo Horizonte/MG, v. 31, n. 02, p. 211-227. Abril/Jun. 2015.

Anexos

anexo 1

anexo 2

anexo 3

anexo 4

anexo 5

anexo 6

anexo 7

CÓDIGO: HS1652

AUTOR: LI NEVES DA SILVA

ORIENTADOR: AZEMAR DOS SANTOS SOARES JUNIOR

TÍTULO: UMA ANÁLISE DO “RELATORIO DA COMMISSÃO MÉDICA AS PROVÍNCIAS DO NORTE” SOBRE AS COMPANHIAS DE APRENDIZES MARINHEIROS EM FINS DO SÉCULO XIX

Resumo

Aqui serão analisadas as estruturas físicas das Companhias de Aprendizes Marinheiros da Bahia, Pernambuco, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte e Espírito Santo nos anos de 1881 e 1882 a partir do documento “Relatorio da Commissão Medica ás Províncias do Norte”. O relatório foi produzido em comissão que, no ano de 1882, atravessou as Províncias do Norte do Império brasileiro a mando do Ministério da Marinha para o médico-cirurgião Carlos Frederico dos Santos Xavier de Azevedo, ordenando-o que, em companhia de secretário e escriturário, analisasse as edificações e suprimentos das repartições das Marinha do Brasil como Hospitais de Marinha, quartéis, Companhias de Aprendizes Marinheiros e Artífices das Províncias do Espírito Santo, Bahia, Alagoas, Pernambuco, Ceará, Maranhão, Pará, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Piauí e Amazonas. Apresentamos os edifícios descritos no relatório de seis Companhias primeiramente citadas, seus problemas e recomendações do chefe de comissão para melhorias. Como metodologia, foi utilizada a “análise documental” para fazer a comparação entre dois grupos, Bahia, Pernambuco e Espírito Santo, como mais abastados economicamente, e Rio Grande do Norte, Paraíba e Piauí como locais mais esquecidos pelo Governo Imperial. Ao final, apresentamos os resultados da análise, alguns não esperados, como o Rio Grande do Norte, expondo uma das melhores edificações descritas, junto do Espírito Santo.

Palavras-chave: CAM, Relatório da Comissão Médica as Províncias do Norte, Higiene,

TITLE: AN ANALYSIS OF THE “REPORT OF THE MEDICAL COMMISSION TO THE NORTHERN PROVINCES” ON THE COMPANIES OF APPRENTICE SAILORS IN THE LATE 19TH CENTURY

Abstract

This paper will analyze the physical structures of the Apprentice Seamen's Companies of Bahia, Pernambuco, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte, and Espírito Santo in 1881 and 1882, based on the document "Report of the Medical Commission to the Northern Provinces." The report was produced by a commission that, in 1882, traveled through the Northern Provinces of the Brazilian Empire at the behest of the Ministry of the Navy for surgeon Carlos Frederico dos Santos Xavier de Azevedo, ordering him, accompanied by a secretary and clerk, to analyze the buildings and supplies of Brazilian Navy departments such as Navy Hospitals, barracks, and Apprentice Seamen and Artisan Companies in the Provinces

of Espírito Santo, Bahia, Alagoas, Pernambuco, Ceará, Maranhão, Pará, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Piauí, and Amazonas. We present the buildings described in the reports of six companies mentioned above, their problems, and the committee head's recommendations for improvements. The methodology used was "document analysis" to compare two groups: Bahia, Pernambuco, and Espírito Santo, considered more economically affluent, and Rio Grande do Norte, Paraíba, and Piauí, considered places most neglected by the Imperial Government. Finally, we present the results of the analysis, some unexpected, such as Rio Grande do Norte, highlighting one of the best buildings described, along with Espírito Santo.

Keywords: CAM, Relatório da Comissão Médica as Províncias do Norte, Hygiene.

Introdução

O Relatório da Comissão Médica às Províncias do Norte, emitido pelo Ministro da Marinha em 23 de dezembro de 1881 possuía, organizado previamente ao relato da comissão, duas sessões em anexo, uma de número 24/3 e outra 340, que incumbiam o médico cirurgião Dr. Carlos Frederico dos Santos Xavier de Azevedo de, no seguinte ano, viajar a partir do Rio de Janeiro pelas Províncias do Norte do Brasil: Espírito Santo, Bahia, Alagoas, Pernambuco, Ceará, Maranhão e Pará. Sendo Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Piauí e Amazonas incluídos posteriormente, com o objetivo de aferir a qualidade sanitária dos estabelecimentos de repartições da Marinha do Brasil, isto é, embarcações tripuladas, divisões navais, Companhias de Aprendizes Marinheiros e Companhias de Aprendizes Artífices. O resultado da comissão ficou registrado no manuscrito intitulado “Relatório da Comissão Médica às Províncias do Norte”. O documento possui trezentas e dez (310) páginas e esmiúça as condições higiênicas dos locais supracitados durante 7 meses do ano de 1882, denunciando-as quando há condições insalubres no local que põem em risco a vida dos que ali moram e elogiando-as quando possuem práticas higiênicas decentes. Afrânio Peixoto (1913, p. 7) conceitua higiene: “[...] a higiene é um conjunto de preceitos, buscados em vários conhecimentos humanos, mesmo fora e além da medicina, tendentes a cuidar da saúde e a poupar a vida” e sob seu argumento entenderemos higiene como práticas que asseguram uma qualidade de vida mínima para os petizes e funcionários das instituições mantendo-os a salvo de situações e/ou locais que lhes venham prejudicar a saúde.

Por se tratar de uma extensa descrição, trabalharemos com seis das doze Companhias visitadas: Bahia, Pernambuco, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte e Espírito Santo, observando individualmente as estruturas físicas de seus prédios e, em seguida, analisando-os a partir de dois grupos. O primeiro composto por Bahia, Pernambuco e Espírito Santo, sob a justificativa de que estes são, historicamente, mais bem favorecidos economicamente e recebendo mais atenção do Governo Imperial -a primeira Província sendo vizinha da sede da Corte, a segunda tendo sido capital até o ano de 1763 e a terceira uma das Províncias mais ricas do Império- e o segundo, Paraíba, Rio Grande do Norte e Piauí com menos atenção financeira.

As Companhias de Aprendizes Marinheiros foram uma medida do governo imperial brasileiro para a criação de instituições educativas que objetivavam arregimentar jovens meninos para o serviço militar marítimo. Estabelecida pelo Decreto nº 148 de 27 de agosto de 1840, a primeira unidade da Companhia foi aberta na cidade do Rio de Janeiro, onde estava sediada a Corte Imperial. 15 anos depois, foram publicados mais dois decretos determinando a fundação de mais duas instalações, uma na Província do Pará e outra na Província da Bahia. No quadro abaixo, apresentamos os decretos que instituíram a abertura das instituições que aqui serão problematizadas.

O autor do relatório, Carlos Frederico dos Santos Xavier de Azevedo, fora um médico cirurgião, formado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro que, em 1848 ingressou na Armada Imperial como praça aos vinte e três (23) anos de idade, cujo possuiu notoriedade em sua carreira. Sendo afilhado de um marechal do Exército, ascendeu rapidamente em sua carreira e tornou-se Cirurgião da Esquadra, também atuando como chefe de saúde da Esquadra durante a Guerra do Paraguai. Sua biografia, presente no Dicionário Histórico-Biográfico das Ciências da Saúde no Brasil (2025) da Fiocruz, é extensa, ainda mencionando a Comissão que fez em 1882 pelas Províncias do Norte enquanto chefe de Divisão com seu secretário, e cirurgião, Affonso da Rocha, e o escriturário Henrique Mendes da Costa.

Metodologia

Em 23 de dezembro de 1881 foi instaurada por meio de ofício pelo Ministério dos Negócios da Marinha uma comissão para o ano seguinte com quatro objetivos: a) examinar o serviço médico nas Divisões Navais, Companhias de Aprendizes Marinheiros e Companhias de Aprendizes Artífices; b) observar as boticas da Marinha; c) recomendar locais dentro das Províncias para a instalação de hospitais barracas; e, d) propor melhorias na higiene dos estabelecimentos e navios, dentro das Províncias do Espírito Santo, Bahia, Alagoas, Pernambuco, Ceará, Maranhão e Pará. Dois meses depois, em 17 de fevereiro de 1882, Carlos Frederico foi instruído a também visitar a Província do Amazonas, e, mais um mês à frente, em março de 1882, fora ordenado a analisar, em sua volta ao Rio de Janeiro, os estabelecimentos do Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba e Sergipe. Trata-se de extensas descrições, portanto, o principal ponto trabalhado serão as estruturas descritas das Companhias de Aprendizes Marinheiros anteriormente agrupadas. O encarregado nomeado desta tarefa foi Carlos Frederico dos Santos Xavier de Azevedo, Cirurgião Mor da Armada, juntamente à Affonso da Rocha como Secretário e Henrique Mendes da Costa, escriturário. Vejamos a imagem da capa do documento:

A Imagem 1, referente à capa do documento e redigida pelo próprio Dr. Carlos Frederico, possui três informações importantes: a) a comissão foi instaurada em 23 de dezembro de 1881, b) fora solicitada pelo Ministro da Marinha e c) o posto do redator, o mesmo Carlos Frederico, era de alta patente e responsabilidade. Com relação ao Ministro da Marinha daquele período, este era José Rodrigues de Lima Duarte, que ocupou o posto entre os anos de 1880 e 1882.

As segunda e terceira páginas do documento (Imagens 2 e 3), apresentam as instruções direcionadas para o chefe da comissão: locais por onde passar, o que fará quando chegar nestes lugares, o que deve ser aconselhado na redação do relatório e quem o acompanhará, além do nome do ministro que o incumbe à comissão. O documento até a redação deste trabalho não possuía transcrição publicada, mas já foi utilizado em diversos trabalhos que atravessam a temática da Marinha brasileira por trazer inúmeros detalhes, opiniões e melhorias embasadas em estudos da época. Ao trabalhar com as estruturas dos Hospitais da Marinha, Navios de Guerra e outras embarcações, quartéis, Companhias de Aprendizes Artífices e Marinheiros, informando onde estão estabelecidas e detalhando suas condições higiênicas; traz também dados como nomes de diretores e responsáveis dos estabelecimentos da Marinha do ano de 1882, além de 34 (trinta e quatro) anexos com a quantia de petizes por Companhia de Marinheiros e Artífices, suas rotinas, dietas e quais medicamentos foram utilizados para abastecer as boticas, além dos nomes de seus fornecedores e plantas das

estruturas da Fazenda Bom-Despacho, um dos locais indicados pelos comissários para a construção de um hospital na Bahia.

O anexo de número cinco (5) acima apresentados (Imagem 4), apresenta a relação do pessoal presente na Companhia de Aprendizes Marinheiros da Bahia em 1882, nele está contido os nomes e classes do corpo de funcionários da instituição. Sob comando do Comandante Eduardo de Oliveira havia cerca de cento e trinta (130) petizes, cujo destes, nove (9) estavam no hospital. Não se menciona a situação destes meninos em específico no corpo do texto, mas dadas a insalubridade do local e a menção de que não ofertava condições higiênicas decentes, é possível que sua estadia no Hospital de Marinha fosse em decorrência destas más circunstâncias.

Já o anexo n. 28 (Imagem 5) traz a tabela que organiza os medicamentos e drogas fornecidos pelo farmacêutico José Marcello para o abastecimento da botica da Companhia do Piauí em maio do mesmo ano. A guarnição contou com poucos itens neste mês, apenas doze, e em sua maioria medicamentos basílares, para limpezas, analgésicos, anti-inflamatórios etc. Nota-se que eram utilizados itens produzidos tanto em laboratório como remédios naturais, a exemplo das Flores de Sabugueiro, um expectorante, e do Nitrato de Prata, medicamento cauterizante. Se percebe que esta é uma comum nas Companhias, ao visitar os documentos que informam esta categoria de itens tão cara às instituições da Marinha, pois no ofício de marinheiro eram corriqueiras as infecções, machucados e doenças decorrentes das más condições higiênicas de seus prédios.

Resultados e Discussões

Segundo o Relatório, a primeira parada foi a Bahia, iniciando-se os trabalhos de inspeção em 11 de janeiro no Hospital da Marinha. A Companhia de Aprendizes Marinheiros daquela província encontrava-se, em 1882, em funcionamento no Forte de São Marcelo, localizado na cidade de Salvador e sendo seu diretor o Capitão Tenente Eduardo Augusto de Oliveira. Para o médico Carlos Xavier, o estabelecimento necessitava de intensas melhorias, a maior parte delas estrutural, por ser encontrado dentro do forte, que ficava dentro do mar. O prédio possuía capela, quartéis, casas de arrecadação, refeitórios, paiol de pólvora, casa d'água e prisões. Observemos o relato:

[...] os dormitórios são muito baixos, sem luz e o chão de tijoulo. A iluminação he feita por kerosene. As prisões são muito acanhadas, sem luz, nem ar, maxime, quando fechadas [...]. O paiol de mantimentos he em forma de abobada, muito humido, sendo os generos, no fim de pouco tempo, deteriorados. Os generos alimenticios são de má qualidade, e fornecidos para 35 dias (Brasil, 1882).

Segundo o relatório, as salas estavam em péssimas condições higiênicas, a começar pelas prisões, em péssimas condições higiênicas, sem iluminação e ventilação decentes; já a sala de mantimentos é úmida, causando o estrago de alimentos - que já tinham má qualidade - em poucos dias.

E em seguida: “[...] he digna de elogio a ordem, que existe neste quartel, e o asseio nos seus compartimentos, e vestuário das praças” (Brasil, 1882). Os relatores de certo simpatizam com o local ao comentar sobre suas boas práticas e a boa gestão do Capitão Eduardo Augusto dentro dos limites possíveis que o local pode ter. Contudo chama atenção para as más

condições de luz e umidade a qual são submetidos os jovens. Anteriormente mencionado, a Companhia da Bahia, quando passou a referida Comissão, tinha nove (9) aprendizes no hospital. Com a leitura do relato, não é difícil concluir que esses meninos estavam doentes em decorrência das condições do prédio ao passo que o próprio autor o sugeriu ao comentar: “[...] os indivíduos, que ali teem de pernoitar, soffrem sensivelmente em sua saúde, accrescendo a estes inconvenientes” (Brasil, 1882). Ao final, o desalojamento da Companhia daquele local que “[...] nenhuma condições higiênicas oferece” (Brasil, 1882).

Após passar algum tempo na Bahia e no Alagoas, a comissão chega em Pernambuco em 17 de fevereiro, e aqui é feito o comentário que dá nome a este subtítulo. Os dirigentes comentam que o quartel da Companhia, localizado no Arsenal de Marinha do Recife, estava em condições degradantes, sendo “[...] uma verdadeira temeridade ser habitado” (Brasil, 1882). Leiamos o decepcionado escrito de Carlos Frederico:

[...] o estudo, e a observação dos estabelecimentos militares nas Provincias percorridas, tinha creado em mim a convicção de que encontraria grandes melhoramentos em uma Provincia, que se avantajava ás outras no progresso material. As minhas illusões dezapparecerão dessão que fui obrigado a inspecionar os estabelecimentos militares de Marinha nesta Provincia. He mister ver para acreditar de no descalabro em que se achar a Enfermaria de Marinha, Quartéis de Artífices, e Aprendizes Marinheiros. Por mais, que descreva esse estado, fica elle aquem do que a realidade apresenta, e medidas promptas são exigidas a, que ali se achão.

É, no mínimo, curioso perceber que o comissário Dr. Carlos possuía a mesma ideia que os autores deste trabalho: a de que encontraria em Pernambuco condições higiênicas no mínimo melhores que as demais, e que também se decepcionou ao encontrá-la: “[...] embora a do Dr. pareça ser assaz profunda”. Aqui tivemos nosso segundo indício de que nossas suposições iniciais estariam equivocadas, pois a situação descrita é de fato assombrosa; é dito que “[...] paredes desaprumadas, orifícios abertos nestas, servindo de portas, tábuas arrancadas, e podres, assoalho, sobre o qual é impossível, e até perigoso andar; eis o estado do prédio ocupado pela Companhia” (Brasil, 1882). As situações de todos os prédios do Arsenal de Marinha de Pernambuco eram reles, contudo a da Companhia de Aprendizes Marinheiros destaca-se como a pior:

[...] ao entrar-se no Quartel, o mau cheiro, que deste se desprende, devido ás exalações dos cubos, que, em falta de latrinas, são, á noite collocados á entrada do Quartel, e retirados ás 6 horas da manhã á, se inspessiona o visitante, como não influirá poderosamente nesses organismos fracos de meninos, em cujas phisionomias se notão soffrimentos latentes? (Brasil, 1882).

Mais uma vez, os comissários apontam a própria estrutura do prédio como potencial motivo das doenças dos Aprendizes que em muitos destes “[...] notá-se, em suas phisionomias, os signaes carateristicos da anemia profunda” (Brasil, 1882). Além de apresentarem sinais de anemia, possuíam alimentos mal armazenados pelo péssimo paiol de mantimentos e a cozinha, fora do prédio, longe de onde realizavam suas atividades diárias. Sendo assim, foi recomendado o abandono imediato do quartel pela Companhia, antevendo uma tragédia fruto de suas más condições estruturais, e o investimento de vinte (20) contos de réis na construção, baseado no plano de melhorias lançado pela Diretoria das Obras Públicas em 1880.

Chegando à Paraíba vinte e dois dias depois de Pernambuco, a comissão segue diretamente ao quartel da Companhia onde os petizes estão alojados, no Fortaleza do Cabedelo (atual

Fortaleza de Santa Catarina), e, deste estabelecimento, as informações são mais ricas. De antemão, anuncia que a Fortaleza se encontra em ruínas: dentro de si encontram-se os alojamentos para os aprendizes, prisão, escola, paiol de mantimentos, cozinha, depósito para roupas, paiol de pólvora, enfermaria e botica. Carlos Xavier comentou:

[...] os inconvenientes, sob o ponto de vista higiênico, que por mim forão notados, quando tratei da Companhia de Aprendizes da Bahia, estão nesta fotografados. [Nas] abobadas da Fortaleza, das quaes filtra constantemente grande quantidade d'água, sendo o solo de terra solta, extendendose a humidade a todos os compartimentos, que participam das mesmas condições (Brasil, 1882).

Estas condições refletiam no estado de saúde dos estudantes que dormiam em macas e apresentavam sinais físicos da condição em que vivem: “[...] nas phisionomias de alguns revelou-se os signaes característicos das pessimas condições, em que vivem” (Brasil, 1882), apesar de receberem boa alimentação e água de qualidade direto de uma fonte próxima. O médico-cirurgião também atenta para outras questões, como a distância do Forte à capital da Província, dificultando os assuntos administrativos e militares, já que o Comandante não residia neste, estando na responsabilidade do médico da escola sua direção, situação que ia de encontro aos regulamentos, de acordo com o relator. Ao final recomenda, entre outros, que as principais autoridades da Companhia em seu prédio residam. De acordo com Chrislaine Vieira (2022), ainda no século 20 a Escola de Aprendizes da Paraíba enfrentava dificuldades para adequar suas condições, revelando um mal crônico na história desta instituição.

Atravessando o Ceará, Pará, Amazonas e Maranhão, a comissão finalmente chega ao Piauí um mês e seis dias depois, em 17 de maio, e logo dirige-se à Parnaíba, onde se encontra a Companhia de Aprendizes Marinheiros daquela Província. Debaixo de chuva, chegam à margem do rio Igarauçu, onde se encontra o prédio em que está instalado o quartel e, por ocasião da chuva, é notada a grande quantidade de água que invade o estabelecimento, carente de luz e ventilação. A iluminação é simples, feita com querosene, e a comida em um fogão de ferro já deteriorado, e, mais uma vez, apresenta características negativas já citadas aqui, como na Bahia ou Pernambuco: “[...] as necessidades fisiológicas por suas vezes são feitas de modo semelhante à Companhia de Pernambuco: edificio, comprehende-se facilmente, que não reúne condição alguma favoravel aos Aprendizes, visto que o edificio he velho, humido, sem luz, e com pouca ventilação” (Brasil, 1882).

As latrinas, em cubos, que ficavam do lado externo do prédio, ora lá, ora recolhidos. Os medicamentos destinados aos estudantes com frequência faltavam às boticas, sendo a alimentação não descrita como de baixa qualidade, mas não sendo servida ao enfermeiro da escola: por falta de espaço, apenas o Comandante reside no local, tendo os outros oficiais que se hospedarem em casas alugadas, e por esse motivo o relator recomenda que sejam oferecidos auxílios a estes funcionários, para que não mais tirem do próprio bolso sua moradia. No mais, informa que o prédio não é de propriedade do Governo, mas sim alugado pelo valor de 2 contos de réis ao mês e, novamente afere a recomendação de que seja adquirido um imóvel próprio para poupar gastos futuros no local Testa Branca, após analisar diversos espaços para tal aquisição.

Na Província do Rio Grande do Norte não se informa em que dia a comissão chegou, tampouco o local exato que a Companhia de Aprendizes estava instalada quando esta passou, pois o edificio que abrigava o quartel estava neste momento em regime provisório de ocupação por cona de um próprio da Marinha estar em construção. Este temporário foi descrito como uma pequena casa erguida com barrotes e barro, em risco de cair, com frente

de dezoito (18) metros e oito (8) de fundo. Apesar disso as estruturas eram péssimas: “[...] não he possível descrever-se perfeitamente o estado desse predio, parecendo incrível, que não houvesse na Cidade um edificio, que provisoriamente recebesse essas crianças, dignas de melhor sorte, e que ahi teem vivido por espaço de 8 mezes” (Brasil, 1882).

Possuía sala de aula, enfermaria, dormitório, depósito de macas, quartos para o fiel, mestre e enfermeiro. Um pequenino local, onde os petizes, em semelhança com outros estabelecimentos supracitados, dormiam no chão pela fragilidade das paredes, impossibilitadas de sustentar redes, tal qual às de Pernambuco. Sobre a enfermaria é dito que possuía condições higiênicas deploráveis, com ratos roendo os colchões e os dormitórios sendo “[...] verdadeiros esterquilínios”. Contudo, fora prometido pelo Comandante dirigente que em julho os petizes seriam realocados para o novo prédio da Companhia, situado na Rua das Cruzes, Ribeira; possuindo frente de cinquenta e três (53) metros por dezenove (19) de fundo, viria a ter um grande dormitório com boa ventilação, praça de armas, secretaria, sala de arrecadação, aposento para enfermeiro, quartos, paióis de mantimentos e, cozinha, prisão e solitária. Com grande espaço matoso e dois pátios, era um enorme espaço, onde hoje reside a Capitania das Artes do Natal.

Situação semelhante à do Rio Grande do Norte encontraram os comissionários ao desembarcar no Espírito Santo em 30 de julho, última parada da viagem pelas Províncias do Norte; nesta data estava sendo construído um prédio para abrigar exclusivamente repartições da Marinha, tal qual a Capitania do Porto, Companhia de Aprendizes Marinheiros, enfermaria, residência do médico, oficial de fazenda e outros. Este viria a possuir uma estrutura diferente dos demais, com 5 corpos e diversos pavimentos distribuídos para a repartições citadas. Enquanto a nova edificação punha-se de pé, a Companhia de Aprendizes estava abrigada dentro do Forte São Francisco Xavier, entre os ditos montes Moreno e Nossa Senhora da Penha, na praia de Piratininga. Possuindo farmácia, enfermaria, quarto para enfermeiro e alojamento dos petizes, este último suprimindo também a falta de refeitório e sala de aula, possuía boa iluminação natural, apesar de, mais uma vez, o autor ressaltar problema semelhante à Bahia e Paraíba com relação à umidade do local e o mal estado da estrutura, levando-o a recomendar a mudança imediata.

Conclusão

Ao pensar o problema de pesquisa deste trabalho, a comparação entre as estruturas das Companhias de Aprendizes Marinheiros das Províncias do Norte, tinha em mente que estaria diante de um mais um caso em que os estabelecimentos públicos de cidades grandes, historicamente abastadas pelas suas relações com a metrópole portuguesa durante os tempos da colônia, seriam melhores planejados, estruturados e abastecidos, pois, sendo amplos centros urbanos, eram passíveis de maiores ataques ou revoltas, logo, necessitavam de mais atenção militar do Império.

Contudo, o que encontro é um problema estrutural, que atravessa todas as edificações desta região. É difícil afirmar, pois as Províncias do Sul do Império não foram aqui analisadas, embora durante o levantamento bibliográfico prévio à escrita deste recorrentemente aparecessem trabalhos analisando suas instalações da Marinha, mas é possível que em todo império brasileiro houvesse problemas em suas estruturas, principalmente os que podem resultar em doenças infectocontagiosas como a varíola, pelo ambiente úmido, quente e escuro que muitas vezes existiam dentro das Companhias.

Atendo-se às aqui apresentadas, destaco a do Rio Grande do Norte como uma surpresa. Apesar de estar localizado numa Província com pouca atenção dos poderes centrais do Império e, no momento da visita da comissão, estar em local provisório em péssimas condições, foi uma das duas únicas Companhias com quartel próprio em construção e em grande estrutura. É possível que o investimento no local tenha sido feito devido à sua posição geográfica estratégica, sendo o local mais próximo da África e Europa dentro dos limites brasileiros, entretanto, não há registros justificando tamanho investimento que, mesmo inexato de valor, é visível ter sido elevado.

Dentro do campo da surpresa entram também Bahia e Pernambuco, lugares com diversos registros de revoltas século XIX adentro. Tendo sido a Marinha a principal força militar do Império, era esperado que houvesse nestas Províncias específicas e nas mais ao espaço geográfico atualmente conhecido como Norte “[...] dado o progresso paulatino da exploração desta região e a forte presença indígena”, uma presença mais intensa da força armada. O encontrado, porém, foram péssimas estruturas na principal instituição formadora de jovens soldados, estes com um perfil geral de pobreza e vulnerabilidade, mesmo sendo os mais suscetíveis ao ingresso nas revoltas justamente por sua situação social. Com destaque para Pernambuco tendo a pior das estruturas descritas por Carlos Xavier no relatório de 1882.

A análise das Companhias de Aprendizes Marinheiros aqui feita apresentou resultados parcialmente inesperados, mas também esperados. É de grande importância que se façam estudos à complementar as informações das ordenações de organização das Companhias de Aprendizes Marinheiros Império afora, objetivando preencher a lacuna de pesquisas de outras instalações pelo Brasil.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. A invenção do Nordeste e outras artes. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AZEVEDO, CARLOS FREDERICO DOS SANTOS XAVIER DE. Dicionário Histórico-Biográfico das Ciências da Saúde no Brasil (1832-1970). Online. Disponível em: https://dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/wiki_dicionario/index.php?title=AZEVEDO,_CARLOS_FREDERICO_DOS_SANTOS_XAVIER_DE. Acesso em 12 jun.. 2025.

BRASIL. Coleção de Leis do Império do Brasil de 1885: parte I. 1885. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/items/f38a7d31-e17f-4df5-b8c9-df2230728b23>.

CASTRO, Rozenilda Maria de. Companhia de aprendizes marinheiros do Piauí: 1874 a 1915: história de uma instituição educativa. Teresina: UFPI, 2005.

Coleção de Leis do Império do Brasil - 1840, Página 33 Vol. 1 pt. I (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-148-27-agosto-1840-561348-publicacaooriginal-84964-pl.html#:~:text=Carta%20de%20Lei%20pela%20qual,1842%2C%20na%20f%C3%B3rma%20acima%20declarada>.

Coleção de Leis do Império do Brasil - 1885, Página 201 Vol. 1 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-9371-14-fevereiro-1885-543543-publicacaooriginal-53909-pe.html>

CORRAL, Florentina Santos Diez del. Do boticário ao farmacêutico: o ensino de farmácia na Bahia de 1815 a 1949 / Florentina Santos Diez del Corral, Mirabeau Levi Alves de Souza, Odulia Leboreiro Negrão. - Salvador: EDUFBA, 2009.

FERREIRA, Chrislaine Thuany Vieira. "Precisa de tratamento e de repouso": as práticas educativas da saúde nas escolas de aprendizes marinheiros da Paraíba e do Rio Grande do Norte (1855-1933). Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

Ferreira, Chrislaine Thuany Vieira. A educação sanitária na Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba (1906-1912). Natal. 2022.

FERREIRA, Chrislaine Thuany Vieira. Os Escombros de um Sonho: a construção do prédio próprio da Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba no início do vigésimo século. In: SOARES JÚNIOR, Azemar Dos Santos; CURY, Cláudia Engler (Org.). A Escola de Aprendizes Marinheiros da Paraíba e do Rio Grande do Norte. Natal: EDUFRN, 2024. p. 173-174.

FRANCISCO, Laelson Vicente. Um passo para o homem, um salto para a marinha: a Companhia de Aprendizes Marinheiros do Rio Grande do Norte (1872-1890). Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018. p. 50

GEREMIAS, Patrícia Ramos. Ser “ingênuo em Desterro/SC: a lei de 1871: o vínculo tutelar e a luta pela manutenção dos laços familiares das populações de origem africana (1871-1889). Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense, 2005.

JOSÉ RODRIGUES DE LIMA DUARTE. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2025. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Jos%C3%A9_Rodrigues_de_Lima_Duarte&oldid=69550528>. Acesso em: 6 jun. 2025.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira. João Cândido, o mestre sala dos mares: trabalho e cotidiano na vida marítima dos marinheiros da Belle Époque. Almanack, n. 21, p. 358-403, 2019

PEIXOTO, Afrânio. Noções de Higiene. Rio de Janeiro: 17 Milheiros, 1914.

ROCHA, Affonso da. In: Academia Nacional de Medicina. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.anm.org.br/affonso-da-rocha/> . Acesso em: 12 jun. 2025.

Anexos

Quadro 1

Imagem 1

Imagem 2

Imagem 3

Imagem 4

Imagem 5

CÓDIGO: HS1655

AUTOR: IGOR RAUAN SOARES DA SILVA

COAUTOR: LUCAS TOSHIO NASCIMENTO DA SILVA

COAUTOR: LEONEL FRANÇA MAIA

ORIENTADOR: FLAVIA ROLDAN VIANA

TÍTULO: Acessibilidade em Libras na Plataforma OBAMA: Uma Proposta para a Inclusão Digital de Estudantes Surdos no Ensino de Matemática

Resumo

A inclusão educacional de estudantes surdos enfrenta desafios significativos, especialmente no acesso a conteúdos matemáticos em ambientes digitais, devido à escassez de recursos em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Este trabalho descreve o processo de implementação de recursos de acessibilidade em Libras na Plataforma Objetos de Aprendizagem para a Matemática (OBAMA), um repositório digital de recursos educacionais para o ensino da Matemática.

O estudo teve como objetivo superar a lacuna de acessibilidade da plataforma, tornando sua navegação mais inclusiva para a comunidade surda. Utilizando o framework Flutter, foram desenvolvidos e integrados à interface da OBAMA elementos interativos como tooltips e cards que exibem vídeos de tradução em Libras para as opções do menu principal.

A implementação demonstra a viabilidade de soluções tecnológicas aplicadas à educação matemática, promovendo a acessibilidade digital e pedagógica. Os resultados sugerem que a integração de Libras em plataformas de aprendizagem é crucial para garantir o direito de estudantes surdos de acessar o conhecimento em sua língua natural, contribuindo de forma relevante para a equidade educacional e a inclusão digital.

Palavras-chave: TDICs; Acessibilidade Digital; Libras; Estudantes Surdos

TITLE: Libras Accessibility on the OBAMA Platform: A Proposal for the Digital Inclusion of Deaf Students in Mathematics Education

Abstract

The educational inclusion of deaf students faces significant challenges, particularly in accessing mathematical content in digital environments, due to the scarcity of resources in the Brazilian Sign Language (Libras). This paper describes the implementation process of Libras accessibility features on the Plataforma Objetos de Aprendizagem para a Matemática (OBAMA), a digital repository of educational resources for teaching Mathematics.

The study's objective was to overcome the platform's accessibility gap, making its navigation more inclusive for the deaf community. Using the Flutter framework, interactive elements such as tooltips and cards were developed and integrated into the OBAMA interface to display video translations in Libras for the main menu options.

This implementation demonstrates the viability of technological solutions applied to mathematics education, promoting digital and pedagogical accessibility. The results suggest that integrating Libras into learning platforms is crucial to ensuring deaf students' right to access knowledge in their natural language, thus making a significant contribution to educational equity and digital inclusion.

Keywords: TDICs; Digital Accessibility; Libras; Deaf Students

Introdução

A inclusão digital e educacional de pessoas surdas continua sendo um desafio, especialmente no ensino de disciplinas tradicionalmente abstratas, como a Matemática. Apesar dos avanços legais e pedagógicos em prol da educação inclusiva, ainda é recorrente a ausência de recursos acessíveis em plataformas digitais voltadas à aprendizagem, o que pode comprometer o direito do estudante surdo de acessar conhecimentos em sua língua natural — a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Nesse sentido, torna-se essencial desenvolver soluções que integrem tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) com práticas pedagógicas que considerem a diferença linguística e cultural da comunidade surda (SACKS, 1998; MACHADO, 2008; STROBEL, 2008). A Plataforma Objetos de Aprendizagem para a Matemática (OBAMA) surge como um ambiente digital de relevância nesse contexto, ao disponibilizar um referatório de recursos educacionais digitais voltados ao ensino de Matemática na Educação Básica. Diferentemente de buscadores generalistas, a OBAMA organiza seus objetos de aprendizagem (OAs) com base em critérios pedagógicos e técnicos, permitindo que professores selecionem recursos alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às necessidades específicas de suas aulas (BATISTA et al., 2017; OLIVEIRA et al., 2018; BEZERRA et al., 2019). Entre os materiais disponibilizados encontram-se animações, simulações, softwares e aplicativos educativos que possibilitam a exploração visual e dinâmica de conceitos matemáticos, promovendo uma aprendizagem mais ativa e significativa. Entretanto, a plataforma, como muitas outras ferramentas digitais, ainda carecia de recursos de acessibilidade para estudantes surdos, especialmente em sua navegação inicial. Essa lacuna motivou a presente pesquisa, que buscou implementar mecanismos de tradução para Libras no menu da OBAMA, tornando a interação mais inclusiva. As traduções foram realizadas por membros do grupo de pesquisa e integradas tecnicamente à plataforma por meio do framework Flutter, com a criação de tooltips e cards interativos que apresentam os vídeos em Libras correspondentes a cada opção do menu. Podemos pensar no Flutter como uma caixa de ferramentas digitais criada pelo Google, que permite montar aplicativos que funcionam tanto no celular quanto no computador. Isso facilita que mais pessoas tenham acesso à plataforma Obama de maneira prática e rápida. Assim, este estudo tem como objetivo demonstrar o processo de implementação da acessibilidade em Libras na plataforma OBAMA, destacando a relevância de soluções tecnológicas aplicadas à educação matemática e discutindo as contribuições dessa intervenção para a inclusão digital e pedagógica de estudantes surdos.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa-intervenção, de abordagem qualitativa e natureza aplicada, voltada à busca de soluções para problemas reais de acessibilidade digital no ensino. Como método, adota-se a pesquisa investigativa, tendo por base o Design Instrucional (DI) para modelagem e implementação das trilhas de aprendizagem na plataforma OBAMA.

O Design Instrucional (DI) é entendido como um processo sistemático que contempla o planejamento, desenvolvimento e aplicação de técnicas de ensino com o intuito de promover a aprendizagem (FILATRO, 2009). Para este trabalho, optou-se pelo modelo fixo de DI, uma vez que a participação dos estudantes na Sequência Didática (SD) está condicionada ao acesso à internet, sem possibilidade de realização plena das atividades em ambiente offline. Nesse modelo, conforme Filatro (2009, p. 28), parte-se de uma análise detalhada das necessidades de aprendizagem, do público-alvo e das restrições contextuais, podendo-se atuar de forma independente ou em colaboração com especialistas em mídia, comunicação e tecnologia.

Para a estruturação do processo, utilizou-se o modelo ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation and Evaluation), amplamente recomendado no contexto do DI fixo. Esse modelo é organizado em duas fases interdependentes: i) Concepção e Planejamento, composta pelas etapas de Análise, Design e Desenvolvimento; e ii) Execução, que abrange a Implementação e a Avaliação.

Paralelamente, o desenvolvimento do protótipo acessível da plataforma seguiu a metodologia Interad (Interfaces Interativas Digitais Aplicadas à Educação), que se organiza em cinco etapas (BEHAR, 2009):

Compreensão – levantamento das informações sobre a plataforma OBAMA, definição de objetivos de aprendizagem e identificação das necessidades de acessibilidade dos estudantes surdos;

Preparação – organização das informações coletadas e elaboração do mapa de navegação e do storyboard das interações acessíveis;

Experimentação – definição do modelo conceitual aplicado aos elementos gráficos da interface, incluindo a escolha da metáfora visual e os fluxos de execução;

Elaboração – desenvolvimento da interface acessível, com a implementação de tooltips e cards em Libras, utilizando a tecnologia Flutter para exibição das traduções realizadas pelos membros da equipe;

Apresentação – avaliação da interface considerando aspectos de comunicação, legibilidade, usabilidade e funcionalidade, com foco na experiência do estudante surdo.

Neste estudo, os Materiais Educacionais Digitais (MEDs) são representados pelos recursos desenvolvidos na plataforma OBAMA, especificamente o menu acessível traduzido em Libras, que busca favorecer a inclusão e ampliar as possibilidades de aprendizagem para estudantes surdos.

Resultados e Discussões

A implementação de acessibilidade em Libras no menu da plataforma OBAMA resultou em avanços significativos para a inclusão de estudantes surdos no acesso a objetos de aprendizagem de Matemática. O processo de tradução foi conduzido de forma colaborativa: inicialmente, um membro do grupo de pesquisa realizou a produção das traduções dos termos e categorias do menu em Libras. Posteriormente, tais registros foram tratados por meio de um sistema de Inteligência Artificial (IA), que realizou a transcrição dos movimentos para um avatar digital, garantindo maior padronização e usabilidade dos conteúdos apresentados.

A utilização da IA mostrou-se fundamental, pois permitiu transformar registros individuais em representações digitais mais consistentes e de fácil integração à plataforma, reduzindo a necessidade de gravações extensivas em vídeo e ampliando a escalabilidade da solução. Desse modo, a tecnologia atuou como mediadora entre o conhecimento linguístico produzido pelo tradutor humano e a sua disponibilização em formato acessível no ambiente digital.

No aspecto técnico, a implementação foi realizada com o uso do framework Flutter, no qual foram desenvolvidos tooltips e cards interativos que exibem as traduções em Libras correspondentes às opções do menu. Essa solução buscou aliar clareza visual, simplicidade de uso e responsividade, de modo a proporcionar ao estudante surdo uma experiência de navegação fluida e inclusiva.

Do ponto de vista pedagógico, os resultados apontam para uma maior autonomia do estudante surdo, uma vez que o acesso inicial à plataforma não depende mais exclusivamente do domínio da língua portuguesa escrita. Ao interagir com os elementos do menu em Libras, o estudante pode compreender de forma imediata a organização dos recursos e localizar os objetos de aprendizagem mais adequados às suas necessidades. Isso reforça o caráter bilíngue da educação de surdos e contribui para a valorização da Libras como língua de instrução.

Em consonância com os estudos que defendem o papel das TDIC na mediação de processos inclusivos (Nascimento, 2020; Schefer e Furnival, 2020; Lima, 2020; Soares e Fehelber, 2021), a experiência aqui relatada demonstra que o uso de tecnologias emergentes, como a IA, associadas a frameworks modernos de desenvolvimento, como o Flutter, pode potencializar significativamente o alcance e a efetividade de práticas pedagógicas digitais.

Por fim, destaca-se que a intervenção, ainda restrita ao menu inicial da plataforma, representa um passo importante rumo à construção de um ambiente educacional plenamente acessível. A expectativa é que os aprendizados obtidos neste estudo possam ser expandidos para outros módulos da OBAMA, como a descrição dos objetos de aprendizagem e os próprios recursos interativos, ampliando as possibilidades de inclusão e equidade no ensino de Matemática.

Conclusão

O presente estudo buscou demonstrar o processo de implementação de recursos de acessibilidade em Libras no menu da plataforma OBAMA, voltada para o ensino de Matemática na Educação Básica. A intervenção, fundamentada em metodologias de Design Instrucional (DI) e na abordagem Interad de desenvolvimento de materiais educacionais digitais, resultou na criação de um protótipo acessível que alia tecnologia, inovação e inclusão.

A principal contribuição do trabalho foi a integração entre a produção humana de sinais em Libras e o uso de Inteligência Artificial para transcrição dos movimentos em avatar digital, disponibilizados por meio de tooltips e cards desenvolvidos em Flutter. Esse processo evidenciou o potencial das tecnologias emergentes como mediadoras da inclusão digital, ampliando as possibilidades de acesso e compreensão dos estudantes surdos em ambientes virtuais de aprendizagem.

Do ponto de vista pedagógico, a iniciativa favorece a autonomia do estudante surdo na navegação inicial da plataforma, valorizando a Libras como língua de instrução e fortalecendo o caráter bilíngue da educação inclusiva. Do ponto de vista tecnológico, evidencia-se a viabilidade de integrar IA e frameworks multiplataforma em projetos de acessibilidade, contribuindo para soluções escaláveis e de fácil manutenção.

Apesar dos avanços, reconhece-se que a intervenção ainda está restrita ao menu inicial da OBAMA. Como perspectiva futura, sugere-se a ampliação da acessibilidade para outros módulos da plataforma, contemplando descrições detalhadas dos objetos de aprendizagem e recursos interativos com suporte em Libras e legendas, de forma a tornar o ambiente cada vez mais inclusivo e equitativo.

Conclui-se, portanto, que a combinação entre metodologias educacionais, inovação tecnológica e compromisso com a acessibilidade pode representar um caminho promissor para a promoção de práticas pedagógicas mais democráticas, que respeitam as diferenças linguísticas e culturais da comunidade surda.

Referências

- Batista, S., Bezerra, V., Oliveira, A. & Maia, D. (2017). OBAMA: Um repositório de objetos de aprendizagem para matemática. In Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 300. DOI: <https://doi.org/10.5753/cbie.wcbie.2017.300>.
- Bezerra, V., Batista, S., Oliveira, A., & Maia, D. (2019). Processo de identificação e correção de erros da plataforma OBAMA. In Anais do Workshop de Informática na Escola (pp. 1384–1388). SBC. <https://sol.sbc.org.br/index.php/wie/article/download/13322/13175/>.
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf.
- STROBEL, K. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.
- MACHADO, P. C. A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo. Florianópolis: UFSC, 2008.
- LAURINDO, F. J.; SHIMIZU, T.; CARVALHO, M. M.; RABECHINI JR, R. O Papel Da Tecnologia Da Informação Na Estratégia Das Organizações. Brasil. Gestão & Produção, v. 8, n. 2, 2001. 160-179p.
- FILATRO, Andrea Cristina. Design Instrucional na prática. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- FILATRO, Andrea Cristina; BILESKI, Sabrina M. Cairo. Produção de conteúdos educacionais. São Paulo: Saraiva, 2017.
- BEHAR, P. A. Modelos pedagógicos em Educação a Distância. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Anexos

Figura 1 - Avatar Libras

Figura 2 - Menu Obama

Figura 3 -Menu obama com avatar

CÓDIGO: HS1673

AUTOR: ELOA EVANGELINE DOS SANTOS

ORIENTADOR: PATRICIA IGNACIO

TÍTULO: ENSINO DE FRAÇÕES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Resumo

O ensino de frações constitui um dos desafios da Educação Matemática, em razão, entre outros fatores, da complexidade conceitual, que envolve múltiplos significados, sendo eles: parte-todo, quociente, medida, razão, operador multiplicativo, número e probabilidade. Os números fracionários são fundamentais para a compreensão e resolução de situações do cotidiano, o que reforça a necessidade de um ensino que os torne significativos. Partindo desse entendimento, este estudo tem como objetivo analisar como o ensino de frações nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem sido discutido em trabalhos acadêmicos publicados entre 2015 e 2025. Para isso, realizou-se uma revisão sistemática da literatura, a partir de pesquisas disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores “ensino de matemática”, “anos iniciais” e “frações”. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, três trabalhos compuseram o corpus de análise: Silva (2019), Morais (2021) e Mayrink (2019). Os resultados indicam a ênfase no modelo parte-todo, mas também evidenciam tentativas de compreender os esquemas de raciocínio mobilizados pelas crianças, as concepções docentes que orientam o ensino desse conteúdo e a adoção de propostas lúdicas e interdisciplinares.

Palavras-chave: Ensino de frações. Anos iniciais. Revisão sistemática.

TITLE: Teaching Fractions in the Early Years of Elementary Education: A Systematic Literature Review

Abstract

The teaching of fractions constitutes one of the challenges in Mathematics Education, due, among other factors, to its conceptual complexity, which involves multiple meanings: part-whole, quotient, measure, ratio, multiplicative operator, number, and probability. Fractional numbers are fundamental for understanding and solving everyday situations, which reinforces the need for teaching that makes them meaningful. Based on this understanding, this study aims to analyze how the teaching of fractions in the early years of Elementary Education has been discussed in academic works published between 2015 and 2025. For this purpose, a systematic literature review was carried out, drawing on research available in the CAPES Journals Portal, the CAPES Theses and Dissertations Catalog, and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), using the descriptors “mathematics teaching,” “early years,” and “fractions.” After applying inclusion and exclusion criteria, three works composed the corpus of analysis: Silva (2019), Morais (2021), and Mayrink (2019). The results indicate an emphasis on the part-whole model but also highlight attempts to

understand the reasoning schemes mobilized by children, the teaching conceptions that guide instruction on this content, and the adoption of playful and interdisciplinary approaches.

Keywords: Teaching Fractions. Early Years. Systematic Review.

Introdução

O conceito de frações (ou números racionais na sua representação fracionária) é “de natureza complexa e multifacetada” (Magina, Bezerra e Spinillo, 2009, p. 413). Essa complexidade decorre do fato de que as frações podem assumir diferentes significados dependendo da situação em que são mobilizadas, o que exige do estudante a capacidade de transitar entre distintas interpretações. Peroza (2024), inspirada em autores como Silva (2005), Onuchic e Allevato (2008), Merlini (2005), Cavalcanti e Guimarães (2008) e Lapa (2013), aponta que o conceito de frações envolve sete significados distintos: parte-todo, quociente, medida, razão, operador multiplicativo, número e probabilidade. Em linhas gerais, o significado parte-todo refere-se à representação de uma ou mais partes de um todo dividido em partes iguais; o quociente expressa o resultado de uma divisão entre duas quantidades; a medida indica uma quantidade em relação a uma unidade de referência, como na reta numérica; a razão estabelece comparações entre grandezas; o operador multiplicativo atua transformando ou redimensionando uma quantidade; o significado de número considera a fração como elemento do conjunto dos números racionais, integrando-a ao sistema numérico; e, por fim, a probabilidade utiliza a fração para expressar a chance de ocorrência de um evento.

Apesar dessa complexa rede conceitual, Magina, Bezerra e Spinillo (2009, p. 414) destacam que o ensino de frações “tem se caracterizado por uma ênfase no simbolismo e na linguagem matemática, na aplicação mecânica de algoritmos (sobretudo na aritmética de frações) e no uso de representações diagramáticas”. Ao privilegiar apenas o significado parte-todo, o ensino compromete a aprendizagem, pois restringe a compreensão dos estudantes e limita sua capacidade de estabelecer conexões entre os diferentes contextos nos quais a fração se manifesta. Reconhecer e explorar a diversidade de significados é, portanto, condição fundamental para favorecer uma aprendizagem mais significativa.

A partir dessa compreensão dos significados imbricados no conceito dos números fracionários, torna-se igualmente relevante evidenciar a presença e a aplicabilidade desse conhecimento no cotidiano. As frações extrapolam o espaço escolar e manifestam-se em situações corriqueiras, como ao repartir igualmente um chocolate entre colegas, dividir brinquedos ou peças de um jogo, compartilhar uma pizza em família, medir a quantidade de água em um copo ou comparar quem tomou mais ou menos suco. Essa dimensão prática reforça que o ensino de frações não deve se restringir à abordagem algorítmica e ao modelo parte-todo, mas precisa possibilitar ao estudante reconhecer e mobilizar o conceito em situações reais, favorecendo a construção de aprendizagens significativas e socialmente relevantes.

Diante disso, torna-se relevante investigar como esse conteúdo tem sido abordado em produções acadêmicas. Este estudo busca responder à seguinte questão: de que maneira o ensino de frações nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem sido discutido em trabalhos acadêmicos nos últimos dez anos? O objetivo, portanto, é analisar como o ensino de frações nos anos iniciais tem sido tematizado em pesquisas publicadas entre 2015 e 2025. Para tanto, realizou-se uma revisão sistemática da literatura, contemplando produções disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Metodologia

O presente estudo configura-se como uma revisão da literatura, na qual tem a função de mapear e analisar as produções acadêmicas já publicadas. Segundo Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167), a revisão da literatura possibilita “a compreensão do movimento da área, sua configuração, propensões teóricas metodológicas, análise crítica indicando tendências, recorrências e lacunas”. Dessa forma, a pesquisa buscou não apenas identificar trabalhos relevantes, mas também compreender quais concepções e práticas pedagógicas têm sido mais recorrentes e quais perspectivas ainda demandam aprofundamento no campo da Educação Matemática, nos anos iniciais do Ensino Fundamental..

O recorte temporal adotado foi de 2015 a 2025, tendo como bases de dados o Portal de Periódicos da CAPES, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), escolhidas por sua abrangência e relevância na área da Educação. A BDTD e o Catálogo da CAPES concentram teses e dissertações de programas de pós-graduação brasileiros, enquanto o Portal da CAPES reúne artigos de periódicos nacionais e internacionais. O levantamento utilizou os descritores “ensino de matemática”, “anos iniciais” e “frações”, combinados entre si.

Na BDTD, o levantamento inicial identificou 18 trabalhos acadêmicos, dos quais um foi descartado por duplicidade, resultando em 17 pesquisas. A leitura dos títulos e resumos indicou que apenas uma dissertação e uma tese compunham o corpus de análise, por tratarem diretamente do ensino de frações no Ensino Fundamental Anos Iniciais. As demais produções, embora relevantes para a Educação Matemática, foram excluídas por abordarem outros conteúdos, níveis de ensino diferentes ou por mencionarem frações apenas de forma tangencial.

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os mesmos descritores, foram encontrados vinte e seis trabalhos. Entretanto, a leitura dos títulos e resumos evidenciou que, em sua maioria, o foco recaía sobre a formação de professores e sobre outras etapas de ensino. Assim, após a análise, com base nos critérios estabelecidos, permaneceu apenas uma dissertação cujo objeto central era o ensino de números fracionários na etapa de ensino contemplada por esta pesquisa.

Em relação ao Portal de Periódicos da CAPES, foram encontrados oito artigos relacionados aos descritores definidos. Entretanto, a leitura detalhada dos resumos mostrou que nenhum deles atendia diretamente ao objetivo da revisão, já que discutiam de forma mais ampla o ensino de Matemática ou se restringiam à análise de recursos didáticos sem relação com o ensino de frações nos anos iniciais. Assim, o processo de seleção envolveu três etapas: levantamento inicial, leitura de títulos e resumos, e análise integral dos estudos considerados pertinentes.

Assim, o corpus final desta revisão é composto por três trabalhos, que serão descritos no Quadro 1: a tese de Moraes (2021), que investigou o contrato didático e as concepções de ensino de professoras ao trabalhar frações com discentes do 5º ano, a dissertação de Silva (2019), que analisou como crianças do 3º ano do Ensino Fundamental resolvem problemas de frações, a partir da teoria dos campos conceituais de Vergnaud e a dissertação de Mayrink (2019), a qual analisou a implementação de uma sequência didática, fundamentada em uma perspectiva construtivista, pautada no uso de literatura infantil e jogos como estratégias para

o ensino de frações em turmas de 4º ano. Cada uma dessas pesquisas, ao seu modo, contribui para compreender tanto as estratégias de ensino propostas quanto às dificuldades e possibilidades de aprendizagem desse conceito nessa etapa de ensino.

Quadro 1- Trabalhos que compõem o corpus de análise

Autor/Ano

Título

Tipo de Trabalho

Programa de Pós-Graduação

Silva (2019)

Esquemas utilizados por alunos do 3º ano do ensino fundamental na resolução de problemas de frações

Dissertação de Mestrado

Programa de Pós-graduação em Ciências e em Matemática da Universidade Federal do Paraná

Mayrink (2019)

Sequência didática com história infantil e jogo para o ensino de frações

Dissertação de Mestrado

Pós-Graduação Stricto Sensu do Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG.

Morais (2021)

O contrato didático e o ensino de frações: concepções de professores e práticas pedagógicas

Tese de Doutorado

Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco

Fonte: Autoria própria (2025)

A análise foi realizada a partir da construção de fichas de leitura que organizaram informações essenciais de cada estudo: título, tipo de trabalho, objetivos, público-alvo, metodologia, concepção de ensino de frações, estratégias didáticas utilizadas, resultados observados e anotações. Essa sistematização permitiu comparar os trabalhos em busca de convergências e divergências, de modo a identificar elementos comuns e especificidades.

Por tratar-se de uma revisão de literatura, esta pesquisa não gerou dados empíricos originais, mas teve como objetivo sistematizar e discutir criticamente os resultados encontrados nas produções analisadas. Assim, buscou-se responder à seguinte questão norteadora: “De que maneira o ensino de frações no Ensino Fundamental Anos Iniciais tem sido discutido em trabalhos acadêmicos nos últimos dez anos?” Essa perspectiva possibilitou identificar

recorrências — como a predominância do modelo parte-todo nas práticas docentes. Além disso, evidenciou lacunas importantes, como a limitada exploração dos diferentes significados de fração previstos teoricamente.

Resultados e Discussões

A análise dos trabalhos de Silva (2019), Moraes (2021) e Mayrink (2019) permite compreender o modo como o ensino de frações vem se configurando nos Anos Iniciais da Educação Básica e quais fatores explicam a persistência de dificuldades nesse campo. As pesquisas, realizadas em contextos distintos e com públicos diferentes, convergem para a constatação de que o aprendizado das frações não pode ser reduzido a um problema individual de compreensão do estudante, mas deve ser entendido como fruto de condições pedagógicas, curriculares e relacionais que atravessam a prática docente e o processo escolar. Nesse sentido, todas contribuem para uma reflexão que ultrapassa a mera descrição de dificuldades, apontando caminhos e tensionamentos que devem ser enfrentados pela Educação Matemática contemporânea.

A dissertação de mestrado intitulada Ensino e aprendizagem de frações nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma proposta de intervenção pedagógica, de Cristalina Teresa Rocha Mayrink (2019), desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação e Docência da UFMG, teve como objetivo investigar as possibilidades de aprendizagem do conceito de fração a partir da implementação de uma sequência didática que utilizasse recursos lúdicos e contextualizados. O público-alvo da pesquisa foi uma turma de estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Minas Gerais, caracterizando o estudo como uma investigação voltada à prática pedagógica e às dificuldades enfrentadas pelas crianças diante desse conteúdo.

A metodologia adotada foi de caráter qualitativo e interventivo, estruturada em três momentos: aplicação de um diagnóstico inicial para mapear os conhecimentos prévios dos estudantes, desenvolvimento da sequência didática e, por fim, análise das produções dos alunos. Fundamentada em uma concepção construtivista de ensino, a proposta partiu da compreensão de que a aprendizagem matemática deve ser construída coletivamente e de forma significativa, a partir de situações de interação.

No que se refere à concepção de ensino de frações, Mayrink (2019) reconhece a multiplicidade de significados desse conceito — parte-todo, medida, quociente, operador multiplicativo e razão —, mas organiza sua intervenção sobretudo em torno do significado parte-todo. Essa escolha evidencia tanto a intencionalidade didática de trabalhar com representações concretas acessíveis às crianças quanto a limitação de restringir-se a um único registro conceitual.

As estratégias didáticas elaboradas envolveram o uso de uma história infantil — O pirulito do pato — e a confecção do Jogo da Memória das Frações, atividades que integraram matemática e práticas culturais infantis. Essas propostas lúdicas e contextualizadas buscaram favorecer a construção de significados em torno da relação parte-todo, ao mesmo tempo em que engajavam os estudantes em situações de aprendizagem prazerosas.

Os resultados observados apontaram boa aceitação da proposta, com avanços significativos na compreensão das representações fracionárias e maior engajamento dos educandos.

Entretanto, a análise também revelou dificuldades persistentes no processo de transição das representações concretas para as simbólicas, além da pouca exploração sistemática dos demais significados de fração, o que pode reforçar a tendência já apontada por Nacarato, Mengali e Passos (2009) de reduzir o ensino do tema a apenas um de seus registros.

Como anotações complementares, a pesquisa de Mayrink (2019) contribui por evidenciar o potencial lúdico e interdisciplinar de atividades contextualizadas no ensino de frações, ao mesmo tempo em que sinaliza limites relacionados à complexidade conceitual necessária para uma aprendizagem mais consistente. O trabalho também chama atenção para a necessidade de ampliar as abordagens didáticas de forma a contemplar a diversidade de significados das frações, aspecto fundamental para superar práticas centradas na memorização e na aplicação mecânica de algoritmos.

Em relação à dissertação de mestrado intitulada Resolução de problemas de frações: uma análise das estratégias utilizadas por alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, de Mayara Poyer da Silva (2019), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Juiz de Fora, o objetivo foi investigar como crianças do 3º ano mobilizam esquemas de raciocínio e estratégias de resolução de problemas envolvendo frações. O público-alvo foram alunos de aproximadamente 8 a 9 anos de uma escola pública de Minas Gerais, cuja participação permitiu observar a relação entre práticas sociais e construções conceituais no campo das frações.

A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa, inspirada na Teoria dos Campos Conceituais (Vergnaud, 1996). A autora utilizou entrevistas clínicas e situações-problema cuidadosamente elaboradas, buscando compreender não apenas respostas corretas ou incorretas, mas os raciocínios e esquemas subjacentes às tentativas das crianças. Essa escolha metodológica possibilitou identificar como os estudantes acionavam diferentes esquemas e representações ao lidar com contextos que exigiam a mobilização do conceito de fração.

No que se refere à concepção de ensino de frações, a pesquisa dialoga com uma perspectiva que valoriza a multiplicidade de significados do conceito — parte-todo, quociente, medida, operador multiplicativo e razão — e defende a importância de propostas pedagógicas que superem a ênfase exclusiva no modelo parte-todo.

As estratégias didáticas consistiram na proposição de problemas contextualizados de partição, distribuição e comparação, com foco na análise das produções espontâneas das crianças. Os resultados mostraram que os estudantes eram capazes de mobilizar esquemas de distribuição e partição, ancorados em práticas sociais de repartir objetos em partes iguais. Esses esquemas revelaram uma compreensão inicial do conceito de fração, relacionada a situações cotidianas de partilha.

Contudo, quando os alunos foram desafiados a lidar com frações unitárias, como metade ou terça parte, apresentaram dificuldades significativas. Muitas vezes confundiam a fração com o número natural mais próximo ou elaboravam respostas inconsistentes, sem compreender a relação entre numerador e denominador. Esse dado evidencia que, mesmo após três anos de escolarização formal, o ensino de frações não havia sido suficiente para sistematizar um conhecimento que as crianças já mobilizavam em práticas sociais.

Como anotações complementares, a autora destaca que os resultados confirmam a concepção de Vergnaud (1996), segundo a qual os conceitos matemáticos se constroem progressivamente a partir da articulação de diferentes esquemas e contextos.

Já o trabalho de Maria das Dores de Moraes (2021), intitulado Abordagem sobre frações: uma análise do Contrato Didático e das Concepções de Ensino da Matemática como fatores de influência na aprendizagem de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, constitui uma tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco. A pesquisa teve como objetivo compreender como se configura o ensino de frações nos anos iniciais do Ensino Fundamental, investigando em que medida as práticas pedagógicas, as concepções de ensino das professoras e os efeitos do contrato didático influenciam o desempenho dos estudantes. Para isso, a autora realizou entrevistas semiestruturadas com docentes do 5º ano do Ensino Fundamental e observações de aulas voltadas ao ensino de frações, articulando os discursos pedagógicos das professoras às suas práticas efetivas em sala de aula.

A investigação revelou que, embora as docentes declarassem adotar concepções inovadoras e alinhadas a perspectivas construtivistas, suas práticas mantinham-se fortemente centradas no uso de exercícios de partição, representações geométricas e atividades de identificação de frações. Desse modo, o discurso atualizado não se concretizava em práticas que promovessem aprendizagens mais amplas e significativas sobre o conceito de fração, permanecendo restrito ao significado parte-todo, em detrimento de outros, como razão, quociente, operador e medida.

No que se refere ao conceito de contrato didático, Moraes (2021) o compreende a partir da Teoria das Situações Didáticas, caracterizando-o como o conjunto de regras, expectativas e comportamentos explícitos e implícitos que regulam a relação entre professor, estudante e saber matemático. Nesse contexto, foram identificados efeitos clássicos que comprometeram a autonomia discente, como o efeito Topaze, quando o professor conduz de forma excessiva os estudantes até a resposta correta, e o efeito Pigmaleão, em que as expectativas do docente em relação ao desempenho moldam diretamente a aprendizagem dos alunos. A presença desses efeitos demonstrou que o ensino de frações se transformava em um processo de repetição e reprodução, mais do que de construção conceitual, limitando a reflexão crítica e o diálogo em sala de aula.

As estratégias didáticas observadas incluíram o uso de materiais concretos, representações gráficas e situações-problema, porém, de maneira restrita, com predominância da abordagem geométrica e de atividades mecânicas. Os resultados evidenciaram que, apesar da intenção declarada de inovar, as práticas docentes reproduziam fragilidades conceituais e restringiam a aprendizagem dos estudantes. Por fim, a autora enfatiza que as concepções de ensino e os contratos didáticos estabelecidos em sala de aula podem atuar tanto como facilitadores quanto como barreiras para a aprendizagem. As anotações finais da pesquisa apontam para a necessidade de formação continuada que auxilie os professores a ampliar os significados atribuídos às frações, refletir criticamente sobre suas próprias práticas e tomar consciência dos efeitos do contrato didático, de modo a favorecer um ensino mais investigativo, autônomo e significativo para os alunos.

De modo geral, os três trabalhos analisados mostram que as dificuldades relacionadas ao ensino de frações não se explicam apenas pelas limitações dos estudantes, mas emergem de uma rede complexa de fatores que envolvem concepções docentes, práticas pedagógicas, escolhas curriculares e interações em sala de aula. Silva (2019) evidencia os limites da aprendizagem quando não há uma sistematização intencional; Mayrink (2019) mostra o potencial das atividades lúdicas, mas também suas restrições quando não se diversificam os significados; e Moraes (2021) em sua análise destaca como o contrato didático e algumas

práticas ainda regulam e limitam a aprendizagem dos estudantes. Em conjunto, essas pesquisas sinalizam a urgência de repensar o ensino de frações nos anos iniciais, de modo a superar reducionismos, ampliar concepções e garantir práticas que favoreçam aprendizagens mais críticas, consistentes e significativas.

Conclusão

A presente revisão sistemática da literatura buscou analisar como o ensino de frações nos anos iniciais do Ensino Fundamental tem sido discutido em trabalhos acadêmicos publicados entre 2015 e 2025. Partimos da problemática de que, embora as frações estejam presentes de maneira recorrente no cotidiano e possuam múltiplos significados matemáticos, seu ensino continua marcado por desafios, sobretudo pela ênfase quase exclusiva no modelo parte-todo.

Um dado importante identificado ao longo da revisão é que poucas pesquisas, nas bases consultadas e com os descritores utilizados, discutem o ensino de frações nos anos iniciais, o que mostra uma lacuna na produção acadêmica sobre o tema. Essa constatação reforça a relevância deste trabalho, pois evidencia a necessidade de ampliar os estudos voltados especificamente para esse foco.

Os resultados mostram que as dificuldades dos estudantes não decorrem apenas da complexidade conceitual do conteúdo, mas de um conjunto de fatores pedagógicos. A dissertação de Silva (2019) evidenciou que, sem uma sistematização intencional, os alunos permanecem restritos a interpretações parciais, ainda que mobilizem esquemas advindos de práticas sociais. Mayrink (2019) mostrou o potencial de propostas lúdicas e contextualizadas para engajar as crianças e ampliar a compreensão das frações, mas também sinalizou os limites de abordagens que não exploram a diversidade de significados do conceito. Já Moraes (2021) trouxe uma contribuição fundamental ao analisar o contrato didático, mostrando que as concepções docentes e os efeitos identificados em sala de aula, como o Topaze e o Pigmaleão, podem reduzir a autonomia dos estudantes e transformar o ensino em processos de mera reprodução.

Dessa forma, pode-se afirmar que os objetivos da pesquisa foram atingidos, uma vez que se conseguiu mapear, analisar e discutir criticamente os caminhos e tensionamentos que marcam o ensino de frações nos anos iniciais. Em conjunto, os estudos analisados revelam que, embora existam tentativas inovadoras de superar os reducionismos, ainda há um predomínio de práticas tradicionais e de uma abordagem limitada ao significado parte-todo, o que restringe o desenvolvimento conceitual dos estudantes.

No panorama geral, os achados desta revisão contribuem para a reflexão crítica sobre o ensino de frações, apontando tanto fragilidades quanto possibilidades. O impacto reside em mostrar que o ensino de frações não pode ser reduzido a técnicas ou algoritmos, mas deve envolver práticas investigativas, diversificadas e culturalmente significativas. Além disso, reforça-se a necessidade de que professores compreendam os diferentes significados das frações e reflitam sobre suas próprias concepções e práticas, reconhecendo o papel que o contrato didático exerce no processo de aprendizagem.

Como sugestão de melhorias, defende-se a ampliação de propostas pedagógicas que

contemplem todos os significados do conceito, que valorizem a construção coletiva do conhecimento

Referências

BROUSSEAU, Guy. *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1998.

CAVALCANTE, Rosemeiry da Silva Pinto. *Ressignificando o ensino e aprendizagem das frações: uma prática etnomatemática*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

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

MAGINA, Sandra; BEZERRA, Francisco; SPINILLO, Alina. Como desenvolver a compreensão da criança sobre fração?: uma experiência de ensino. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, [S.L.], v. 90, n. 225, p. 411-432, 18 jun. 2019. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.90i225.517>.

MAYRINK, Cristalina Teresa Rocha. *Sequência didática com história infantil e jogo para o ensino de frações*. 2019. 267 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

MORAIS, Maria das Dores de. *O contrato didático e o ensino de frações: concepções de professores e práticas pedagógicas*. 2021. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Luciane; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion. *A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PEROZA, Leslli Adriani Mendonça. *O conceito de fração e seus diferentes significados: uma sequência didática para alunos do 6º ano do ensino fundamental à luz da teoria dos campos conceituais*. 2024. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas, Universidade Federal do Rio Grande, Santo Antônio da Patrulha, 2024.

RADFORD, Luis. O que constitui uma boa aula de matemática? In: NORONHA, Claudianny Amorim; GOBARA, Shirley Takeco; RADFORD, Luis (org.). *Teoria da Objetivação: pesquisas em Educação Matemática e Educação em Ciências*. São Paulo: LF Editorial, 2024. p. 3–22.

SILVA, Mayara Poyer da. *Esquemas utilizados por alunos do 3º ano do ensino fundamental na resolução de problemas de frações*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

VERGNAUD, Gérard. *A criança, a matemática e a realidade: problemas do ensino da matemática na escola elementar*. Tradução de Maria Lúcia Faria Moro. Curitiba: UFPR, 1996.

CÓDIGO: HS1687

AUTOR: GABRIELA HANNA SANTOS SOUZA

ORIENTADOR: ADIR LUIZ FERREIRA

TÍTULO: A emergência do desenvolvimento sustentável na educação da infância

Resumo

Resumo

Este estudo se trata de uma revisão bibliográfica, que analisou textos da área da sociologia da infância e textos que exploram o desenvolvimento sustentável. Diante disso, este trabalho objetiva relacionar a educação da infância com a sustentabilidade, principalmente no contexto escolar, refletindo sobre as dificuldades e possibilidades em relação ao seu trabalho e sua inserção nas instituições escolares. Para isso, adotamos a posição de conceituar a criança como sujeito social pleno, interativo e criativo, inserido na categoria geracional da infância, uma estrutura social permanente. Também nos preocupamos em analisar se a formação docente atual, principalmente na pedagogia, trabalha questões da sustentabilidade, da educação ambiental e do desenvolvimento sustentável, trazendo conceitos teóricos, formas de aplicação e problematização em torno das temáticas. As discussões acerca dos conceitos fundamentaram-se teoricamente em autores como: Ferreira e Oliveira (2018), Folque, Aresta e Melo (2017), Formosinho (2018) e Sirota (2019). A análise dos textos possibilitou a percepção de que o currículo do curso de pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte não traz componentes obrigatórios que tragam em sua centralidade discussões sobre sustentabilidade para as infâncias. A partir disso, nota-se a escassez ou inexistência das discussões nas salas de aula da educação infantil e do ensino fundamental I que tratem sobre desenvolvimento sustentável na atualidade.

Palavras-chave: Sustentabilidade; Sociologia da infância; Formação de professores.

TITLE: The Emergence of Sustainable Development in Early Childhood Education

Abstract

This study is a literature review that explores the relationship between childhood education and sustainability, particularly within the school context. Grounded in the sociology of childhood, it adopts the perspective of the child as a full, interactive, and creative social subject, and examines whether teacher education programs, especially in pedagogy, address sustainability, environmental education, and sustainable development. Drawing on authors such as Ferreira and Oliveira (2018), Folque, Aresta, and Melo (2017), Formosinho (2018), and Sirota (2019), the analysis reveals that the Pedagogy curriculum at the Universidade Fedreal do Rio Grande do

Norte lacks mandatory components centered on sustainability. Consequently, discussions on sustainable development remain scarce or absent in early childhood and elementary school classrooms.

Keywords: Sustainability; Sociology of Childhood; Teacher Education.

Introdução

Nos últimos anos, observou-se um aumento nas discussões sobre a sustentabilidade, isso acontece diante da demanda urgente de graves problemas ambientais, sociais e econômicos, mas que também necessitam de políticas educacionais envolvendo o assunto. Diante disso, surgiu o questionamento da relação entre o desenvolvimento sustentável e a relação com a educação da infância, então qual seria essa relação? Evocamos a Unesco (2016) quando se fala:

Resultados de pesquisas demonstram que intervenções precoces para crianças pequenas são essenciais não apenas para seu próprio bem-estar, também apresentam efeitos sustentáveis em longo prazo sobre o desenvolvimento de capital humano, a coesão social e o sucesso econômico (UNESCO, 2016, p. 49).

Nesta ótica, se revela a relevância de se abordar desde a educação infantil as questões sobre sustentabilidade e a educação ambiental, pois as crianças já são os cidadãos que atuarão por mais tempo e assim poderão influenciar com suas ações a vida social, desde o presente até o futuro. Desse modo, torna-se necessário que a formação docente inicial contemple temáticas em torno da sustentabilidade dentro de sua carga de componentes obrigatórios.

Ademais, percebeu-se que a visão que se tem sobre infância e criança influencia no trabalho com esses assuntos pertinentes ao meio ambiente. Segundo Ferreira e Oliveira (2018) essas concepções sobre crianças e infância são modificadas no decorrer do curso de pedagogia, quando as noções do senso comum são substituídas por conhecimentos científicos adquiridos com a experiência universitária. As concepções que inicialmente enxergavam as crianças como seres incapazes e frágeis dão lugar às visões interacionistas que enxergam a infância como uma categoria geracional permanente e a criança como um agente social ativo e com grande capacidades de participar e interagir, entre pares e com o mundo adulto.

Já os objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas, visam erradicar a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima, proporcionando assim boa qualidade de vida para as populações mundiais. Para isso estabeleceram diversos objetivos para serem alcançadas até o ano de 2030 que chamaram de ODS (ONU, 2015). As ODS estão articuladas de modo a complementar os objetivos seguintes, mostrando a relação com as intersecções entre as camadas da sociedade que necessitam de melhorias para que avancem rumo a um futuro satisfatório que vise a progressão social. A ODS 4 - Educação de qualidade, pretende especificamente assegurar uma educação de qualidade e igualitária para todos e todas (ONU, 2015).

Considerando esses aspectos, esse estudo pretende relacionar as questões ambientais com a educação das infâncias, além de abordar questões associadas à

formação de professores. O trabalho está estruturado nos seguintes elementos: introdução, trazendo uma síntese do trabalho, apresentando o tema e o objetivo do estudo. Logo em seguida, as metodologias utilizadas, que incluem a pesquisa bibliográfica. Posteriormente, o referencial teórico, com argumentações e reflexões baseadas nas teorias e conceitos contidos nas obras de Ferreira e Oliveira (2018), Folque, Aresta e Melo (2017), Formosinho (2018) e Sirota (2019). Consecutivamente, resultados e discussões, exibindo os dados obtidos a partir das análises do presente estudo. Por fim, as conclusões preliminares foram obtidas por meio da pesquisa bibliográfica.

Metodologia

O estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica, isto é, uma revisão da literatura sobre o tema da sustentabilidade e da educação da infância, em escritos científicos de obras e periódicos que abordam essas temáticas em foco no trabalho. Segundo Gil (2002, p. 44), essa “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. O autor cita que todos os tipos de pesquisa necessitam de uma revisão literária, porém a pesquisa bibliográfica é desenvolvida exclusivamente a partir dessas fontes bibliográficas.

Para tanto, selecionou-se teóricos que contribuam para a estruturação do tema, que de alguma maneira relacionam a educação da infância com a sustentabilidade, incluindo a formação docente. Adicionalmente, analisou-se o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, para identificar se nos seus componentes obrigatórios, diante da emergência na contemporaneidade de se incluir a sustentabilidade na educação das crianças, existem aqueles que possam contribuir na orientação de práticas docentes informadas.

Resultados e Discussões

Os resultados que serão apresentados buscam contribuir com a discussão sobre o ensino da sustentabilidade e sua urgência na educação das infâncias. Dessa forma, a fim de alcançar tais objetivos, serão apresentados dados qualitativos obtidos nos referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa.

Existe ainda na contemporaneidade uma representação social de protecionismo das crianças, como uma idealização social orientada pela ingenuidade e pela alienação como atributos naturais do mundo infantil, implicando na prática que as crianças sejam consideradas incapazes de entender e de participar na discussão e ações sobre certas temáticas, como é a questão do desenvolvimento sustentável. Todavia, é necessário modificar essa imagem de criança, mudando a perspectiva tradicional de que a atuação social infantil não tem condições de interpretar e participar nas políticas sobre a sustentabilidade. Inclusive, mesmo os próprios educadores enfrentam desafios ao se depararem com uma temática que eles mesmos não têm plena confiança na capacidade das crianças compreenderem e participarem: políticas e práticas pedagógicas sobre a sustentabilidade na educação

infantil como orientação para as novas gerações se socializarem, entre elas próprias e em interação com o mundo adulto.

Conforme Freire (1996), a educação deve ser um processo dialógico, que possibilite a conscientização do conhecimento e a emancipação dos sujeitos envolvidos. Para isso, é necessário que a concepção de criança e de infância seja trabalhada durante o curso de pedagogia, a partir de pesquisas da área essa visão é modificada durante o curso, vejamos a seguir no gráfico de Ferreira e Oliveira (2018):

Vendo o gráfico 1, verifica-se que a visão individualizante sobre as crianças aumentou em comparação às outras, mas por que motivo isso acontece? Diante do currículo de pedagogia da UFRN nota-se que existe uma importância significativa no trabalho dos conceitos de criança e infância, trabalhados principalmente nos componentes curriculares de educação infantil I e II. Dentro desses componentes é apresentado um panorama geral de como as crianças eram enxergadas desde a idade antiga até a contemporaneidade, e sobretudo como a infância é uma construção social influenciada pelas mudanças de pensamento e modificações sociais. Segundo Sirota (2019), a infância também é um período marcado por variações no tempo (períodos históricos) e no espaço, modificando-se de acordo com as regiões, culturas e núcleos familiares.

No currículo atual de pedagogia/licenciatura da UFRN não são vistos componentes curriculares que tratam diretamente da educação ambiental para crianças e jovens, existem matérias de caráter optativos que abordam essas temáticas, como a de educação do campo que traz perspectivas ambientais em sua composição. A sustentabilidade, segundo Gadotti (2008), deve ser um princípio central da educação, que visa formar cidadãos conscientes e comprometidos com a preservação ambiental e o desenvolvimento sustentável. Seria de grande importância a incorporação de componentes obrigatórios que centralizam a educação ambiental nas infâncias e na EJA.

Ademais, como se mostra no gráfico “fatores que interferem na Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável” (Rios; Neilson; Menezes, 2023), persistem diversos fatores entre os professores, como questões financeiras, protecionismo e lacunas. As questões financeiras são as carências de recursos que os docentes encontram para trabalhar com o desenvolvimento sustentável, como falta de condições para fazer atividades ao ar livre e falta de materiais para as atividades. Evidencia-se também o protecionismo, sendo essa proteção expressa pela resistência dos pais em permitirem que as crianças tenham mais contato com a natureza ao ar livre, por medo de ficarem doentes e de riscos de animais. Já as lacunas referem-se justamente à falta de formação para os professores para desenvolverem a Educação Ambiental (Rios, Neilson e Menezes, 2023).

É fundamental que para uma formação docente adequada às questões da sustentabilidade surjam com o questionamento de que para formar profissionais da educação informados e capacitados, se considere o contexto dessa aprendizagem, se nessa formação inicial abordou-se conceitos de meio ambiente, sustentabilidade e sua visão de criança/infância. Para ressaltar essa argumentação, evocamos Formosinho (2018):

Formar profissionais de desenvolvimento humano (Formosinho, 2009) implica cuidar do contexto relacional em que são formados, entendendo esse contexto formativo como portador de um currículo de processos tão impactante na construção da identidade profissional como o currículo de conteúdos (Formosinho; Formosinho, 2018, p. 20)

Outro ponto a se avaliar relacionado ao ensino de professores é o processo da contribuição na formação da cidadania de crianças, jovens e adultos. Segundo Pimenta (1997) para que exista a mediação docente na formação cidadã são necessários que os currículos universitários contemplem a importância da mediação nos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvendo além de um “simples técnico reproduzidor de conhecimentos e/ou monitor de programas elaborados” (Pimenta; 1997, p. 15).

Como desenvolvido no gráfico acima de Ferreira e Oliveira (2018) o papel do docente na educação das infâncias está direcionado ao da mediação, em que se deve mediar os conhecimentos para que esses sejam internalizados pelas crianças e os utilizem socialmente.

Nesse sentido, é fundamental compreender que a sustentabilidade vai para além de aspectos ambientais. Segundo Folque, Aresta e Melo (2017) existem 3 tipos de sustentabilidade: sustentabilidade social e cultural, sustentabilidade ambiental e sustentabilidade econômica. O direito transversal que perpassa essas sustentabilidades é o direito à cidadania, pois, a partir da aquisição desses conhecimentos as crianças podem construir com uma mediação adequada noções de cidadania que vão acompanhá-las em suas tomadas de decisões ao longo de suas trajetórias.

A socialização no processo educacional permite expandir a interação entre os pares. Na contemporaneidade com explícita Sirota (2019), as relações estão sendo horizontalizadas, ou seja, não existe mais uma verticalização-hierarquização tão profunda das relações geracionais. Segundo Sirota (2019) essa verticalização é maléfica, visto que:

Pois se a criança é desde então considerada como igual aos adultos que a criam e a educam, é esse igual paradoxal que tem necessidade deles para ser o que é; assim ela se encontra presa numa tensão entre desabrochamento e desenvolvimento de si, em que as crianças se formariam por si mesmas através de provações, numa educação que se tornaria em grande medida lúdica (SIROTA, 2019, p.10).

Mediante a visão da SI, da criança como um sujeito social pleno, interativo e criativo, inserido na categoria geracional da infância, uma estrutura social permanente Para Tiriba (2010), é fulcral que diante de uma cultura silenciadora desses sujeitos é necessário que aconteça uma educação infantil “ambiental fundada na ética do cuidado, respeitadora da diversidade de culturas e da biodiversidade. Educação Ambiental que é política” (TIRIBA, 2010, p.2).

Levando em conta as considerações realizadas durante o escrito, possibilitou-se compreender a carência de abordagens sobre sustentabilidade na educação infantil e ensino fundamental das redes de ensino públicas e privadas do Brasil. Isso ocorre primeiramente mediante a falta de formação docente para a educação ambiental, onde as universidades em cursos de licenciatura não incorporaram essa temática de forma ampla.

A sustentabilidade vai muito além do que ensinar para a educação ambiental- sendo esse seu principal ponto -, pois, como citado anteriormente, segundo Folque, Aresta e Melo (2017), existe as sustentabilidades que tratam das questões sociais, culturais e econômicas, vinculadas a superação das desigualdades socioeconômicas. Abordar essas questões desde a educação infantil contribui com a constituição da criticidade dos indivíduos, à medida que se abre as janelas das possibilidades as pessoas conhecem o mundo de forma ampla, que pode ser construído através da integração de temáticas nos currículos escolares, como por exemplo: nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de Natal existem escolas que já trazem a matéria de educação ambiental em sua grade de ensino.

Constatou-se que os aspectos sustentáveis de um desenvolvimento que não prejudique os recursos do meio ambiente são um ponto de reflexão e atuação que deve estar inserido na educação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Esse fator reflexivo só será possível se a escola colocar-se à serviço de uma nova sensibilização ambiental da humanidade através de cada pessoa, o que deveria iniciar, segundo Formosinho (2018), nos contextos vivenciais da infância - casa, escola, bairro e comunidade -, porém, em muitos casos isso não tem ocorrido dessa maneira e a escola é o único espaço possível da sua humanização e formação cidadã.

Mas como isso pode acontecer sem uma formação inicial que não aborda em sua integralidade a sustentabilidade em seu corpo curricular? Essa carência acarreta uma formação não humanizada, que traz às crianças de uma forma abstrata, descontextualizada de suas vivências e de suas necessidades sociais, que diversas vezes urge o trabalho com a educação sustentável.

Outrossim, percebe-se também que nos cursos da UFRN, apesar de não trazerem componentes curriculares que tratam diretamente sobre educação sustentável, transversalizam em outros componentes estas argumentações, abordando-as, apesar de sua superficialidade, essa formação acontece. Para que ela seja melhor contextualizada é necessário que haja uma urgência na (re)composição curricular trazendo a sustentabilidade como foco nos seus componentes obrigatórios.

Referências

FORMOSINHO, J. O.; FORMOSINHO, J. A FORMAÇÃO COMO PEDAGOGIA DA RELAÇÃO. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 27, n. 51, p. 19-28, 2018. DOI:10.21879/faceba2358 0194.2018.v27.n51.p19-28. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faceba/article/view/4963>. Acesso em: 8 ago. 2025

FOLQUE, M. A; ARESTA F. & Melo, I. Construir a Sustentabilidade a partir da infância. Cadernos de Educação de Infância, 82-91, 2017.

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

GADOTTI, M. Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. 1. ed. São Paulo: Editora Instituto Paulo Freire, 2008, 127p.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em:
https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 18 ago. 2025.

OLIVEIRA, M. P. C.; FERREIRA, A. L. A compreensão sobre socialização e criança na educação infantil: o que muda com o curso de pedagogia. Educação em Questão, v. 56, n. 50, out./dez. 2018.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>
Acesso em: 18/08/2025.

PIMENTA, S. Formação de professores - saberes da docência e da identidade do professor. Revista Nuances, v. 3, 1997.

TIRIBA, L. Crianças da natureza. Anais do I seminário nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte: .2010

Anexos

GRÁFICO I- Fonte: Ferreira; Oliveira, 2018, p.280.

GRÁFICO 2- Fonte: Rios; Neilson; Menezes, 2023, p. 13.

GRÁFICO III- FONTE: FERREIRA; OLIVEIRA, 2018, P.288.

CÓDIGO: HS1738

AUTOR: DAYANE RODRIGUES DA SILVA

ORIENTADOR: BLENDIA CARINE DANTAS DE MEDEIROS

TÍTULO: PESQUISA COLABORATIVA COM CRIANÇAS: PERCEPÇÕES SOBRE O DIREITO AO LAZER E O USO DE TELAS NA ESCOLA

Resumo

Esta pesquisa é parte de um plano de trabalho, vinculado a um projeto realizado no contexto da Iniciação Científica, que tem como objetivo investigar a percepção de crianças do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Natal-RN sobre seus direitos e deveres no espaço escolar. O objeto de estudo desta pesquisa é fruto de uma das atividades realizadas no projeto através de uma pesquisa colaborativa com crianças, explora as percepções suas percepções sobre o direito ao lazer e o uso de telas na escola. Utilizando uma metodologia de pesquisa-ação, o estudo revela que as crianças têm uma visão crítica sobre o tema, reconhecendo o potencial das telas para o lazer, mas também a necessidade de mediação e controle para evitar o uso excessivo. A pesquisa destaca a importância de reconhecer a criança como um sujeito social ativo e da escuta da sua voz.

Palavras-chave: Infância. Direitos da criança. Direito ao lazer.

TITLE: COLLABORATIVE RESEARCH WITH CHILDREN: PERCEPTIONS ABOUT
THE RIGHT TO LEISURE AND THE USE OF SCREENS AT SCHOOL

Abstract

This research is part of a work plan linked to a project carried out as part of a Scientific Initiation project, which aims to investigate the perceptions of fifth-grade children at a public school in Natal, Rio Grande do Norte, regarding their rights and responsibilities in the school environment. The object of study of this research is the result of one of the activities carried out in the project, through collaborative research with children, exploring their perceptions of the right to leisure and the use of screens at school. Using an action research methodology, the study reveals that children have a critical view of the topic, recognizing the potential of screens for leisure, but also the need for mediation and control to avoid excessive use. The research highlights the importance of recognizing children as active social subjects and listening to their voices.

Keywords: Childhood. Children's rights. Right to leisure.

Introdução

Este estudo faz parte de um projeto de iniciação científica que objetiva investigar a percepção de crianças do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Natal-RN sobre seus direitos e deveres no espaço escolar.

Para a Sociologia da Infância, a criança é um sujeito social ativo, que produz cultura e participa da sociedade, enquanto a infância é vista como uma categoria geracional que reflete as dinâmicas sociais e culturais (Sarmiento, 2004). Nesse sentido, o lazer é considerado um direito das crianças e deve ser entendido como uma atividade que envolve construção, expressão e aprendizados. Na contemporaneidade, novas formas de lazer surgiram e as telas passaram a ser um dos principais interesses infantis no tempo livre. Com isso, as crianças se tornaram alvos dessas formas de entretenimento.

De acordo com Silva e Momo (2025), a infância das crianças que são ativas na participação da Cultura Digital, é uma “Infância não só conectada, mas vivida por meio de telas”. As autoras apresentam o conceito de Cyber Infância, a partir de Dornelles (2005), considerando que é a “[...] infância daqueles que estão conectados à esfera digital, dos computadores, da internet, dos games, do mouse, do self service, do controle remoto, dos joysticks, do zapping” (Dornelles, 2005, p. 80, apud Silva, Momo, 2025).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069/1990, reconhece que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, devendo ser a proteção integral desses sujeitos uma responsabilidade da família, da sociedade e do Estado. Assim, o direito ao lazer com telas deve ser mediado por adultos. O ECA também garante o acesso à informação, cultura e outros direitos, respeitando o desenvolvimento infantil e suas características.

Diante disso, o presente estudo busca investigar como as crianças retratam seu interesse pelas telas, como um lazer, além das suas preocupações quanto ao modo de uso. Por fim, também se considera o papel do pesquisador-adulto frente à garantia da participação das crianças nas suas decisões.

Metodologia

Este artigo faz parte de um projeto de iniciação científica acerca das percepções das crianças sobre os seus direitos no espaço escolar, intitulado “A compreensão de crianças de 4º e 5º anos sobre seus direitos no espaço escolar: uma pesquisa ação colaborativa”, que objetiva investigar a percepção de crianças de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Natal-RN, sobre a garantia de seus direitos e deveres no espaço escolar.

Para fins metodológicos, a pesquisa fundamentou-se no processo metodológico da pesquisa-ação através da participação colaborativa. De acordo com Ferreira e Ibiapina (2005, p. 32), a investigação colaborativa no campo educacional é um movimento que capacita o coletivo de professores a fim de “melhorar o que faz, a partir de uma melhor compreensão de suas ações”, o que proporciona a construção de conhecimentos de forma contextualizada e significativa, possibilitando uma análise das ações desenvolvidas no ambiente escolar.

Além disso, ao reconhecer que a criança é um ser capaz de formular suas próprias ideias e interpretações sobre sua vida, posto que são atores sociais que dialogam com a sociedade em que estão inseridas, a pesquisa utilizou da metodologia participativa com crianças, um recurso metodológico investigativo visando reconhecer as potencialidades das mesmas, o seu estatuto de sujeito de conhecimento.

Foram realizadas diversas atividades de pesquisa, levando em consideração a participação ativa das crianças como sujeitos pesquisadores. Os procedimentos metodológicos incluem: revisão de literatura, com base em pesquisa bibliográfica realizada em buscas com bancos de dados; estudos teóricos realizados pelos pesquisadores com o objetivo de construção de sistematização escritas dos temas abordados; intervenções com as crianças sobre os seus direitos; produções artísticas realizadas pelas crianças de forma individual e coletiva; durante as intervenções, os pesquisadores observavam as falas das crianças para posterior transcrição e análise dentro do diário de campo.

É através do caminho metodológico designado pesquisa com crianças proposto por Kellet (2020, apud Fernandes, Souza, 2020), no qual “o pesquisador e as crianças envolvem-se em processos de colaboração, nos quais as vozes de ambos são importantes para o desenvolvimento da pesquisa.” (p. 975). Para tanto, garantir as vozes das crianças, significa respeitá-las com relação a sua participação. Lewis (2010 apud Fernandes, 2020, p. 983) destaca a metodologia do silêncio, ressaltando que “os silêncios possam ser reconhecidos, anotados, respondidos, interpretados e relatados, desenvolvendo-se assim metodologias do silêncio, juntamente com metodologias de voz”. Diante disso, a participação ativa das crianças na perspectiva dos seus interesses desempenha o papel primordial na pesquisa em questão.

Resultados e Discussões

Os dados da pesquisa se deram por meio de cinco atividades colaborativas realizadas com as crianças do 5º ano de uma escola pública de Natal-RN. As atividades foram mediadas por pesquisadores participantes da pesquisa da qual resultou o objeto de estudo deste trabalho.

A primeira atividade foi realizada com o uso de imagens como recurso, as quais se referem a direitos e não direitos das crianças, com o objetivo de compreender qual a concepção inicial das crianças acerca de seus direitos. No momento da atividade, as imagens foram dispostas no chão onde as crianças sentaram em círculo. No primeiro momento, as crianças puderam observar livremente as imagens, fazendo comentários sobre elas, individualmente ou com seus pares, sem qualquer interferência dos pesquisadores. Em seguida, cada criança escolheu uma imagem que para elas representava um direito, e em outro momento, uma imagem que representava um não direito.

A segunda atividade teve o objetivo de aprofundar a compreensão que as crianças tinham sobre os direitos que lhes chamavam mais atenção. Acompanhadas por dois pesquisadores vinculados ao projeto, as crianças foram divididas em grupos de quatro a cinco componentes, e foram colocados diante das imagens que conheceram na atividade anterior, cada grupo foi convidado a escolher, em comum acordo, uma imagem que gostariam de usar nesta atividade. Assim, elas descreveram, nomearam e representaram o direito escolhido por meio de um desenho.

Para a terceira atividade, a proposta foi a construção de um uma desenho coletivo sobre um direito, em duplas ou trios, com o objetivo de perceber que elementos as crianças associam a cada direito e como conseguem atribuir sentido ao que foi produzido coletivamente. Cada grupo recebeu uma folha contendo o nome de um direito e tinham um tempo para construir o desenho. Ao finalizar, as crianças se reuniram para construir uma fala sobre o direito, sendo compartilhada com os demais colegas da turma e pesquisadores.

Na quarta atividade, foi realizado um momento de reprodução audiovisual no qual as crianças, divididas em grupo, apresentaram uma encenação acerca do que assistiram. E na quinta atividade, a proposta foi a construção de fanzines, com o objetivo de retomar e registrar, de forma criativa e autoral, as intervenções realizadas durante a pesquisa.

Dentro dessas atividades, a temática deste estudo apareceu na atividade um, dois e cinco, sendo esses encontros colaborativos tratados aqui. No primeiro encontro, quanto à escolha de uma imagem que representasse um direito e outra que para as crianças não era um direito, as crianças optaram por falar sobre a mesma (imagem 2), ao qual tinha crianças em frente ao computador.

Para uma das crianças a imagem evidenciava o “direito de ter informática e deixarem as crianças livres na escola” (palavras de Miguel). Por outro lado, a imagem também explicitou o que segundo elas é um não direito “ficar no computador tira o direito do lazer... a escola não deixa a gente jogar”, (fala de Diego). Nota-se que as crianças têm a capacidade de refletir acerca de uma mesma imagem e dar um significado diferente: enquanto na primeira situação elas dizem que usar o computador é ter direito à informática, esse mesmo meio eletrônico, se no âmbito escolar, tira o lazer de forma livre, uma vez que só pode ser utilizado para fins escolares.

Silva e Momo (2025, p. 7) relatam que:

[...] elas se tornam mais desafiadoras e ignoram as figuras de autoridade (Postman, 1999). Portanto, elas não precisam de autorização para agir (Steinberg, 1997), em virtude da compreensão que têm de si próprias como capazes e independentes. Além disso, elas discutem, opinam e deliberam sobre pautas relacionadas às suas vidas, como consumo, lazer, estilos de roupa, calçados, interesses (Couto, 2013).

Percebe-se, na pesquisa realizada e na literatura, que as crianças apresentam anseio pela liberdade de uso dos meios eletrônicos, especialmente, do uso de jogos no âmbito escolar. Elas se sentem capazes de atuar na cultura digital, participando, expressando e colaborando com esse meio. A essa questão, é importante ressaltar que, devido a proteção integral garantida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o uso deve ser mediado por um adulto. Como destacam Silva e Momo (2023, p. 13), “[...] para que os jogos sejam ferramentas efetivas de ensino e aprendizagem, são necessárias a mediação docente e a ampliação das situações de aprendizagem para além do jogo”.

Assim, é importante traçar meios para que o uso dos jogos eletrônicos sejam realizados no espaço escolar com fins educativos, onde as crianças terão a liberdade de uso, porém com a devida intencionalidade pedagógica.

No segundo encontro, foi realizada uma atividade em grupos, que buscou representar visualmente um direito, promovendo reflexão e trabalho em equipe. Acompanhados por dois pesquisadores, os grupos escolheram uma imagem, nomearam um direito, descreveram, desenharam e justificaram a escolha.

A partir das observações realizadas, foi percebido um interesse pelo lazer por meio das telas. Para elas, as telas proporcionam o “direito de jogar”, “o direito à pesquisa”, “o direito de falar” (falas de Caíque e Sabrina, respectivamente). Como também, a compreensão acerca da necessidade de controle do seu uso.

Nas palavras de Carla: “Mas tem que ter o controle” e Caíque: “Porque senão vira droga”. Sabrina complementa: “Tem que ter o controle, porque a gente tem outra coisa pra fazer, tem atividades de escola... pelo menos pra gente é um lazer, a gente acaba de fazer uma coisa aí tá no seu momento. É um lazer porque a gente pode assistir, jogar, isso pra gente é um lazer”.

As falas das crianças revelam sua compreensão sobre a importância do direito ao lazer nas telas. Também mostram senso crítico sobre o uso excessivo de eletrônicos e a necessidade de controle para evitar o vício, isso evidencia a capacidade de entender e produzir cultura. Silva e Momo (2025, p. 15), ao abordarem as consequências desmedidas do uso de telas, citam estudos que “alertam para a correlação entre o uso excessivo de tela por crianças e os prejuízos no desenvolvimento das mesmas no que tange aos aspectos da linguagem, da cognição, da motricidade, do comportamento e das relações sociais e afetivas”.

Na quinta atividade, a partir das temáticas de cada atividade já abordada, as crianças construíram fanzines, usando a criatividade, cada grupo construiu de acordo com o que mais lhes marcou durante as atividades, evidenciando a importância da participação delas na pesquisa colaborativa. Uma das crianças escreveu, junto a um desenho “4 meninos jogando free fire”. Mais uma vez, a temática sobre o direito às telas foi evidenciada pelas crianças.

Assim, infere-se que as crianças possuem o senso crítico acerca do uso das telas, quanto ao seu uso, ora para o lazer, ora para o cuidado que deve-se ter para que não seja algo que cause um malefício. Silva e Momo (2025, p. 20) inferem a necessidade de, uma escuta atenta e sensível às linguagens e brincadeiras das crianças que expressam suas experiências em telas, como modo de conhecer melhor as crianças deste tempo presente, cujas infâncias são vividas, em grande parte, por meio de telas. Por outro lado, projetos e diálogo com as crianças sobre os riscos relacionados ao uso excessivo das telas surge como mais uma demanda para a educação das crianças, objetivando contribuir com a elaboração de uma consciência crítica pelas crianças sobre o uso que elas fazem das telas e os impactos na sua formação. Silvana; Momo (2025, p. 20).

É imprescindível que escutemos as crianças, visto que elas estão inseridas na cultura digital, sendo alvo dos meios de comunicação que usam as telas como um espaço de entretenimento.

Nota: Os nomes são fictícios para resguardar o anonimato das crianças

Conclusão

O estudo destaca a função da pesquisa com crianças, o reconhecimento de suas vozes, bem como uma das culturas na qual as crianças estão inseridas, a Cultura Digital. A discussão sobre a postura do investigador aborda o cuidado ético do adulto devido à proteção integral garantida pelo ECA; e a criança como sujeito criativo e detentora de saberes próprios, tendo o adulto como mediador desse processo.

É fundamental identificar as atitudes do pesquisador ao trabalhar com crianças. Nas atividades, foram adotadas uma postura de observação mesmo quando elas pareciam dispersas. Fernandes (2019, p. 16) destaca que “as crianças não conseguem reconhecer-se como sujeitos de direitos; cabe aos adultos criar as condições para isso.” Assim, buscou-se criar um ambiente onde as crianças pudessem construir, por si mesmas, o significado da imagem escolhida.

De acordo com Fernandes e Souza (2020 p. 970), os pesquisadores devem ter “um comprometimento ético apurado que convoque de forma respeitosa as vozes das crianças sem as deixar invisibilizadas na voz do adulto que a interpreta”. Assim, temos o lugar da escuta ativa e da mediação para que as crianças se tornem atores sociais no processo de legitimidade na construção dos seus conhecimentos.

É essencial considerar todos os momentos da intervenção, inclusive os de aparente desinteresse, pois silêncios e recusas também são formas de participação. Fernandes (2020) reforça que a comunicação entre adultos e crianças deve respeitar tanto o que é dito quanto o que não o é, fato respeitado nesta pesquisa.

Referências

Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.

FERNANDES, Natália. Infância e o Direito à Educação: dos ditos aos interditos. Revista Entreideias. Salvador: v. 08, n. 2, p. 11-26, maio/ago 2019.

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. 05, n. 15, p. 970-986. set/dez 2020.

IBIAPINA, I, M, L, M; FERREIRA, M. S. A Pesquisa Colaborativa na perspectiva Sócio-Histórica. Linguagens, Educação e Sociedade, n. 12, p. 26-38, 2005.

SARMENTO, Manuel J. As Culturais da Infância nas Encruzilhadas da 2a Modernidade. In SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

SILVA, SILVANA DE MEDEIROS DA ; MOMO, MARIANGELA . Infâncias na Cultura Digital: desafios para a Educação. InfantilChildhoods in Digital Culture: Challenges for Early Childhood Education. Las infancias en la cultura digital: desafios para la Educación Infantil. ENSINO EM RE-VISTA, v. 32, p. 1-24, 2025.

SILVA, S. M. ; MOMO, Mariangela. Crianças, Jogos Digitais e Subjetivação Infantil: Mapeamento das Pesquisas Científicas no Brasil. Revista de Educação, Ciência e Cultura, v. 28, p. 1-21, 2024

Anexos

Figura 1 - Crianças em frente à computadores

Figura 2 - Fanzine produzido pelas crianças

CÓDIGO: HS1740

AUTOR: WILLIAN DA SILVA AZEVEDO

ORIENTADOR: MARIA VIEIRA SILVA

TÍTULO: O Voucher na educação em Natal-RN e a ideologia neoliberal

Resumo

O presente artigo, aborda aspectos concernentes a uma modalidade de privatização da educação: o sistema de voucher na cidade de Natal/RN, implementado por meio dos programas PPEPT (Projeto Pré Escola Para Todos), e Programa Emergencial Criança na Escola(PECE), os quais visam a compra de vagas para crianças pelo poder público municipal na rede privada. Para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizado o método qualitativo, por meio da revisão bibliográfica e análise documental. A motivação para o estudo em tela é derivada de indagações relativas às justificativas políticas e operacionais da elaboração e implementação dos referidos programas pelo município de Natal. O trabalho problematiza a incidência de um sistema dual para oferta da educação infantil, pelo Estado. Partimos do pressuposto que os programas em tela são materializações do ideário neoliberal na educação pública, conforme preconizado por Friedman (1985). A pesquisa identificou que esse sistema está em curso a mais de vinte anos, com forte tendência para ampliação de seu uso tanto na rede municipal, quanto na rede estadual de educação potiguar, tendo em vista um projeto de lei em trâmite na assembleia legislativa. Tal processo evidencia que a privatização educacional não se materializa apenas por meio da venda dos ativos públicos, tal como no segmento empresarial, mas mediante a instalação da lógica mercantil na dinâmica escolar com implicações capilares que transversalizam as configurações da escola pública.

Palavras-chave: Voucher.Privatização.PPEPT.PECE

TITLE: The Voucher in education in Natal-RN and the neoliberal ideology

Abstract

This article deals with the use of the voucher system in the city of Natal/RN, through the PPEPT programs (Preschool Project for All), And the Child at School Emergency Program (PECE). For the research, the qualitative method and bibliographic review were used,through news and official documents and bibliographic review. The motivation for the research was the concern caused by why the municipality of Natal was using this system of purchasing places from the private network, for students enrolled in the public network, in addition to raising reflections on the possible impacts that they may have on the public education network, students and their families. In addition to informing the academic community and society in general about this fact through this article. Reflecting on neoliberal ideas and their advances in public education. During the research it was discovered that this system had already been used by the municipality for over twenty years, and that there is a trend towards

expanding the use of this system, not only in the municipal network, but also in the state network with the law in progress in the legislative assembly. These facts may provide evidence of a trend towards privatization and dismantling of public education, as well as increasing the perception of discredit that public services have among the population.

Keywords: Voucher.Privatization.PPEPT.PECE

Introdução

Historicamente, os adeptos do neoliberalismo defendem a ideia da redução da intervenção do Estado na economia concomitantemente à autonomia e expansão do mercado, mediante mecanismos pautados pela livre concorrência. Para os que advogam esta premissa, a máquina estatal é altamente burocrática, ineficiente e tem dificuldade em lidar com os movimentos dinâmicos da economia, ao contrário do domínio dos setores privados.

Face ao cenário de ascensão e consolidação do ideário neoliberal em todas as instâncias do tecido social, o presente texto problematizará incidências da lógica mercantil na educação. Para tanto, enfocaremos aspectos concernentes à terceirização da oferta educacional pública na Educação Infantil, no município de Natal/RN, mediante as proposições do Projeto de Lei n. 58/2019, aprovado em âmbito municipal e promulgado como Programa Emergencial Criança na Escola(PECE), o qual visa reduzir as filas de espera em creches na cidade de Natal/RN.

Estes ajustes realizados para a garantia do direito à educação por meio de mecanismos de mercado para provimento do dever estatal, produzem implicações jurídicas, éticas e sociais decorrentes do novo *modus operandi* neoliberal desafiando-nos a refletir sobre as mutações da oferta da educação pública. Face a estas lacunas, a questão que se segue norteará o escopo do presente trabalho: quais as consequências da terceirização da oferta de vagas públicas para escolas privadas no que se refere ao direito à educação? Quais os argumentos para a assunção destas medidas paliativas pelo Estado ao invés de se investir em escolas públicas?

Este trabalho poderá contribuir para problematizações sobre o sistema de vouchers, regulamentado por meio de dispositivos legais ,na realidade potiguar.

O Voucher educacional se trata de uma ferramenta de repasse de tickets de vagas em escolas privadas para alunos do sistema público que não conseguiram vagas em escolas da rede, sendo considerado um mecanismo de terceirização da educação, uma vez que o Estado opta pela contratação da educação por meio de escolas privadas.

Este mecanismo está em consonância com as proposições de um dos grandes precursores no neoliberalismo: Milton Friedman. A garantia da educação básica não significa a sua oferta pelo Estado. Para Friedman (1985), a oferta da educação pública deve ocorrer por meio de escolas privadas, financiadas pelo Estado por meio de recursos destinados às famílias, que assim escolhem a escola dos filhos, num sistema competitivo.

Metodologia

O presente estudo está vinculado à pesquisa em rede 'PROCESSOS DE PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E NA INGLATERRA NO CONTEXTO DA NOVA GESTÃO PÚBLICA', financiada pela CNPq Sob a coordenação da Dra Maria Vieira Silva.

A metodologia escolhida para a construção do presente trabalho foi a pesquisa qualitativa e revisão bibliográfica, onde abordaremos temas com base em leitura prévia de artigos, reportagens e documentos oficiais, além de uma entrevista com um membro da Secretaria de Educação do município de Natal para embasar as ideias discutidas neste ensaio e tentar articulá-las de forma a refletir sobre o tema escolhido.

Considerando a temática e as nuances que abordaremos, os autores escolhidos para a fundamentação teórica foram os seguintes: Christian Laval (2020), Tomaz Tadeu da Silva (1999), Matheus do Nascimento Pens (2022), Maria Clara Vieira (2020), Maria Vieira da Silva (2020), Amaro Fleck (2022), Evilasio Salvador (2010), Rodrigo Augusto Silva (2023), Maria Mota (2022), Bruno Bleme (2016), Wacquant (2012), Maria Otília Kroeff Susin e Juliana Mendonça (2015), David Harvey (2008), Sônia Maria Soares de Oliveira, Carlos Diogo Mendonça da Silva e Gabriela Gomes Freitas Benigno (2021).

O presente artigo está organizado por tópicos para uma melhor articulação das ideias e até como uma estratégia de compreensão composto pelos seguintes tópicos: Introdução; Vouchers para a educação: o que é?; Imaginário neoliberal dentro da sociedade; Como os movimentos neoliberais agem no Estado; Voucher e o programa PPEPT em Natal/RN ;e , considerações finais.

Resultados e Discussões

Vouchers para a educação: o que é?

O Chile, de 1973 a 1990, passou por um cenário autoritário e ditatorial sendo governado pelo ditador Augusto Pinochet (1915-2006) e foi considerado como um “laboratório do neoliberalismo” na América Latina, com o domínio da privatização (Susin e Mendonça, 2021, p. 5). Nesse momento, em 1979 surge a política de vouchers educacionais no país, como proposta de subsidiação estatal no setor da educação, por meio da qual o ensino público e o ensino privado receberiam subsídios do governo à medida em que recebessem os alunos (Pens, 2022). Como nessa medida os subsídios seriam “dependentes da demanda”, teoricamente as escolas entrariam em uma competição para melhorar seu ensino e atrair estudantes, porém, como a qualidade de ensino passou a ser medida por meio de testes padronizados, iniciou-se uma seleção das escolas e de quem poderia estudar por meio de provas e analisar as condições financeiras, fazendo com que aumentasse a segregação nas escolas do país. Ainda que a partir de 2009 venham sendo aprovadas leis que proibam esse tipo de segregação, esse sistema “dependente de demanda” não foi alterado, por mais que isso acarretasse na saída de grande parte dos alunos das escolas públicas, e por mais que seja uma ferramenta de promoção ao acesso a educação no país, não promove necessariamente a qualidade de ensino, visto que os estudantes com menor poder aquisitivo acabam ingressando em escolas particulares com ensino precarizado, já que não possuem recursos para se locomoverem para as de melhores áreas.

Em Natal, no Rio Grande do Norte, os vereadores aprovaram em 2023, na sessão ordinária CMN - 31.05.2023, relatado por Ilana Albuquerque no portal oficial da Câmara Municipal de

Natal, o sistema de vouchers, visando amenizar o problema do déficit de vagas na rede municipal de ensino infantil. O projeto não prevê um valor mensal, mas encaminhará as crianças que não conseguirem vagas em colégios e creches municipais para escolas particulares cadastradas próximo à residência delas. Essas escolas devem se cadastrar na Secretaria Municipal de Educação, demonstrar capacidade de suporte pedagógico, não cobrar nenhuma taxa dos estudantes e garantir o mesmo tratamento para os beneficiários. Algo parecido já tinha acontecido no mesmo ano, onde a Prefeitura de Natal beneficiou 640 crianças com um voucher no valor de R\$150,00 (cento e cinquenta reais) para que se matriculassem essas crianças em escolinhas de bairro (Albuquerque, 2023).

Além do que a situação no município de Natal, muitas escolas que buscam o programa do voucher, acabam por desistirem da adesão devido não considerar economicamente vantajoso, como é a situação dos bairros Vila de Ponta Negra e Planalto, sendo assim mesmo ofertando essa possibilidade para suprir a demanda que a rede municipal não consegue absorver, essas crianças acabam por não conseguirem o acesso à educação.

A veiculação da lógica neoliberal no tecido social

Conforme afirmações anteriores, o voucher educacional é uma das modalidades de privatização, cujo mecanismo está em consonância os princípios políticos e dinâmicas operacionais do neoliberalismo. Além do Governo Pinochet, o governo da ex-primeira ministra do Reino Unido Margaret Thatcher (1925-2013), é considerada foi um dos precursores da implementação da agenda neoliberal. Thatcher recebeu a alcunha de “Dama de Ferro” devido aos seus posicionamentos durante o período que esteve à frente do Estado, em especial em defesas de ideais neoliberais, como o desmonte de políticas do welfare state, privatizando moradias que eram de posse do Estado, desmontando uma greve de trabalhadores que durou aproximadamente um ano implementando medidas para o enfraquecimento dos sindicatos. Sua gestão deixou marcas indeléveis na história em razão das reformas que provocaram redução na esfera de atuação do Estados e arrefecimento das políticas sociais. Ronald Reagan (1911-2004), líder norte americano, foi também considerado como um dos grandes expoentes do neoliberalismo.

O neoliberalismo realmente existente denota uma série de práticas, de políticas públicas ou mesmo uma etapa ou estágio do modo de produção capitalista que surge e se dissemina a partir da crise do keynesianismo nos anos 1970, tanto a partir do laboratório chileno sob a ditadura de Pinochet (1973), quanto a partir das vitórias eleitorais de Margaret Thatcher no Reino Unido (1979) e de Ronald Reagan nos Estados Unidos (1981) (Fleck, 2022).

A partir dessa breve contextualização acerca desses agentes governamentais podemos refletir de forma mais aprofundada acerca do imaginário neoliberal na sociedade e como consequência na escola também, já que a escola é um reflexo desta. Segundo Cortella (2016), em seu livro, “Cortella: A escola e a construção do conhecimento”, “O conhecimento é fruto da convenção, isto é, de acordos e circunstâncias que não necessariamente representam a única possibilidade de interpretação da realidade.” Apesar de Cortella estar falando sobre a construção de conhecimento na escola, é válido para refletir a respeito da construção de conhecimento de toda a sociedade. No livro, o mesmo dá exemplo sobre o mapa mundi e sua representação dentro de um contexto histórico, onde beneficia a percepção de mundo de acordo com qual nação detém o poder.

Quando pensamos nesta mesma linha de raciocínio e aplicamos dentro do contexto capitalista, podemos falar do termo “currículo oculto”. Silva (1999), em seu livro

“Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”, fala sobre esse termo, tratando da existência de um currículo oculto, que basicamente ensina de forma “escondida” sobre como ser o indivíduo ideal para servir a lógica neoliberal. Para além disso, o autor cita que: “finalmente, numa era neoliberal de afirmação explícita da subjetividade e dos valores do capitalismo, não existe mais muita coisa oculta no currículo. Com a ascensão neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista” (Silva, 1999, p. 81).

Logo, o ponto que se pretende abordar neste trabalho é a questão que a sociedade já tem os ideais neoliberais como um status quo de nossas vivências, existindo um projeto onde este modelo econômico, ideológico e político age sobre as vidas das pessoas, seja dentro do campo político, jurídico, econômico ou social. Como a própria Thatcher falou: “a economia é o método, mas o objetivo é transformar o espírito” (Harvey, 2008, s/p).

Outro autor que fala sobre isso é o sociólogo Christian Laval, sendo mais específico em uma entrevista publicada em 2022, onde ele fala:

O neoliberalismo não nega o papel do Estado, muito pelo contrário. Ele lhe concede a função central de assegurar as condições jurídicas, políticas e culturais do livre mercado, mas também, ainda, de criar todas as condições institucionais e subjetivas para que toda a sociedade se adapte e se conforme à lógica da concorrência. Em outras palavras, o Estado neoliberal atua de modo a fazer da lógica capitalista a lógica geral da vida humana. (Laval, 2022)

Como os movimentos neoliberais agem no Estado

Para compreender a respeito de como os movimentos neoliberais agem no Estado, primeiro, precisamos refletir sobre como o Estado pode auxiliá-los. Segundo Wacquant (2012), o neoliberalismo possui um núcleo institucional que o torna distinto e reconhecível. Esse núcleo consiste numa articulação entre Estado, mercado e cidadania que aparelha o primeiro para impor a marca do segundo à terceira. O mesmo cita sobre o fato que o neoliberalismo não busca o fim do Estado, mas sim que deseja que este crie as condições necessárias para a atuação do mercado, que por sua vez afeta a sociedade.

Apesar de pregar uma ideia de estado mínimo e privatizações, o neoliberalismo necessita de investimento do para suprir suas necessidades, seja através de incentivos fiscais como isenções ou até como um socorro em períodos de crises econômicas, através da injeção de capital na economia, tanto para ajudar grandes empresas como para se estimular o consumo nesses períodos. Segundo Salvador (2010), em 2009, foram pagos 15,5 milhões de benefícios no Regime Geral de Previdência Social (RGPS) aos trabalhadores urbanos; 7,9 milhões aos trabalhadores rurais; 3,4 benefícios assistenciais (BPC e RMV); e, 12,3 milhões de famílias receberam o benefício do Programa Bolsa Família (PBF). Esses benefícios foram responsáveis pela injeção de R\$257,2 bilhões na economia em 2009, o que garantiu a continuidade do consumo, independentemente da renda advinda do trabalho.

Segundo Silva (2015, s/p),

O mesmo autor salienta que o governo deveria agir rápido para conter os prejuízos projetados. E, de fato, assim o procedeu, adotando um conjunto de medidas: aumentou a injeção de capital nos bancos públicos e autorizou o aumento da oferta de crédito, além de reduzir os tributos de setores como a indústria automobilística e de construção civil,

reduzindo o preço final dos produtos do setor e também beneficiando os grupos empresariais destes ramos.

Ainda falando sobre a atuação dentro do Estado, podemos refletir justamente sobre a questão de capital político, onde usa de políticos alinhados a esses ideais neoliberais. Vale salientar a correlação entre os grupos neoliberais e conservadores em várias partes do mundo, onde se usa das ideias neoliberais junto com a chamada pauta de costumes

Segundo Silva (2023):

Nessa conjuntura, percebe-se a associação entre a agenda neoliberal e os discursos moralizantes de ordem religiosa cristã, reforçando a já mencionada responsabilização das famílias sob o prisma de sua sacralização, fenômeno esse que tem sido a tônica política do Poder Executivo federal desde as eleições de 2018. Ao mesmo tempo, atacam-se com violência os direitos de mulheres, LGBTQIA+, população negra, povos originários e comunidades tradicionais (Silva, 2023, s/p).

Além disso é importante destacar as diferenças existentes entre esses vários grupos políticos e ideológicos que atuam no Brasil e no mundo na seara conservadora/neoliberal, que compõem a direita política nacional e internacional, responsável por encampar os processos privatistas, apesar de não serem os únicos, podem ser definidos, segundo Apple (2003), como: neoliberais, que tratam a liberdade por uma perspectiva individual e defendem o livre mercado; os neoconservadores, que defendem valores mais tradicionais e de disciplina voltado a ideias do passado e os populistas autoritários formado por grupos evangélicos que acreditam que que as instituições devem seguir os ideais de seu deus.

Com isso, grandes corporações acabam por estabelecer uma relação estreita com esses grupos, muitas vezes financiando campanhas para eleição destes políticos, que por sua vez estarão atuando na defesa de seus interesses, os chamados lobby. Através desses políticos e até de sua própria capacidade de influência, o neoliberalismo terá a capacidade de afetar as políticas de Estado no campo do legislativo, executivo e jurídico. Nesse ponto, entramos no campo dos processos de privatização e terceirização de serviços públicos.

A privatização, é transferência do controle de serviços públicos para o domínio privado, pode abranger vários setores, a exemplo “das aposentadorias, dos hospitais e da saúde, do ensino, dos correios e transportes públicos, das estradas, dos parques, das prisões e da polícia, da limpeza pública”, portanto, muitos dos quais são serviços básicos e essenciais à vida, mas que partindo da ideologia neoliberal “deve ser empresa privada. Tudo deve ser oportunidade de criar capital [...] (Comblin, 1999, p. 22).

Dentro do campo da educação, esses processos de privatização se dão de várias formas, por meio de terceirização de serviços como merenda, limpeza, material didático, além da questão de contratação de temporários, da gestão e o próprio voucher que é o objeto principal deste estudo. Nesse sentido, existe uma dinâmica de interesse em especial na educação infantil, onde os projetos neoliberais atualmente têm uma atuação cada vez maior

Além desse tipo de medida, há também a privatização da educação básica pública brasileira, que vem se dando, sobretudo, por meio das parcerias público-privadas. Essas parcerias têm como objetivo redimensionar o financiamento e a gestão escolar e também os sistemas de ensino com a criação de mecanismos de competição através de recursos públicos pautados em resultados de proficiência dos estudantes em testes nacionais.

Um exemplo de processo privatista na educação são as charters Schools que ocorrem em várias partes do mundo como por exemplo na Colômbia. Em seu artigo, Edward (2017) fala que as escolas charter tem como característica serem escolas financiadas pelo poder público, mas que são geridas por entidades privadas, muitas vezes podendo captar verba para além do que o Estado oferece, além da gestão de professores, que afeta desde sua contratação, até a sua própria autonomia, existindo uma narrativa que essa administração privada traz melhores resultados, apesar dos dados não afirmarem isso.

Além disso, se assemelha com o modelo de voucher em Natal, pela característica dessas escolas atuarem principalmente em regiões mais periféricas, justamente por serem essas regiões que têm uma maior demanda por vagas na educação pública. Apesar de em essência serem bem diferentes já que no sistema de Voucher, o estado contrata a escola, já nas escolas charter a própria escola é financiada com dinheiro do Estado. Tais modelos de escola são adotados atualmente em várias partes do mundo, como Colômbia, Estados Unidos e Chile. Porém, no Brasil, existe um caso bem emblemático envolvendo as charter school, que ocorreu no estado do Goiás. Em sua pesquisa de Doutorado, Nazareth (2022) descreve o caso em que o governo do estado incentivou a implementação desse modelo de escola, privatizando a gestão de cerca de 30% das escolas, entregando a sua gestão a organizações sociais (OS), porém, acabou esbarrando em vários problemas. Mesmo com a ação do governo do estado para viabilizar esse programa, as OS se mostraram incapazes de assumir as escolas cumprindo os requisitos mínimos exigidos, acabando por ser implementado apenas em escolas profissionais.

Voucher e o programa PPEPT em Natal/RN

Diferente da aplicação do sistema de voucher em outros países citados anteriormente, a utilização destes na educação em Natal/RN, não se propõe criar um sistema de competição entre as escolas para gerar uma corrida por qualidade, mas sim a simples redução da fila de espera por vagas na educação infantil, isso se dá à bastante tempo, o programa PPEPT (Projeto Pré Escola Para Todos), remonta do ano 2000. Enquanto o Projeto de Lei n. 58/2019, foi aprovado segundo a própria Câmara dos Vereadores de Natal (2023), aprovado em 31/05/2023, de autoria do vereador Klaus Araújo, onde prevê que o programa deve ficar sob supervisão da SME(Secretaria Municipal de Educação).

O PECE (Programa Emergencial Criança na Escola) segundo Sistema de Apoio ao Processo Legislativo(SAPL) conta em seus artigos as seguintes afirmações:

“O PRESIDENTE DA CÂMARA MUNICIPAL DE NATAL, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Artigo 22, Inciso XVI, da Lei Orgânica do Município do Natal, e pelo Artigo 201, § 6º da Resolução nº 337/05 – Regimento Interno – PROMULGA a seguinte Lei:

Art. 1º Fica estabelecido o Programa Emergencial Criança na Escola – PECE, através de convênios estabelecidos entre a Prefeitura do Natal e Instituições particulares de educação infantil.

Art. 2º O Programa Emergencial Criança na Escola – PECE, destina-se ao atendimento de demanda excedente à oferta de vagas com a concessão de vagas às crianças constantes nas listas de espera por vagas nas instituições de educação infantil.

§ 1º O Programa de que trata o caput do art. 1º é destinado exclusivamente à educação infantil.” (Natal, 2025)

É justamente dentro da etapa da educação infantil que o PL n. 58/2019 atua, mais especificamente nas creches e também o programa PPEPT (Projeto Pré Escola Para Todos), do PL 5.296/01 do ano 2000, que já atua como um sistema de voucher no município de Natal para suprir as demandas de vagas na pré escola. Segundo a reportagem (Com mais de 1.200 crianças fora das creches municipais, Câmara de Natal discute falta de vagas), publicado no site G1, que informa que no sistema municipal existe um total de 1.208 crianças na fila de espera para uma vaga no ano de 2024. Nesse sentido, supõe-se que o poder público acaba por terceirizar esse dever constitucional através dessas leis.

Como podemos observar no quadro abaixo, existe uma grande discrepância no que se refere ao quantitativo de creches municipais e privadas no município de Natal/RN, apesar de que em números de matrículas, o ensino público possui a grande maioria de alunos matriculados.

Ainda que tenha ocorrido algum tipo de expansão estrutural dessas instituições de ensino, o número de creches da rede pública basicamente não teve aumento em um recorte de 9 anos, isso se mostra como algo preocupante, em especial quando pensamos na expansão da cidade. Logo, demonstra que muitas regiões ficaram desassistidas, enquanto que a rede privada continuou a crescer em número de instituições. Nesse sentido, fica claro a tendência de estagnação do número de escolas/creches na educação infantil da rede municipal, já que para o ano de 2025, segundo o próprio diário oficial, foi estipulado como meta o atendimento de 4.800 crianças, onde será investido um valor de 6.336.000,00 (seis milhões, trezentos e trinta e seis mil reais) no sistema de voucher, além do aumento da mensalidade para o valor de 240,00(duzentos e quarenta reais).

Um outro dado importante foi a quase unanimidade na aprovação do PL, onde segundo a reportagem (Voucher da Educação': Câmara de Natal aprova projeto que cria vagas em escolas privadas para alunos que estão na fila na rede pública.) do G1, apenas o ex-vereador Robério Paulino (PSOL) foi contra. O mesmo argumentou sobre a escolha da aprovação do voucher estudantil em detrimento da construção dos CMEIs que já estão em processo de finalização.

Segundo o relatório de gestão de 2024, a meta PPA(plano plurianual) que se refere ao período entre os anos de 2022 a 2025, é de que 4.500(quatro mil e quinhentos), alunos sejam contemplados, sendo que a meta da LOA(lei orçamentária anual) era de 400 alunos para o ano de 2024 e foram contemplados um total de 360 alunos. Divididos nas seguintes escolas com o seguinte quantitativo: Vista Verde, 15; Inovart, 15; Pinóquio, 50; Arte do Saber, 45; Ambulatório Padre João Maria/ Casa da Criança, 65; Centro Sócio Pastoral N. Senhora da Conceição/ Espaço Livre, 75; e Príncipe da Paz, 37. (PREFEITURA MUNICIPAL DE NATAL, 2025).

Já na LEI Nº 7.819, 20 DE JANEIRO DE 2025, sob a nova gestão é previsto para o PPEPT um investimento de 10.092.457,00(dez milhões, noventa e dois mil, quatrocentos e cinquenta e sete reais).

ASSEGURAR O ATENDIMENTO NA PRÉ-ESCOLA PARA ESTUDANTES EXCEDENTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO, NA FAIXA ETÁRIA ENTRE 4 E 5 ANOS, POR MEIO DA COMPRA DE VAGAS EM ESCOLAS FILANTRÓPICAS, CONFESSIONAIS E PARTICULARES. (PREFEITURA MUNICIPAL DE NATAL, 2025)

Com base nos dados evidenciados anteriormente é notório a tendência de ampliação da oferta de vouchers, o que mostra que as privatizações avançam cada dia mais no setor público.

Conclusão

Concluimos que, por mais que a prefeitura de Natal/RN esteja implementando o uso do voucher, para que a criança consiga exercer o direito pleno da educação, é necessário suprir todas as despesas de uma criança para sua permanência na escola, como fardamento escolar, material escolar, transporte e alimentação.

O Estado deveria cumprir o seu dever e investir em uma educação pública de qualidade, seja por meio do aumento do número de creches e escolas para suprir a alta demanda dos bairros, e arcando com tudo o que uma criança necessita para conseguir se manter na escola, como fardamento escolar, material escolar, transporte e alimentação.

Um outro questionamento a se fazer é sobre essa expansão que o sistema de voucher pode trazer em relação aos programas de acessibilidade, segundo informação a políticas de acessibilidade ao ensino superior, já que no âmbito da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Norte (2024), já existe uma proposta de usar desse mesmo método para outros níveis de educação, sendo na verdade até mais amplo. Nesse sentido, como os programas de acessibilidade como as cotas estariam sendo utilizadas por essa camada da população? Seria possível já que teriam estudado em escola privada? Ou seriam excluídos pelo simples fato do estado não prover escola públicas para todos?

Porém, é necessário também refletir sobre como o voucher supre a necessidade de vagas de estudantes que estariam sem o acesso ao ensino. Por mais que a forma de aplicação do programa acabe por ser favorecida em detrimento a outras formas de tentar solucionar esse problema de educação pública, ele acaba por ser uma solução imediata, mesmo não sendo considerada a solução ideal. A grande questão é justamente esse programa se tornar não apenas a solução imediata, mas sim a solução preferível. Onde o Estado se isenta de investir em educação pública, deixando os beneficiados pelo programa desassistidos em todas as vantagens que a escola pública vem a oferecer.

Tudo faz parte de um contexto no qual cada dia mais a população desacredita em serviços prestados pelo setor público, onde a crença que tudo que é privado funciona melhor, mesmo que as empresas privadas acabem por receber injeção de dinheiro público como forma de investimento ou até isenções, até mesmo nos casos que a gestão das mesmas não se provou eficiente. Tudo isso traz o questionamento se o voucher não vai a longo prazo se tornar mais uma forma de sucateamento das escolas públicas, como um projeto de potencializar ainda mais as privatizações e um agravamento dessa opinião da sociedade sobre o serviço prestado pelo Estado, além claro de toda uma ampliação de desigualdades para os grupos sociais mais marginalizados.

Referências

Referências:

APPLE, Michael W. Educando à Direita: Mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez, 2003.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Comissões de Administração e Educação esclarecem denúncias contra a Educação do RN. Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Norte, 2024. Disponível em: <https://www.al.rn.leg.br/noticias/30/comis-de-administrador-e-e-esclarecem--denuncias-contr-a-educ-do-rn>. Acesso em: 13 dez. 2024

BLUME, Bruno. O que é neoliberalismo?. Politize!, 1 de julho, 2016. Disponível em: https://www.politize.com.br/neoliberalismo-o-que-e/?https://www.politize.com.br/&gad_source=1. Acesso em: 7 de jan. 2025.

CÂMARA MUNICIPAL DE NATAL. Vereadores aprovam “Voucher Educação” contra déficit de vagas na Educação Infantil. Câmara Municipal de Natal, 2024. Disponível em: <https://www.cmnat.rn.gov.br/noticias/3041/vereadores-aprovam-vouc-educacao-contr-a-dficit-de-va-na-educ%C3%A7%C3%A3o-infantil>. Acesso em: 13 dez. 2024.

CORTELLA, Mário Sérgio. A escola e o conhecimento - fundamentos epistemológicos e políticos: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2018.

Câmara Municipal de Natal. Diário Oficial do Município. [s.l: s.n.]. Disponível em: https://www.cmnat.rn.gov.br/2019/_ups/transparencia/Anexos_PPA_2022_2025.pdf. Acesso em: 28 fev. 2025.

EDWARD, D. B.; HALL, S. M. Escolas charter: gestão de professores e aquisição de recursos na Colômbia. Cad. Pesqui. 47 (164), Abril/Junho 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144163>. Acesso em: 12 mar. 2025

FLECK, Amaro. O QUE É O NEOLIBERALISMO? ISTO EXISTE? Natal: Princípios: Revista de Filosofia, v. 29, n. 59, ago. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/29014/15997>. Acesso em: 03 jan. 2025.

FRIEDMAN, Milton. Capitalismo e liberdade. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

G1 RN. Voucher da Educação: Câmara de Natal aprova projeto que cria vagas em escolas privadas para alunos que estão na fila na rede pública. Natal, 31 maio 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2023/05/31/voucher-da-educacao-camara-de-natal-aprova-projeto-que-cria-vagas-em-escolas-privadas-para-alunos-que-estao-na-fila-na-rede-publica.ghtml>. Acesso em: 03 jan. 2025.

G1 RN. Mais de 1,2 mil estudantes ficam sem vagas após sorteio para creches na rede pública de Natal. Natal, 29 fevereiro 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2024/02/29/mais-de-12-mil-estudantes-ficam-sem-vagas-apos-sorteio-para-creches-na-rede-publica-de-natal.ghtml>. Acesso em: 27 fev. 2025

INEP. Microsoft Power BI. Novo painel de Estatísticas Censo Escolar da Educação Básica. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojN2ViNDJjNDU0MTM0OC00ZmFhLWYtZWYtZjI1YjU0NzQzMjJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWYtNGI5ZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 27. fev. 2025.

HARVEY, David. O neoliberalismo: histórias e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/827027/mod_resource/content/1/HARVEY.%20O%20Neoliberalismo%20%28pp.%2011-47%29.pdf. Acesso em: 03 jan. 2025.

Mota, Maria. Direito à educação e sua garantia universal. Politize!, 14 de agosto, 2022. Disponível em: <https://www.politize.com.br/direito-a-educacao/>. Acesso em: 7 de jan. 2025.

NAZARETH, H. D. G. de. A (não) implementação de Escolas Charter em Goiás: Uma análise da tentativa de implementação de um programa e suas consequências. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. n. esp. 3, p. 2177–2193, 2022. DOI: 10.21723/riace.v17iesp.3.16624. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16624>. Acesso em: 12 maio. 2025.

OLIVEIRA, S. M. S.; SILVA, C. D. M.; BENIGNO, G. G. F. Privatizar é preciso: o ataque neoliberal à educação pública brasileira. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v.2, n.4, p. 1 -10, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6662/5648>. Acesso em: 4 de jan. 2025.

PENS, Matheus do Nascimento. Voucher educacional: reflexos da política de subsídio dependente da demanda no sistema de educação chileno. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://adelpha-api.mackenzie.br/server/api/core/bitstreams/1fe5cac1-05e5-40f6-8f40-2a7a50598b30/content>. Acesso em: 13 dez. 2024

PREFEITURA MUNICIPAL DE NATAL. Diário Oficial do Município. Natal, ano XXIV, n. 5642, edição extra, 21 jan. 2025. Disponível em: https://natal.rn.gov.br/storage/app/media/DOM/anexos/dom_20250121_extra_793ce74313108de86b9fc3634ef524b5.pdf

. Acesso em: 31 ago. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NATAL. Secretaria Municipal de Educação. Relatório de Gestão 2024. Natal: SME, 2025. Disponível em: https://www.natal.rn.gov.br/storage/app/media/sme/RELATORIO_DE_GESTAO_2024.pdf

. Acesso em: 31 ago. 2025.

SALVADOR, Evilasio. Fundo público e políticas sociais na crise do capitalismo. 2010. 104 v. Curso de Política Social, Universidade de Brasília, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282010000400002>. Acesso em: 03 jan. 2025.

NATAL. Lei nº 726/2023, de 18 de outubro de 2023. Natal/RN: Programa Emergencial Criança na Escola – PECE, 2025. Disponível em: https://sapl.natal.rn.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2023/1505/lp_726.23_integral.pdf. Acesso em: 30 de ago de 2025.

SILVA, G. A.. A atuação do BNDES e a crise do capitalismo contemporâneo: uma análise do período 2005 - 2013. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/169330>. Acesso em 07 jan. 2025.

SILVA, R. A. T. M. L.. Neoliberalismo, conservadorismo religioso e opressões de gênero e sexualidade no Brasil. Serviço Social & Sociedade, [S.L.], v. 146, n. 1, p. 244-262, 2023.

FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.312>. Acesso em 03 jan. 2025.

SILVA, Maria Vieira da. Estado neoliberal e retrocessos democráticos nas políticas públicas de educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/65383/33689>. Acesso em: 14 dez. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5735262/mod_resource/content/1/Livro%20-%20Silva%20%281999%29%20Curr%C3%ADuloDocumentos%20de%20Identidade.pdf. Acesso em: 14 dez. 2024.

SUSIN, M. O. K.; MENDONÇA, J. As transformações do sistema educacional do Chile: a parceria público-privada e a privatização dos recursos. *Jornal de políticas educacionais*, v. 15, n. 40, p. 1, ago. 2015. Disponível em: <https://scholar.archive.org/work/in2anjbd4fb3have4qcm6vrxe/access/wayback/https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/79391/44598>. Acesso em: 13 dez. 2024.

VIEIRA, Maria Clara. Vouchers para a educação: entenda os prós e contras: Em Davos, o ministro Paulo Guedes prometeu um "programa gigantesco" de distribuição do benefício. Instituto Federal do Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2020/02/24-jan-2020_Vouchers-para-a-educa%C3%A7%C3%A3o_entenda-os-pr%C3%B3s-e-contras_Veja.pdf. Acesso em: 13 dez. 2024.

WACQUANT, L. Três etapas para uma antropologia histórica do neoliberalismo realmente existente. *Caderno Crh*, [S.L.], v. 25, n. 66, p. 505-518, dez. 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-49792012000300008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/ZkxxQjDk5XZHxxtVdHWvtym/>. Acesso em: 03 jan. 2025.

CÓDIGO: HS1764

AUTOR: AMANDA DE MORAIS DA SILVA

ORIENTADOR: PATRICIA IGNACIO

TÍTULO: Metodologias Ativas na Educação Matemática Brasileira no Ensino Médio:
revisão sistemática da literatura

Resumo

O presente artigo apresenta uma revisão sistemática da literatura sobre a aplicação de metodologias ativas no ensino de Matemática no Ensino Médio brasileiro. O objetivo do estudo foi mapear e analisar a produção acadêmica nacional acerca da temática, buscando identificar tendências, potencialidades e desafios. A questão norteadora que guiou a investigação foi: Como as metodologias ativas têm sido aplicadas no ensino de Matemática no Ensino Médio brasileiro? A busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) resultou em 49 trabalhos, dos quais 10 compuseram o corpus final de análise. O principal achado aponta para a diversidade de metodologias empregadas, como Aprendizagem Baseada em Problemas, Peer Instruction, Gamificação, Design Thinking, Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade e o Método Trezentos, frequentemente articuladas ao uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Os resultados evidenciam ganhos no engajamento, na motivação e na aprendizagem significativa dos estudantes, sobretudo quando os conteúdos matemáticos são contextualizados em situações práticas e interdisciplinares, embora persistam desafios estruturais e pedagógicos para sua implementação em larga escala.

Palavras-chave: Metodologias Ativas. Ensino Médio. Matemática.

TITLE: Active Methodologies in Brazilian Mathematics Education in High School: a
systematic literature review

Abstract

This article presents a systematic literature review on the application of active learning methodologies in Mathematics teaching at the Brazilian high school level. The aim of the study was to map and analyze national academic production on the subject, identifying trends, potentialities, and challenges. The guiding research question was: How have active learning methodologies been applied in the teaching of Mathematics in Brazilian high schools? The search in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) initially retrieved 49 studies, of which 10 were included in the final corpus. The main finding highlights the diversity of methodologies adopted, such as Problem-Based Learning, Peer Instruction, Gamification, Design Thinking, Interdisciplinary Rationality Islands, and the Trezentos Method, often combined with Digital Information and Communication Technologies. The results show improvements in student engagement, motivation, and meaningful learning, especially when mathematical content is contextualized in practical and interdisciplinary situations, although structural and pedagogical challenges remain for large-scale implementation.

Keywords: Active Methodologies. High School. Mathematics

Introdução

O avanço das tecnologias digitais e a crescente complexidade das demandas sociais e profissionais têm impulsionado a busca por novas estratégias pedagógicas que superem o modelo tradicional de ensino, ainda predominante nas escolas brasileiras (Bacich; Moran, 2018). Nesse cenário, as metodologias ativas têm sido consideradas como uma abordagem capaz de reposicionar o papel do estudante, tornando sua participação ativa no processo de aprendizagem e favorecendo a construção de saberes de forma significativa (Moran, 2021).

O ensino de Matemática, particularmente no nível médio, figura como um dos maiores desafios do sistema educacional brasileiro (Dante, 2016). Historicamente, a disciplina é marcada por altos índices de evasão, dificuldades de aprendizagem e percepções negativas por parte dos estudantes, que a consideram excessivamente abstrata e/ou desvinculada da realidade (Schimiguel, 2020). Nesse contexto, a adoção de metodologias ativas mostra-se como uma possível alternativa promissora, pois favorece a resolução de problemas, a colaboração, a autonomia e o desenvolvimento de competências relacionadas ao raciocínio lógico e à aplicabilidade prática dos conteúdos matemáticos.

Autores como Filatro e Cavalcanti (2018) destacam que tais metodologias não se restringem apenas a práticas pontuais em sala de aula. Elas consistem em um conjunto de estratégias pedagógicas que podem ser aplicadas de forma transversal, tanto na educação presencial quanto na educação a distância e em contextos corporativos. No caso da Educação Básica, o alinhamento dessas práticas com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) reforça a necessidade de um ensino de Matemática que seja interdisciplinar, crítico e conectado ao cotidiano do estudante.

Apesar do crescente interesse acadêmico pelo tema, ainda são escassos os estudos de caráter sistematizador que permitam compreender como as metodologias ativas têm sido implementadas na Educação Matemática no Ensino Médio brasileiro. Revisões de literatura anteriores, como a de Bossi e Schimiguel (2020), indicam que a maioria das pesquisas concentra-se em estudos de caso e experiências isoladas, carecendo de análises mais abrangentes que articulem tendências, potencialidades e limitações dessas práticas. Dessa forma, torna-se pertinente realizar um levantamento aprofundado em uma das principais bases de dados nacionais, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a fim de identificar e analisar a produção científica existente.

Neste artigo, o objetivo é apresentar uma revisão sistemática da literatura que busca mapear e analisar a aplicação das metodologias ativas no ensino de Matemática no Ensino Médio brasileiro. O estudo se fundamenta no método científico de investigação (Doxsey; De riz, 2002), combinando rigor na seleção das fontes e análise criteriosa do conteúdo, com o intuito de compreender o estado atual da pesquisa, os principais métodos aplicados, os resultados obtidos e os desafios enfrentados pelos professores e instituições.

A relevância desta investigação reside na possibilidade de oferecer uma visão panorâmica do campo, subsidiando novas pesquisas e contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas em Matemática. Ao reunir e analisar as evidências disponíveis, pretende-se compreender as tendências atuais e apontar lacunas que podem orientar futuros estudos e políticas educacionais.

Metodologia

Este estudo consiste em uma revisão sistemática da literatura, de caráter qualitativo e descritivo, cujo objetivo foi mapear e analisar a produção acadêmica brasileira em Educação Matemática no Ensino Médio que aborda metodologias ativas. A questão norteadora que orientou a pesquisa foi: Como as metodologias ativas têm sido aplicadas no ensino de Matemática no Ensino Médio brasileiro? A escolha pela revisão sistemática justifica-se pela necessidade de reunir, organizar e interpretar criticamente o conhecimento já produzido, de modo a identificar tendências, lacunas e contribuições relevantes sobre a temática. A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar a análise interpretativa dos dados, enquanto o caráter descritivo permitiu sistematizar os achados de forma clara e objetiva (Ludke; André, 2013).

A coleta de dados foi realizada no repositório Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por ser uma base abrangente que reúne a produção científica de diferentes programas de pós-graduação no Brasil. Para a busca, realizada até o mês de agosto/2025, foram utilizados os seguintes descritores combinados por operadores booleanos: "metodologias ativas" OR "metodologia ativa" OR "aprendizagem ativa" AND "matemática" AND "ensino médio". O uso das aspas teve como finalidade garantir a recuperação de trabalhos que contivessem exatamente a expressão escolhida, enquanto o operador OR possibilitou abranger variações semânticas, e o operador AND restringiu a pesquisa à intersecção dos termos.

Com essa estratégia, foram inicialmente recuperados 49 resultados. Em seguida, foi realizado um novo refinamento, utilizando o filtro open access, de modo a selecionar apenas trabalhos disponíveis para leitura e análise integral. Esse processo reduziu a amostra para 46 trabalhos. É importante destacar que não foram aplicados outros critérios de exclusão, como delimitação por ano, instituição de origem ou área de concentração, visando manter uma visão ampla sobre a produção acadêmica disponível até o momento da pesquisa.

Após a seleção, realizou-se a leitura dos resumos e, posteriormente, a análise dos textos completos quando necessário. Esse processo possibilitou identificar quais trabalhos efetivamente abordavam o ensino de matemática no ensino médio com base em metodologias ativas. Desse conjunto, apenas 10 dissertações ou teses se enquadraram no objeto de estudo definido, configurando-se como o corpus de análise desta pesquisa.

A análise desses trabalhos seguiu uma perspectiva qualitativa de caráter exploratório, que busca compreender como os pesquisadores têm articulado as metodologias ativas no ensino da matemática, considerando abordagens pedagógicas, práticas desenvolvidas em sala de aula e implicações para a aprendizagem. Esse processo permitiu construir um panorama crítico, útil tanto para embasar a presente investigação quanto para contribuir com futuras pesquisas na área, uma vez que, conforme Gil (2008), a pesquisa exploratória é particularmente adequada quando se busca proporcionar maior familiaridade com determinado problema e aprofundar a compreensão de fenômenos ainda pouco estudados.

Resultados e Discussões

A análise dos dez trabalhos selecionados na BDTD evidencia a diversidade de metodologias ativas aplicadas ao ensino de Matemática no Ensino Médio brasileiro. Os estudos identificados variam desde propostas mais tradicionais, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e o Peer Instruction, até abordagens inovadoras, como o Método Trezentos, o Design Thinking e as Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade. O Quadro 1 apresenta as principais metodologias ativas e os resumos dos trabalhos analisados. Essa pluralidade de estratégias revela um movimento em direção à experimentação pedagógica, no qual pesquisadores e professores buscam adequar diferentes práticas às especificidades dos conteúdos matemáticos e às necessidades de seus estudantes.

Entre os trabalhos analisados, observa-se forte presença das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como aliadas das metodologias ativas. O uso de aplicativos móveis para o ensino de área e perímetro (Trabalho 1), a integração do Google Classroom em propostas de Educação Financeira (Trabalho 6) e o desenvolvimento de jogos digitais para explorar números complexos (Trabalho 7) mostram como os recursos tecnológicos têm potencializado a aprendizagem matemática. Essa tendência confirma que a articulação entre inovação metodológica e suporte digital amplia as possibilidades de interação, personalização e engajamento no processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto importante é a valorização do protagonismo e da participação ativa dos estudantes. Trabalhos como o que empregou o Peer Instruction (Trabalho 3) e o Método Trezentos (Trabalho 4) destacam a relevância da colaboração, da autonomia intelectual e da humanização do ensino de Matemática. Essas práticas rompem com a lógica transmissiva, favorecendo a construção coletiva do conhecimento e incentivando os estudantes a assumirem um papel mais central em sua formação.

A interdisciplinaridade também se mostrou um eixo relevante nos trabalhos analisados. O uso das Ilhas Interdisciplinares de Racionalidade (Trabalho 5) em articulação com as Ciências, bem como a aplicação da trigonometria em contextos agropecuários (Trabalho 10), exemplificam iniciativas que aproximam a Matemática de problemas reais e cotidianos. Essa aproximação contribui não apenas para a aprendizagem significativa, mas também para o desenvolvimento de competências críticas e para a valorização social do conhecimento matemático.

Além disso, algumas pesquisas priorizaram o aspecto motivacional como estratégia de enfrentamento das dificuldades históricas relacionadas ao ensino da disciplina. O trabalho que utilizou atividades motivacionais baseadas em Posamentier e Krulik (Trabalho 9) reforça a importância de despertar o interesse dos estudantes, reduzindo a resistência e as percepções negativas em relação à Matemática. Nesse sentido, percebe-se que a motivação é entendida não apenas como um recurso auxiliar, mas como parte integrante da aprendizagem ativa.

Apesar das contribuições, os estudos também evidenciam desafios recorrentes na implementação das metodologias ativas. Foram relatadas dificuldades ligadas à formação docente, à resistência de professores diante da mudança de paradigma e às desigualdades de acesso a recursos tecnológicos em algumas escolas. Tais aspectos revelam que, embora as metodologias ativas apresentem resultados positivos quanto ao engajamento e à aprendizagem dos estudantes, sua consolidação depende de políticas institucionais, investimentos em infraestrutura e programas de capacitação que sustentem a inovação pedagógica no longo prazo.

Conclusão

A revisão sistemática permitiu mapear e analisar a produção acadêmica brasileira sobre metodologias ativas aplicadas à Educação Matemática no Ensino Médio. Os resultados indicam que há um crescente interesse no tema e uma diversidade de abordagens sendo testadas em diferentes contextos e conteúdos. Essa pluralidade de estratégias contribui para ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem da Matemática, indo além da mera transmissão de conteúdos.

Constatou-se que as metodologias ativas apresentam impactos positivos na motivação, no engajamento e no desempenho dos estudantes, especialmente quando associadas a situações práticas e interdisciplinares. O uso das TDIC mostrou-se um aliado relevante, ampliando as possibilidades de interação, personalização da aprendizagem e protagonismo estudantil.

Entretanto, a implementação dessas práticas ainda enfrenta desafios estruturais e pedagógicos, como a formação docente, a resistência às mudanças metodológicas e as desigualdades de acesso a recursos tecnológicos. Esses obstáculos evidenciam a necessidade de políticas educacionais que apoiem e incentivem a adoção das metodologias ativas de forma mais sistemática e equitativa.

Por fim, esta pesquisa destaca a relevância de novas investigações que explorem não apenas as potencialidades, mas também as limitações e condições necessárias para o sucesso das metodologias ativas no ensino da Matemática. Estudos comparativos, análises longitudinais e pesquisas de maior abrangência poderão oferecer subsídios mais sólidos para orientar professores, gestores e formuladores de políticas na construção de práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

Referências

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (Org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teBERBEL, Neusi Aparecida Navas. Metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2019.

BENDER, William N. Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BRASIL. Catálogo de Teses e Dissertações: CAPES. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>.

BOSSI, Katia Milani Lara; SCHIMIGUEL, Juliano. Metodologias ativas no ensino de Matemática: estado da arte. Research, Society and Development, v. 9, n. 4, p. e47942819-e47942819, 2020.

DANTE, Luiz Roberto. Didática da resolução de problemas de matemática. 9. ed. São Paulo: Ática, 2016.

DOXSEY, Jaime Roy; DE RIZ, Joelma. Metodologia da pesquisa científica. ESAB–Escola Superior Aberta do Brasil, v. 2003, p. 36, 2002.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MORAN, José. Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. Arco 43, 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

VALENTE, José Armando. Aprendizagem Ativa na Educação Básica. São Paulo: Summus, 2020.órico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

Anexos

Quadro 1

Quadro 1

CÓDIGO: HS1769

AUTOR: KEILLA DAS DORES TEIXEIRA

ORIENTADOR: PATRICIA IGNACIO

TÍTULO: Livros didáticos de Matemática: Uma Análise sobre o Ensino do Pensamento Algébrico no 6º Ano

Resumo

O presente trabalho apresenta uma análise comparativa de cinco coleções de livros didáticos de Matemática para o 6º ano do Ensino Fundamental, todas aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD e alinhadas à Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018): A Conquista – Matemática (FTD, 2022), Superação – Matemática (Moderna, 2022), Araribá Conecta – Matemática (Moderna, 2022), Jornadas – Novos Caminhos (Saraiva, 2022) e Teláris Essencial – Matemática (Ática, 2022). A pesquisa teve como objetivo identificar como a álgebra e o pensamento algébrico são abordados nessas obras, observando os conteúdos, a metodologia, os recursos visuais e o alinhamento com as habilidades previstas pela BNCC. Os resultados evidenciam convergências e divergências entre as coleções: algumas enfatizam propostas investigativas e contextualizadas, favorecendo a construção de significados, enquanto outras mantêm práticas mais tradicionais, priorizando a exposição direta e sistematização.

Palavras-chave: Livro Didático; Ensino de Matemática; BNCC; Pensamento Algébrico.

TITLE: Mathematics Textbooks: An Analysis of the Teaching of Algebraic Thinking in the 6th Grade

Abstract

This study presents a comparative analysis of five collections of Mathematics textbooks for the 6th grade of Elementary School, all approved by the National Textbook and Teaching Material Program (PNLD) and aligned with the Common National Curriculum Base (BNCC, 2018): A Conquista – Matemática (FTD, 2022), Superação – Matemática (Moderna, 2022), Araribá Conecta – Matemática (Moderna, 2022), Jornadas – Novos Caminhos (Saraiva, 2022), and Teláris Essencial – Matemática (Ática, 2022). The research aimed to identify how algebra and algebraic thinking are addressed in these works, focusing on content, methodology, visual resources, and alignment with the skills established by the BNCC. The results reveal both convergences and divergences among the collections: some emphasize investigative and contextualized approaches, fostering the construction of meaning, while others maintain more traditional practices, prioritizing direct exposition and systematization.

Keywords: Textbook; Mathematics Teaching; BNCC; Algebraic Thinking.

Introdução

Os livros didáticos são uns dos principais recursos pedagógicos utilizados no cotidiano escolar, especialmente nas escolas públicas, onde frequentemente se tornam o principal recurso de apoio ao professor. Considerando a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), o material didático passou a ter um papel ainda mais importante, uma vez que deve cumprir as Diretrizes Curriculares Nacionais que contribuem para o desenvolvimento das competências e habilidades previstas para cada etapa da Educação Básica.

Como aponta Lorenzato (2006), o livro didático tem desempenhado, historicamente, papel central no processo educativo brasileiro, sendo simultaneamente recurso de ensino, material de consulta e até mesmo guia curricular, o que reforça sua relevância como objeto de investigação. Além disso, o PNLD estabelece critérios de avaliação que garantir a adequação do material às orientações da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, o que possibilita investigar de que maneira as competências gerais e específicas são contempladas no ensino da Matemática, em particular no desenvolvimento do pensamento algébrico.

Quando falamos sobre o ensino de Matemática, a BNCC sugere uma abordagem que vá além de atividades repetitivas de cálculos, incentivando o raciocínio lógico, a resolução de problemas, a argumentação e a contextualização dos conteúdos. Nesse contexto, o ensino da álgebra no 6º representa uma importante etapa para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, pois marca a transição da matemática com foco nas operações aritméticas para a compreensão de outros conceitos mais abstratos e generalizações. Essa etapa é fundamental para a construção do chamado pensamento algébrico, entendido como a capacidade de identificar padrões, estabelecer relações, generalizar propriedades e utilizar símbolos para representar situações matemáticas. Como destaca D'Ambrosio (2005), a matemática deve ser compreendida como um saber vivo, que dialoga com diferentes tradições, culturas e contextos, o que amplia as possibilidades de aprendizagem e torna os conteúdos mais significativos para os alunos. Nesse sentido, "O objetivo do trabalho com padrões é ajudar os alunos a desenvolverem a capacidade de fazer generalizações e de expressá-las de maneira cada vez mais formais" (Van de Walle, 2009, p.283).

Portanto, a BNCC destaca a importância de desenvolver o pensamento algébrico desde os anos iniciais, mas é no 6º ano que esse processo se inicia na prática. As habilidades previstas para esta etapa de ensino incluem a identificação de sequências numéricas, expressões e equações e a compreensão das relações entre grandezas. Assim, o presente trabalho investiga como os livros didáticos de Matemática no 6º ano abordam o pensamento algébrico. A análise foi realizada com base em cinco coleções aprovadas pelo PNLD, observando não apenas os conteúdos, mas também a metodologia, os recursos visuais e o alinhamento com as orientações da BNCC.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativa, com enfoque documental e comparativo, tomando como objeto de análise coleções de livros didáticos de Matemática aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD e destinadas ao 6º ano do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que esta pesquisa está vinculada ao projeto PVN21966-2024 - Desafios e Perspectivas para o Ensino e a Aprendizagem da Matemática e suas implicações

na Formação de Professores, o que justifica a escolha dos materiais analisados. Conforme destaca Gil (2002), as pesquisas qualitativas de caráter documental permitem examinar materiais já produzidos, possibilitando novas interpretações e a compreensão de fenômenos a partir do conteúdo registrado.

O corpus desta pesquisa foi composto por cinco coleções de livros didáticos, todas aprovadas na última edição do PNLD para o Ensino Fundamental II: A Conquista – Matemática (Bianchini; Miquelin, FTD, 2022), Superação – Matemática (Dante, Moderna, 2022), Araribá Conecta – Matemática (Moderna, 2022), Jornadas – Novos Caminhos – Matemática (Lopes; Lima, Saraiva, 2022) e Teláris Essencial – Matemática (Paiva, Ática, 2022). A seleção das obras ocorreu de forma intencional, considerando sua aprovação pelo PNLD e a disponibilidade para análise integral, de modo a permitir uma comparação sistemática das diferentes propostas editoriais.

A definição do foco da análise foi orientada pelas habilidades prevista na BNCC para o 6º ano do Ensino Fundamental, mais especificamente aquelas relacionadas ao campo da álgebra, com destaque para as habilidades: EF06MA12 a EF06MA15, que abordam a identificação de padrões, o uso de expressões algébricas, a resolução de operações e a compreensão de relações entre grandezas. Essas habilidades foram utilizadas como base para a construção das categorias de análise e para a elaboração da catalogação.

A análise documental foi organizada em três etapas principais: (1) catalogação inicial, voltada para a identificação das unidades, capítulos ou atividades relacionadas ao pensamento algébrico em cada obra; (2) descrição detalhada, que consistiu na leitura sistemática do material, registrando-se não apenas a presença do conteúdo, mas também a forma como ele foi introduzido, exemplificado e consolidado; e (3) comparação entre coleções, na qual se buscaram semelhanças, diferenças e tendências quanto ao tratamento dado à álgebra e sua articulação com outras áreas da Matemática.

Para facilitar a análise, foram definidas cinco categorias centrais: (a) organização do conteúdo algébrico (verificando se a abordagem aparece em capítulos específicos ou se está distribuída ao longo do livro); (b) estratégias metodológicas, observando de que maneira os conceitos são introduzidos (por meio da exploração de padrões, da resolução de problemas contextualizados, de sequências de atividades investigativas ou pela formalização direta do uso de símbolos); (c) tipos de atividades propostas, compreendendo entre exercícios, resolução problema, atividades de investigação ou desafios; (d) recursos didáticos utilizados, incluindo uso de imagens, diagramas, tabelas, gráficos; e (e) alinhamento com a BNCC, verificando o nível de proximidade entre o conteúdo e as competências gerais e específicas estabelecidas para a Matemática no 6º ano.

O processo de coleta de dados ocorreu através de análise dos livros físicos e digitais das coleções, com leituras sistemáticas dos capítulos que abordam álgebra e registros em fichas de catalogação. Nessas fichas foram anotados aspectos como número de páginas, sequência didática, exemplos, exercícios, interdisciplinaridade e articulação com o cotidiano. Esse processo deu a criação de um quadro comparativo entre as coleções, destacando os aspectos convergentes e divergentes do ensino de álgebra no 6º ano. Foram utilizados como recursos da pesquisa: os livros didáticos, a BNCC, os guias do PNLD e planilhas digitais para organização dos dados.

Portanto, a metodologia adotada buscou conjugar a análise documental com a amplitude de uma abordagem comparativa, permitindo compreender não apenas o que os livros didáticos

apresentam em termos de conteúdo algébrico, mas também como apresentam, em que medida dialogam com as orientações da BNCC e quais recursos utilizam para favorecer a aprendizagem.

Resultados e Discussões

A análise das cinco coleções dos livros didáticos de Matemática para o 6º ano aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2022 nos mostra diferentes abordagens relacionada ao pensamento algébrico, com variações na organização, metodologia e alinhamento às diretrizes da BNCC. A partir da metodologia adotada, que definiu como categorias de análise a organização do conteúdo, as estratégias metodológicas, os tipos de atividades propostas, os recursos didáticos utilizados e o alinhamento às habilidades previstas para o 6º ano, foi possível identificar convergências e divergências significativas na abordagem da álgebra pelas diferentes coleções.

A estruturação do conteúdo algébrico nas coleções analisadas apresenta diferentes estratégias organizacionais. Algumas obras optam por capítulos específicos e bem delimitados para a introdução de conceitos como letras, expressões e equações, destacando a álgebra como um eixo de conhecimento estruturante, esse é o caso da Conquista (Bianchini; Miquelin, FTD, 2022) que facilita ao aluno visualizar o campo algébrico de forma coesa e progressiva. Outras coleções, como a Araribá Conecta (Gay, Moderna, 2022), preferem distribuir o conteúdo de maneira integrada, retomando a linguagem algébrica em diferentes momentos do livro e articulando-a a situações problema contextualizadas. As coleções Superação (Dante, Moderna, 2022) e Teláris Essencial (Paiva, Ática, 2022) mantêm uma separação mais categórica, com capítulos isolados sobre álgebra, o que contribui para a objetividade, mas pode limitar a percepção de relações entre álgebra, aritmética e geometria. A coleção Jornadas (Lopes; Lima, Saraiva, 2022) assume uma posição intermediária, com capítulos próprios, mas também retomadas pontuais em outros conteúdos. Essa diferença de organização reflete diferentes concepções didáticas, algumas priorizam a clareza estrutural, enquanto outras enfatizam a transversalidade do pensamento algébrico.

As estratégias metodológicas e as atividades adotadas pelas coleções também mostram diferenças. A coleção A Conquista (Bianchini; Miquelin, FTD, 2022), por exemplo, inicia mostrando padrões e regularidades, ajudando os alunos a entenderem aos poucos a passagem dos cálculos com números para a linguagem das letras e símbolos. O livro articula atividades investigativas e desafios que estimulam a formação do raciocínio lógico, conectada com a perspectiva de resolução de problemas defendida pela BNCC. Já a Araribá Conecta (Gay, Moderna, 2022) foca em exemplos do dia a dia, mostrando como a álgebra pode ajudar a entender situações do cotidiano, seguindo as orientações da BNCC. A coleção Superação (Dante, Moderna, 2022) adota um caminho mais tradicional, com explicações formais, exemplos e exercícios, o que deixa tudo mais claro, mas pode favorecer a memorização mecânica, fazendo o aluno decorar sem realmente compreender o conteúdo. A coleção Jornadas (Lopes; Lima, Saraiva, 2022) mistura os dois estilos, às vezes apresentando a álgebra de modo formal, em outros momentos sugerindo que o estudante descubra os padrões sozinho, sem oferecer uma estratégia clara. Já a obra Teláris Essencial (Paiva, Ática, 2022) combina a exploração de propriedades operatórias e problemas contextualizados, buscando equilibrar a prática de exercícios com a resolução de situações. Assim, observa-se que a forma como estratégias e atividades se articulam influencia diretamente o raciocínio

desenvolvido pelos estudantes: a ênfase exclusiva na repetição de procedimentos limita a autonomia intelectual, enquanto a diversificação amplia as possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, Moreira (1999) destaca que o livro didático pode ser, ao mesmo tempo, recurso limitador quando reduzido à mera reprodução de exercícios, ou ferramenta potencializadora da aprendizagem quando favorece a construção de significados e o desenvolvimento da reflexão crítica.

Em relação aos recursos visuais, como imagens, tabelas e gráficos, estão presentes em todas as coleções. O livro da coleção A Conquista (Bianchini; Miquelin, FTD, 2022) destaca o uso de figuras, tabela e diagramas, em atividades de sequências. Na obra Araribá Conecta (Gay, Moderna, 2022) nota-se uma abordagem mais investigativa, usando tabelas, gráficos e imagens em atividades mais contextualizadas, envolvendo a resolução de problemas. Já a coleção Superação (Dante, Moderna, 2022) adota uma abordagem mais tradicional, com menor número de recursos visuais, priorizando quadros explicativos, exemplos resolvidos e representações simples, utilizando imagens apenas para ilustrar situações do enunciado das atividades. Já as coleções Teláris Essencial (Paiva, Ática, 2022) e Jornadas (Lopes; Lima, Saraiva, 2022) são similares nesse aspecto, ambas mesclando gráficos, tabelas e imagens, não sendo muito explorado, o uso visual aparece mais como apoio complementar, para reforçar conceitos já trabalhados.

De modo geral, nota-se que as diferenças na utilização de recursos visuais também revelam distintas concepções didáticas. Enquanto A Conquista (Bianchini; Miquelin, FTD, 2022) e Araribá (Gay, Moderna, 2022) exploram com maior intensidade as figuras e diagramas como ferramenta de raciocínio algébrico, Superação (Dante, Moderna, 2022) aborda um modelo mais convencional, e Teláris (Paiva, Ática, 2022) e A Jornada (Lopes; Lima, Saraiva, 2022) assumem uma posição intermediária, utilizando imagens e gráficos como reforço, mas sem protagonismo no processo de aprendizagem.

No alinhamento à BNCC, todas as coleções contemplam as habilidades previstas para o 6º ano no campo da álgebra, ainda que com variações na profundidade e na forma de articulação dos conteúdos. Contudo A Conquista (Bianchini; Miquelin, FTD, 2022) e a

Araribá Conecta (Gay, Moderna, 2022) apresentam propostas mais consistentes, com a resolução de problemas e da contextualização, em acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), que indica que, no 6º ano, o estudo da álgebra deve aperfeiçoar a identificação de regularidades, a generalização de propriedades e a resolução de problemas em diferentes contextos. Teláris Essencial (Paiva, Ática, 2022) também dialoga de modo significativo com as habilidades, embora por vezes retome práticas mais tradicionais, enquanto Superação (Dante, Moderna, 2022) e Jornadas (Lopes; Lima, Saraiva, 2022) cumprem os requisitos mínimos, mas sem explorar o potencial investigativo. O PNLD, ao selecionar e difundir essas obras, funciona como instrumento de operacionalização da BNCC, legitimando determinadas abordagens e limitando outras. Como observa Soares (2019), trata-se de uma política curricular que constitui uma hegemonia educacional, ao definir quais concepções de ensino e aprendizagem ganham centralidade no espaço escolar.

Em síntese, os resultados indicam que as coleções analisadas refletem diferentes concepções de ensino de Matemática, algumas privilegiam a construção do conhecimento pelo estudante, enquanto outras mantêm um foco mais instrumental e procedimental. Essas diferenças reforçam a importância da mediação docente na seleção, adaptação e complementação do livro didático, assegurando que o pensamento algébrico seja desenvolvido de forma significativa e alinhada às reais necessidades de aprendizagem dos alunos.

Conclusão

A análise dos livros didáticos de Matemática para o 6º ano mostra que, embora todas estejam formalmente alinhadas às diretrizes da BNCC, há diferenças na forma como o pensamento algébrico é trabalhado. Algumas obras valorizam propostas investigativas e contextualizadas, favorecendo a identificação de padrões e a generalização de propriedades. Outras mantêm-se mais próximas de práticas tradicionais, priorizando a exposição direta e a sistematização dos conteúdos, com menor exploração do caráter investigativo. Outras ainda, por sua vez, adotam uma posição intermediária, equilibrando exercícios estruturados com problemas contextualizados.

Essas diferenças confirmam que o livro didático, apesar de ser um recurso central no processo educativo, não é neutro, ele reflete concepções de ensino de Matemática que podem tanto ampliar quanto restringir o desenvolvimento do raciocínio algébrico. Nesse sentido, o papel do professor é fundamental, pois cabe a ele selecionar, adaptar e enriquecer as propostas apresentadas nas coleções, de modo a garantir que os alunos tenham acesso à aprendizagem e ao desenvolvimento do Pensamento Algébrico.

Referências

- BIANCHINI, Eliane; MIQUELIN, Aparecida. *A Conquista – Matemática: 6º ano*. São Paulo: FTD, 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- DANTE, Luiz Roberto. *Superação – Matemática: 6º ano*. São Paulo: Moderna, 2022.
- GAY, Mara Regina Garcia. *Araribá Conecta - Matemática: 6º ano*. São Paulo: Moderna, 2022.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LOPES, Maria Ignez Diniz; LIMA, Rita de Cássia. *Jornadas – Novos Caminhos: Matemática 6º ano*. São Paulo: Saraiva, 2022.
- LORENZATO, Sérgio. *O uso do livro didático no Brasil: análise histórica e perspectivas*. Campinas: Papirus, 2006.
- MOREIRA, Vicente S. *Didática e livro didático: limites e possibilidades*. São Paulo: Cortez, 1999.
- PAIVA, Manoel. *Teláris Essencial – Matemática: 6º ano*. São Paulo: Ática, 2022.
- SOARES, Magda. *Política e currículo: a constituição de uma hegemonia educacional*. Porto Alegre: Artmed, 2019.

VAN DE WALLE, John A. A matemática no ensino fundamental: formação de professores e aplicação em sala de aula. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CÓDIGO: HS1775

AUTOR: LUCAS THIALY SANTANA SOARES

ORIENTADOR: PATRICIA IGNACIO

TÍTULO: O ensino-aprendizagem a partir do uso de ferramentas digitais nas aulas de matemática do ensino médio: uma breve análise da literatura

Resumo

O presente trabalho analisa o uso de ferramentas digitais no ensino da matemática no ensino médio, com foco em seus impactos no processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, desenvolvida por meio de Revisão Sistemática da Literatura (RSL) em bases de dados como Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), considerando produções publicadas entre 2015 e 2024. Os resultados evidenciam que recursos digitais, como simuladores, aplicativos, plataformas de aprendizagem e metodologias multimodais, contribuem para a compreensão de conceitos abstratos, a aproximação entre os conteúdos matemáticos e situações cotidianas, além de favorecerem engajamento, autonomia e motivação dos estudantes. Observou-se ainda que o uso de tecnologias digitais amplia as possibilidades investigativas e promove maior interatividade nas aulas de matemática, superando limitações do ensino tradicional. Entretanto, os estudos também apontam desafios relevantes, como desigualdades de acesso, carência de infraestrutura, riscos de dependência tecnológica e, sobretudo, a necessidade de formação docente voltada ao desenvolvimento de competências digitais. Conclui-se que as ferramentas digitais, quando utilizadas com intencionalidade pedagógica, representam um importante meio de mediação para a construção de aprendizagens significativas, demandando investimento em políticas educacionais e em capacitação de professores.

Palavras-chave: Matemática. Ferramentas digitais. Ensino médio.

TITLE: Teaching and learning through the use of digital tools in high school mathematics classes: a brief analysis of the literature

Abstract

This paper analyzes the use of digital tools in high school mathematics teaching, focusing on their impact on the teaching-learning process. This qualitative research was conducted through a Systematic Literature Review (SLR) of databases such as the CAPES Catalog of Theses and Dissertations and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), considering works published between 2015 and 2024. The results show that digital resources, such as simulators, applications, learning platforms, and multimodal methodologies, contribute to the understanding of abstract concepts, the connection between mathematical content and everyday situations, and promote student engagement, autonomy, and motivation. It was also observed that the use of digital technologies expands investigative possibilities and promotes greater interactivity in mathematics classes, overcoming the limitations of traditional teaching. However, studies also highlight significant challenges, such as inequalities in access, lack of infrastructure, risks of technological dependence, and,

above all, the need for teacher training focused on developing digital skills. The conclusion is that digital tools, when used with pedagogical intent, represent an important means of mediating meaningful learning, requiring investment in educational policies and teacher training.

Keywords: Mathematics. Digital Tools. High School.

Introdução

A inserção das tecnologias digitais no contexto educacional é reflexo das transformações sociotécnicas vividas pela sociedade. A cultura digital altera profundamente as práticas escolares, ao propor novos modos de ensinar e aprender. Como disse Lévy (1999), vivemos em uma “cibercultura”, na qual o conhecimento se descentraliza, circula em redes e é constantemente reconfigurado com o apoio das tecnologias digitais. Assim, a escola, como espaço formativo, precisa adaptar-se às novas formas de mediação do saber, reconhecendo o papel das ferramentas tecnológicas no cotidiano dos estudantes.

Segundo Moran (2015), vivemos em uma sociedade em que os sujeitos estão imersos em uma cultura digital que transforma não apenas os meios, mas também os modos de aprender. Para ele, o aprender na cultura digital é mais aberto, colaborativo, híbrido e personalizado, o que desafia os modelos tradicionais de ensino baseados na transmissão de conteúdos. Nesse contexto, o papel do professor passa a ser o de um curador de informações e facilitador de aprendizagens, utilizando recursos tecnológicos como aliados.

Em consonância com essa perspectiva, Selwyn (2016) critica a ideia de que a simples presença da tecnologia na sala de aula melhora automaticamente a educação. Para ele, é preciso investigar como, por que e com quais propósitos a tecnologia é utilizada, destacando a importância do planejamento pedagógico e da intencionalidade docente. Assim, a tecnologia deixa de ser um fim em si mesma para se tornar um meio de mediação crítica e contextualizada.

Drijvers (2015), por sua vez, investiga a integração de tecnologias digitais na sala de aula e afirma que a tecnologia, quando usada de forma criteriosa, pode atuar como um mediador poderoso no processo de ensino-aprendizagem, ampliando a capacidade de visualização e compreensão dos alunos. Essa perspectiva destaca a importância de um planejamento didático por parte do docente que incorpore as ferramentas digitais de modo a potencializar o aprendizado, assim como destaca Selwyn (2016).

Nos últimos anos, o avanço dos recursos digitais, desde softwares e aplicativos instalados em dispositivos como computadores, tablets e smartphones até plataformas online que oferecem serviços e funcionalidades diversas voltados para a educação tem transformado a forma como os conteúdos matemáticos são apresentados e compreendidos durante as aulas de matemática. As ferramentas digitais são recursos tecnológicos que empregam a computação para realizar tarefas, otimizar processos e facilitar a comunicação. Existem diversos Aplicativos que oferecem novas formas de explorar conceitos matemáticos, utilizando representações visuais, dinâmicas e interativas que ampliam as possibilidades de ensino.

Nesse contexto, a escolha do tema justifica-se pela relevância de pesquisas que analisem o papel das ferramentas digitais como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem, visto que tais estudos são fundamentais para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para que a tecnologia se consolide como aliada na promoção de uma aprendizagem acessível a todos.

O objetivo e foco principal do trabalho é compreender os impactos causados pelo processo de ensino-aprendizagem da matemática baseado na utilização de ferramentas digitais nas aulas de matemática do ensino médio.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se por ser uma investigação qualitativa (Gil, 2008), desenvolvida por meio de Revisão Sistemática da Literatura, visando explorar o uso das ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de matemática do ensino médio. O levantamento das pesquisas se deu nos repositórios Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir do recorte temporal dos últimos dez anos, sendo de 2015 a 2024. Foram localizados 18 Dissertações e uma Tese na base de dados CAPES e 16 Dissertações e duas Teses na BDTD, utilizando-se dos filtros de busca: "matemática" AND "ferramentas digitais" AND "ensino médio", em meados de Fevereiro de 2025.

Após o mapeamento inicial, foram aplicados critérios de inclusão - estarem dentro do tema proposto - e exclusão - fugirem da proposta -, pois nem todos os trabalhos apresentavam aderência aos objetivos do estudo. As pesquisas foram catalogadas e fixadas de acordo com os focos temáticos selecionados, são eles: mapeamento das ferramentas digitais usadas no Ensino de matemática, impactos das ferramentas digitais no Processo de ensino-aprendizagem, e desafios e limitações no uso das ferramentas digitais no ensino médio, sendo descartados aqueles que não se detinham ao enfoque ensejado. No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, oito Dissertações e uma Tese foram descartados por não abordarem aulas de matemática, e quatro Dissertações por não tratarem da utilização de ferramentas digitais nas aulas de matemática, totalizando 13 trabalhos descartados.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram excluídas 15 dissertações e duas Teses: cinco por estarem duplicados com a base de dados da CAPES, sete por tratarem de áreas do conhecimento distintas da matemática e cinco por não tratarem da utilização de ferramentas digitais nas aulas de matemática. Ao final da triagem, sete dissertações foram selecionadas para análise dos 37 trabalhos iniciais, conforme apresentado no Quadro 1.

Resultados e Discussões

A partir da leitura dos trabalhos, a análise das produções apresentadas permitiu oferecer uma compreensão crítica e fundamentada sobre os impactos do uso de ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem da matemática no ensino médio.

Soares (2024), por exemplo, destaca que o uso do simulador PhET no estudo das funções quadráticas promoveu uma aprendizagem mais interativa, possibilitando ao estudante manipular parâmetros e observar em tempo real as transformações no gráfico. Esse processo fortaleceu a compreensão de conceitos como vértice, raízes e concavidade, ao mesmo tempo em que desenvolveu competências digitais importantes para o mercado de trabalho contemporâneo. Os resultados apontaram para um aumento na motivação e participação ativa dos alunos quanto ao uso do aplicativo, indicando que a visualização dinâmica supera limitações do ensino exclusivamente algébrico.

Em consonância, Silva (2023), ao trabalhar com matemática Financeira pautada na resolução de problemas e no software \$AE-MAFIN, verificou que os estudantes ampliaram a compreensão sobre situações do cotidiano, como juros e investimentos. O ambiente digital não apenas facilitou os cálculos, mas também proporcionou discussões coletivas, aproximando os conteúdos da realidade prática dos alunos. Os resultados mostraram que a associação entre resolução de problemas e tecnologia aumenta a autonomia dos discentes no processo de aprendizagem.

De maneira semelhante, ao explorar conceitos geométricos por meio de aplicativos digitais, Muniz (2023) evidenciou que ferramentas tecnológicas estimulam a visualização espacial e a experimentação. Os alunos conseguiram relacionar os conceitos geométricos às suas aplicações no cotidiano, apontando maior engajamento e compreensão. O estudo concluiu que as tecnologias digitais contribuem não apenas para a assimilação de conteúdos, mas também para o desenvolvimento de uma postura de cunho mais investigativa.

Já Gleber Glaucio, ao defender a sua Dissertação de Mestrado, analisou a utilização do WhatsApp por meio da ferramenta MatEJAZap na Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o ensino de matrizes. Os resultados indicaram que a proposta favoreceu a interação e o sentimento de pertencimento, além de tornar o aprendizado mais acessível diante das limitações impostas pelo tempo e pelo espaço. A autoavaliação realizada pelos estudantes apontou a ferramenta como eficaz e motivadora, revelando que a apropriação de aplicativos de uso cotidiano pode potencializar aprendizagens matemáticas (SILVA, 2021).

No contexto do ensino remoto durante a pandemia da COVID-19, em seu trabalho, Costa (2023) evidenciou que, embora houvesse grandes desigualdades socioeconômicas na Zona Leste de Manaus, professores e alunos mobilizaram recursos digitais e metodologias ativas para minimizar as perdas de aprendizagem. Os dados apresentados mostraram que a superação das dificuldades ocorreu mais pelo esforço conjunto da comunidade escolar do que pela efetividade das políticas públicas emergenciais. Essa constatação reforça a importância do protagonismo presente na relação de ensino e aprendizagem frente a adaptação ao ensino remoto.

Valentim (2021) propôs o ensino de Programação Linear no ensino médio com base em contextualização, modelagem e tecnologias digitais. Os resultados mostraram que os alunos compreenderam melhor a aplicabilidade da matemática em problemas reais, sobretudo em contextos de otimização de recursos. O uso de softwares auxiliou no processo investigativo, levando os estudantes a perceberem conexões entre a teoria matemática e situações práticas (VALENTIM, 2021).

Os trabalhos analisados destacam o uso de diferentes recursos tecnológicos no ensino de matemática. Entre eles, simuladores como o PhET para o estudo de funções, aplicativos de comunicação como o WhatsApp com a ferramenta MatEJAZap no ensino de matrizes, plataformas de interação como Mentimeter, Curriki Studio e Google Forms para atividades multimodais, além de softwares de modelagem matemática e tecnologias digitais aplicadas à programação linear. Essas ferramentas se mostraram versáteis ao possibilitar tanto a visualização de conceitos abstratos quanto a interação em ambientes virtuais.

De modo geral, os estudos apontam efeitos positivos na integração das tecnologias digitais. Observa-se aumento no engajamento e motivação dos estudantes, maior interatividade e colaboração entre professores e alunos, além de uma aprendizagem mais significativa, por conectar os conteúdos matemáticos à realidade digital e cotidiana dos estudantes. As

ferramentas também favoreceram a contextualização dos conteúdos, contribuindo para o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas.

Apesar dos benefícios, as pesquisas também ressaltam obstáculos importantes. Um dos principais é a desigualdade de acesso a dispositivos e internet, o que dificulta a equidade no ensino remoto e híbrido. Outro ponto crítico refere-se à formação docente insuficiente para o uso pedagógico das tecnologias, o que pode limitar o potencial desses recursos. Além disso, muitos professores enfrentam o desafio de romper com práticas tradicionais e incorporar metodologias ativas que façam uso efetivo das ferramentas digitais.

Em síntese, enquanto alguns trabalhos focaram na potencialização da visualização de conceitos abstratos, outros privilegiaram a aproximação com a realidade dos estudantes por meio da contextualização e de situações-problema; já as reflexões apresentadas sobre o uso da tecnologia no ensino remoto apontam para uma carência da comunidade escolar na preparação em contextos de crise. Desse modo, os trabalhos convergem para a ideia de que a incorporação de ferramentas digitais geram resultados positivos no ensino-aprendizagem nas aulas de matemática, onde a tecnologia atua não como fim, mas como meio para a construção de aprendizagens significativas.

Conclusão

Diante da análise realizada, observa-se que o uso de ferramentas digitais no ensino da matemática no ensino médio apresenta-se como um recurso relevante para potencializar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-a mais significativa, interativa e conectada à realidade dos estudantes. Os trabalhos analisados evidenciaram que essas tecnologias favorecem tanto a visualização de conceitos abstratos quanto a aproximação dos conteúdos matemáticos ao cotidiano dos alunos, promovendo engajamento, autonomia e motivação.

Contudo, os estudos também revelam desafios importantes, como a necessidade de formação docente voltada ao desenvolvimento de competências digitais, às desigualdades de acesso e à exigência de uma mediação pedagógica intencional para que a tecnologia seja utilizada de forma crítica e eficaz. Assim, compreende-se que as ferramentas digitais não devem ser vistas como fim em si mesmas, mas como meios de mediação que, quando planejados adequadamente, ampliam as possibilidades de ensino-aprendizagem. Portanto, é preciso investir na preparação de professores e em políticas educacionais que favoreçam o uso responsável e inovador desses recursos no contexto escolar. Espera-se, com isso, que a pesquisa também contribua com a ampliação do debate sobre o potencial das tecnologias no ensino da matemática na Educação Básica e possa servir de base para futuras investigações e intervenções pedagógicas.

Referências

- COSTA, Mauro Vieira da. Ensino remoto no ensino médio na Zona Leste de Manaus: análise sobre as metodologias aplicadas ao ensino de matemática no recorte 2020-2021. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.
- DRIJVERS, P. Digital technology in mathematics education: why it works (or doesn't). **International Journal of Science and Mathematics Education**, v. 13, p. 1–17, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, J. M. Mudar a forma de ensinar e aprender com tecnologias. **Interações**. v. 9, p. 57-72, 2000.

MUNIZ, Suely Colaco Chaves. Os conceitos geométricos por meio dos aplicativos específicos no ensino médio: contribuições das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade do Planalto Catarinense, Lajes, 2023.

SALBEGO, Cristiane de Campos. Sequência didática com memes como proposta multimodal de leitura e produção textual no ensino médio. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Erechim, 2023.

SELWYN, N. **Education and Technology: Key Issues and Debates**. 2. ed. London: Bloomsbury Academic, 2016.

SILVA, Camila Heloiza da. Desenvolvimento de atividades pedagógicas no contexto da matemática financeira pautadas na resolução de problemas e implementação no \$AE-MAFIN. 2023. 188 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2023.

SILVA, Gleber Glaucio do Nascimento Soares da. O uso do aplicativo WhatsApp no processo de ensino e aprendizagem de matemática com a utilização da ferramenta MateJazap na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no estudo de matrizes. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Alagoas, Manaus, 2021.

SOARES, Matheus Fenti. Gráficos de funções do 2º grau: proposta de abordagem com o auxílio do simulador PhET. Dissertação (Mestrado em matemática em Rede Nacional) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2024.

VALENTIM, Leonardo Nunes. Programação linear no ensino médio: uma proposta envolvendo contextualização, modelagem e tecnologias digitais. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e matemática) – Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2021.

CÓDIGO: HS1780

AUTOR: ANA CAROLINA LAURENTINA TOMAZ

ORIENTADOR: KATIA REGINA LOPES COSTA FREIRE

TÍTULO: NEURODIVERGÊNCIA E ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Resumo

O aumento significativo de estudantes com autismo no ensino superior representa, por um lado, os avanços na garantia de direitos e nas lutas por uma sociedade equitativa e, por outro lado, a preocupante quantidade de diagnósticos, muitos de maneira tardia. Sobre este último aspecto, as discussões acerca dos parâmetros médicos norteadores dos diagnósticos e sobre o movimento de medicalização da educação, têm problematizado a rigidez de concepções e a importância de compreender a multiplicidade de fatores envolvidos na neurodivergência.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma revisão integrativa, metodologia que visa compilar e analisar de forma sistemática e crítica estudos existentes sobre um determinado tema, permitindo a identificação de lacunas no conhecimento, a síntese e construção de diretrizes para futuras investigações.

A leitura na íntegra dos artigos que fazem parte desta revisão sistemática possibilitou a constatação, inicialmente, de duas categorias: Neurodiversidade e ensino superior e desafios para inclusão do estudante autista. Para este artigo, analisamos a primeira categoria, tendo em vista que a segunda será aprofundada na renovação da pesquisa.

Palavras-chave: Neurodiversidade; ensino superior; inclusão

TITLE: Neurodiversity and Higher Education: An Integrative Review

Abstract

The significant increase in the number of students with autism in higher education represents, on one hand, the progress made in guaranteeing rights and in the struggles for an equitable society, and, on the other hand, the worrying quantity of diagnoses, many of which are late. Regarding this last aspect, discussions about the guiding medical parameters for diagnoses and about the movement of medicalization of education have problematized the rigidity of concepts and the importance of understanding the multiplicity of factors involved in neurodivergence.

The research was developed through an integrative review, a methodology that aims to systematically and critically compile and analyze existing studies on a given topic, allowing

for the identification of knowledge gaps, the synthesis, and the construction of guidelines for future investigations.

The full reading of the articles that are part of this systematic review initially made it possible to identify two categories: Neurodiversity and higher education, and challenges for the inclusion of autistic students. For this article, we analyzed the first category, considering that the second will be further explored in the renewal of the research.

Keywords: Neurodiversity; Higher education; Inclusion

Introdução

O aumento significativo de estudantes com autismo no ensino superior representa, por um lado, os avanços na garantia de direitos e nas lutas por uma sociedade equitativa e, por outro lado, a preocupante quantidade de diagnósticos, muitos de maneira tardia. Sobre este último aspecto, as discussões acerca dos parâmetros médicos norteadores dos diagnósticos e sobre o movimento de medicalização da educação, têm problematizado a rigidez de concepções e a importância de compreender a multiplicidade de fatores envolvidos na neurodivergência.

Em 2023 fizemos uma revisão sistemática no Portal de Periódicos CAPES, em busca de publicações da área da educação que apresentassem relatos de pesquisas e experiências, disponíveis na íntegra e revisados por pares. Os estudos encontrados foram desenvolvidos por universidades das regiões sul, sudeste e centro-oeste, reforçando a importância de pesquisas na região nordeste, além de apresentarem uma categoria preocupante: a invisibilidade do estudante autista no ensino superior, sobretudo pelo receio do estigma. Em 2024 demos continuidade através de uma revisão integrativa, ampliando as bases de dados e constatando a prevalência de estudos guiados por concepções reducionistas, comportamentalistas e estigmatizantes, endossando um discurso médico sobre o autismo, apesar de serem publicações da área da Educação.

Dessa forma, em 2025, optamos por adotar o conceito de neurodiversidade em articulação aos estudos críticos sobre o autismo, a fim de compreender e refletir acerca da multiplicidade de fatores implicados no ser autista e como resistência a tendência de assubjetivação presentes na lógica capitalista pós-moderna (Dufour, 2005).

Nesse sentido, a continuidade da pesquisa ocorreu por meio de uma revisão integrativa norteada pelos estudos de Dufour (2005), Bardin (2011), Mendes (2008), Santos et al. (2024), Bolsoni et al. (2021), Araujo et al. (2023); Silva e Schneider (2021); Passos et al (2024) e SILVA (2023), dentre outros, com o objetivo de compreender as relações entre neurodiversidade e ensino superior, a partir da análise de publicações disponíveis no Google Acadêmico. Diante disso, este artigo é resultado da execução do plano de trabalho “Identificação e análise das publicações do aluno com TEA no ensino superior” e se propõe a ampliar a compreensão acerca do autismo, a partir do conceito de neurodivergência.

Com isso, intenta-se deslocar o foco das características diagnósticas do autismo para a valorização da singularidade do sujeito, combatendo concepções reducionistas e alheias à complexidade das experiências autistas.

“Identificação e Popularizado em 1998 por Judy Singer e Harvey Blume, o termo neurodiversidade trata das variações e composições neurológicas nos seres humanos nos aspectos sociais e comportamentais (Santos et al., 2024), o que inclui características de aprendizagem, humor, e outras funções cognitivas (Bolourian et al., 2018).

A neurodiversidade é parte constituinte da nossa jornada, na qual cada ser humano possui uma conexão neural própria, e quando ela foge de um padrão, o sujeito é visto como atípico, neurodivergente ou neurodiverso. Inicialmente, muitas condições neurológicas eram tratadas sob uma ótica estritamente patológica, focando no que "foge do padrão". O movimento da neurodiversidade, no entanto, busca subverter essa perspectiva, propondo que essas variações são parte da diversidade humana, e não falhas a serem corrigidas, que necessitam de uma cura.

Neste artigo a Introdução, apresenta as portas e caminhos que nos levaram aos resultados desta revisão sistemática, na metodologia estão organizadas os passos e ferramentas utilizados para a estruturação, revisão e resultados da busca. Os resultados e discussões trazem uma abordagem crítica do que foi encontrando durante o levantamento, e por fim, as conclusões acerca das análises.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma revisão integrativa, metodologia que visa compilar e analisar de forma sistemática e crítica estudos existentes sobre um determinado tema, permitindo a identificação de lacunas no conhecimento, a síntese e construção de diretrizes para futuras investigações. Consiste em abordagem amplamente utilizada nas ciências sociais e educação, uma vez que proporciona uma visão abrangente do estado atual da pesquisa. Segundo Mendes et al. (2008), “a revisão integrativa se destaca por permitir a inclusão de diferentes tipos de estudos e por seu potencial de gerar novas compreensões sobre um fenômeno”

Para a interpretação dos resultados, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2011), a partir da análise temática que “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar algo para o objetivo analítico escolhido” (Bardin, 2011, p. 131).

Essa abordagem permitiu a categorização dos dados obtidos a partir dos estudos selecionados, possibilitando a identificação de padrões, significados e recorrências. Foram utilizados os descritores Neurodiversidade e Ensino superior, na base de dados Google acadêmico.

Os critérios de inclusão foram: artigos, disponíveis na íntegra, publicados nos últimos cinco anos, triagem feita nas três primeiras abas de resultado da busca e tratar da relação entre Neurodiversidade e Ensino Superior. Das 30 publicações encontradas, três foram excluídas por consistir em Trabalhos de conclusão de curso, uma por ser dissertação, duas por não estarem disponíveis na íntegra e dez por não abordarem a Neurodiversidade no Ensino superior; resultando em 14 artigos para a análise, como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 1 - Artigos selecionados para a revisão integrativa

Fonte: elaborado pela autora.

A leitura na íntegra dos artigos que fazem parte desta revisão sistemática possibilitou a constatação, inicialmente, de duas categorias: Neurodiversidade e ensino superior e desafios para inclusão do estudante autista. Para este artigo, analisamos a primeira categoria, tendo em vista que a segunda será aprofundada na renovação da pesquisa.

Resultados e Discussões

NEURODIVERSIDADE E ENSINO SUPERIOR

A neurodiversidade é um termo guarda-chuva, unindo diferentes grupos em uma luta comum e que originalmente se voltava apenas para a definição do autismo em relação à diversidade de condições neurológicas tradicionalmente patologizadas e associadas a um déficit. (SILVA, 2025). Atualmente abrange um grupo heterogêneo de transtornos do neurodesenvolvimento e neurológicos, não se limitando apenas ao movimento de pessoas com TEA (Araújo et al., p. 3) e defende a luta por políticas públicas inclusivas e acessíveis.

Essa mudança de perspectiva, que se opõe ao capacitismo, “barreira atitudinal que, além de dificultar o processo de ensino e aprendizagem também pode estimular a tendência ao isolamento” (SILVA, 2023), é crucial para o ensino superior, pois desloca o foco do “conserto” do indivíduo para a eliminação das barreiras impostas pela sociedade e pelas instituições.

Esta rede de crenças, espécie de práticas que produzem um tipo de padrão para a espécie humana (SILVA, 2023) reduz a experiência das pessoas neuroatípicas dentro do ambiente universitário, intensificando os desafios por uma série de fatores, entre eles podemos citar o desconhecimento do movimento da neurodiversidade, a falta de informação, ausência de formação docente em educação inclusiva e acessibilidade, estigma reproduzidos pela comunidade universitária, os preconceitos históricos reforçados pelo busca por uma homogeneização da identidade humana.

Sobre o desconhecimento do tema “Neurodiversidade”, podemos citar:

O movimento da neurodiversidade ainda é pouco difundido no Brasil. Um estudo de revisão de literatura, realizado por Wuo, Yeadu e Wayszceyk (2019), cujo objetivo foi analisar as pesquisas sobre o TEA desenvolvidas em pós-graduações em Educação no Brasil entre os anos de 2008 a 2018, em um levantamento breve, encontrou apenas cinco artigos que uniam como descritores de pesquisa os termos “neurodiversidade” e “autismo”, sendo todos voltados para a área da saúde. Quando realizada uma pesquisa mais profunda sobre o tema, as autoras encontraram 22 produções na área da educação, que uniam descritores mais amplos (i.e. autismo, autista e educação; inclusão escolar, inclusão educacional, escolarização, educação inclusiva, inclusão). (Araújo, et al., 2023, p. 4)

Há ainda uma grande jornada para a expansão do movimento da Neurodiversidade, a produção acadêmica, ainda tímida, tem grande potencial para a democratização dessas informações, e o aumento do número de estudantes universitário neurodiversos é um indicativo da urgência nas pesquisas e publicações, mas principalmente na prática docente. Silva e Schneider (2021), apresentam algumas considerações sobre o tema:

Verifica-se, assim, que na percepção dos professores há ausência ou fragilidade na oferta de alguns requisitos mínimos de acessibilidade, o que se caracteriza como uma barreira que pode inviabilizar o processo de participação, tais como o acesso ao conhecimento e, consequentemente, o sucesso do estudante autista no espaço acadêmico. (p. 117).

As barreiras atitudinais e de comunicação e aprendizagem que se estabelecem a partir dessa fragilidade docente, associadas às barreiras institucionais potencializam os desafios já apontados para o ingresso e permanência da pessoa neurodiversa no ambiente acadêmico.

Ainda sobre a formação docente, ensino superior e neurodiversidade, Santos et al., contribuem com a discussão:

E no que tange à realidade universitária, os docentes não são formados para lecionar para a diversidade neurológica (Fischer, 2019; Silveira et al., 2020). As pós-graduações dos docentes que lecionam em Instituições de Ensino Superior preconizam a pesquisa e conteúdos específicos da especialidade, o que acaba por resultar em uma formação direcionada mais ao técnico do que à docência e à didática, não os preparando para lidar com as diversidades existentes em um ambiente educacional (Aguilar & Rauli, 2020; Ramos et al., 2021; Silva & Moreira, 2022; Silva et al., 2021). (SANTOS et al., 2024, p. 6-7)

A ausência de informação sobre a neurodiversidade tem desfechos diversos, e um deles é o preconceito, o estigma diante deste grupo. “Goffman (1981) define o estigma como “a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena” (p. 2). Em outras palavras, o estigma é visto como a evidência de um atributo depreciador característico de um indivíduo.” (ARAÚJO et al., 2023).

Os estudos comprovam que o combate ao estigma se dá com informação e sensibilidade. O conhecimento e a sensibilidade para identificar e interpretar os comportamentos de alguém com TEA, por exemplo, são fundamentais para o aprimoramento das práticas inclusivas (ARAÚJO et al. 2023). Sendo assim “pode-se afirmar que a atribuição de preconceitos e o estabelecimento de vivências rechaçadas de discriminações em relação à figura dos significativamente diferentes – neurodiversos – impedem os mesmos de vivenciar determinadas experiências e também de ter garantia sobre os seus direitos fundamentais, em decorrência dos estereótipos aos quais são designados (A, 1998)”. (BOLSONI et al., 2021).

Estes indivíduos que, de alguma forma, divergem dos parâmetros neurológicos considerados "normais" pela sociedade, abrangendo desde crianças até adultos (Sa Clarisse e Martins, 2022) são parte da realidade das universidades. No grupo neurodiverso incluem-se aqueles diagnosticados com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Dislexia, Síndrome de Tourette, Síndrome de Asperger, entre outros (APA, 2014).” (PASSOS et al., 2024). As implicações da ausência de informação, políticas públicas, formação docente, dentro de uma perspectiva de ensino superior inclusivo e acessível estabelecem barreiras visíveis e invisíveis, excludentes que violentam suas subjetividades.

No contexto universitário, o movimento da neurodiversidade se traduz em uma demanda por acessibilidade que vai muito além das barreiras físicas. A acessibilidade no ensino

superior, envolve a eliminação de barreiras atitudinais e a adoção de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as diferentes formas de aprender.

Conclusão

Este artigo é resultado da execução do plano de trabalho ligado ao projeto de pesquisa “Inclusão do estudante autista no ensino superior”. As pesquisas desenvolvidas anteriormente apontaram para a necessidade de uma alteração na rota conceitual dos estudos e, assim, adotamos a utilização da concepção de Neurodivergência.

O conceito de neurodiversidade, embora ainda esteja em processo de apropriação no Brasil, representa uma mudança de paradigma fundamental. As leituras dos artigos tornaram possível traçar uma linha evolutiva muito significativa, onde o ponto de partida dentro de um levantamento histórico foi a visão da neurodiversidade enquanto "deficiência" sendo um problema individual, orgânico e patológico. Desse pensamento, migramos a partir das lutas sociais, políticas públicas em inclusão e acessibilidade para uma compreensão que a coloca como parte natural da diversidade humana.

Para além de uma teoria, enquanto organização social de luta, de cunho político, este movimento busca atribuir um valor positivo à variação natural das mentes que habitam o mundo, defendendo que essa diversidade, tais alterações formam as identidades destes sujeitos. A valorização das mentes "atípicas" só é fato quando as estruturas sociais se tornam capazes de acolher e celebrar essa a heterogeneidade da nossa espécie.

Referências

DUFOUR, D. R. **A arte de reduzir as cabeças:** sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: RJ: Companhia de Freud, 2005.

BARDIN, L.. **Análise de Conteúdo.** 4a. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

MENDES, K. D. S., SILVEIRA, R. T. GALVÃO, T. F. Revisão integrativa: uma estratégia para a construção de conhecimento. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, 16(5), 2008, p.1032-1037.

SANTOS, Laure Marques; ALMEIDA, Lana Gabriely Jarina de; SOUZA, Julie Paiva; MACEDO, Juliane; ARRUDA, Jalsi Tacon. Neurodiversidade na Vida Acadêmica de uma Estudante de Medicina com Transtorno do Espectro Autista. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Corumbá, v30, e0182, p.1-14, 2024.

BOLSONI, Caroline Lopes; MACUCH, Regiane da Silva; BOLSONI, Ludmila Lopes Maciel. Neurodiversidade no meio acadêmico: reflexos das falhas educacionais em uma instituição de ensino superior no interior do Paraná. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1-19, 2021.

ARAUJO, Ana Gabriela Rocha; SILVA, Mônia Aparecida da; ZANON, Regina Basso. Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão. **Psicologia Escolar e Educacional**. 2023, v. 27

SILVA, Solange Cristina da; SCHNEIDER, Daniela Ribeiro. Percepção de professores sobre acessibilidade para estudantes autistas no ensino superior. **Revista Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, 26(1):115-127 - e-ISSN 2176-9176. 2021.

PASSOS, Fabiano Romeu Henry; MARTINS, Valéria Farinazzo; ARAUJO, Renata Mendes. Sistema de Acompanhamento Acadêmico para Neuroatípicos no Ensino Superior. In: **CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE SOFTWARE LIVRE E TECNOLOGIAS ABERTAS**, 21., 2024. 21º Congresso Latino-americano de Software Livre e Tecnologias Abertas e Latin.Science. 2024.

SILVA, Solange Cristina da. A expressão do capacitismo no ensino superior: reflexões a partir de uma pesquisa sobre acessibilidade para graduandos autistas. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 2023.

Anexos

Quadro 1 - Artigos selecionados para a revisão integrativa

CÓDIGO: HS1793

AUTOR: MARIA LUIZA MOREIRA SALUSTINO

ORIENTADOR: DENISE MARIA DE CARVALHO LOPES

TÍTULO: Linguagem Escrita na Educação Infantil: políticas e práticas pedagógicas

Resumo

O presente trabalho tem como finalidade analisar o desenvolvimento de práticas pedagógicas com a linguagem escrita na Educação Infantil e sua articulação com políticas públicas direcionadas para essa etapa da Educação Básica, com ênfase na linguagem escrita, planejamento e organização do trabalho pedagógico. Para tanto, foram observadas as práticas voltadas à cultura escrita em uma turma de “Nível IV” (crianças de 5 anos) de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado na Zona Norte de Natal/RN, com o objetivo de compreender como as práticas pedagógicas de linguagem escrita se relacionam com as políticas em curso. O estudo orientou-se, metodologicamente, pelos princípios da abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994) e nas teorizações de Lopes e Vieira (2011), Vigotski (2007), Bakhtin (1995), Smolka (2012) e Soares (2002) acerca dos processos de apropriação da linguagem escrita, bem como nos documentos oficiais referentes à Educação Infantil e à alfabetização, tais como o recente Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023) e, mais especificamente, o Curso de Formação Continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI, desenvolvidos desde 2024. Constatou-se que as práticas voltadas para a apropriação da linguagem escrita na instituição não contemplam as especificidades infantis de interação, experimentação e criação de hipóteses para a construção de sentidos sobre a leitura e a escrita, o que aponta para a necessidade de formação permanente.

Palavras-chave: Educação Infantil. Linguagem Escrita. Práticas Pedagógicas.

TITLE: Written language in early childhood education: pedagogical policies and practices

Abstract

The purpose of this study is to analyze the development of pedagogical practices with written language in Early Childhood Education and their articulation with public policies directed at this stage of Basic Education, with an emphasis on written language, planning, and organization of pedagogical work. To this end, practices focused on written culture were observed in a “Level IV” class (5-year-old children) at a Municipal Early Childhood Education Center (CMEI) located in the northern zone of Natal, Rio Grande do Norte, with the aim of understanding how pedagogical practices in written language relate to current policies. Methodologically, the study was guided by the principles of the qualitative approach (Bogdan; Biklen, 1994) and the theories of Lopes and Vieira (2011), Vigotski (2007), Bakhtin (1995), Smolka (2012), and Soares (2002) on the processes of written language acquisition, as well as official documents relating to early childhood education and literacy, such as the recent National Commitment to Child Literacy (2023) and, more specifically, the Continuing Education Course on Reading and Writing in Early Childhood Education (LEEI), developed since 2024. It was found that the practices aimed at the appropriation of written

language in the institution do not contemplate the specificities of children's interaction, experimentation, and creation of hypotheses for the construction of meanings about reading and writing, which points to the need for ongoing training.

Keywords: Early Childhood Education. Written Language. Pedagogical Practices.

Introdução

As práticas pedagógicas com a linguagem escrita na Educação Infantil têm sido motivo e objeto de debates entre pesquisadores e educadores da área no Brasil. As discussões envolvem diferentes concepções acerca da organização do espaço, tempo, materiais e práticas relativos à linguagem escrita que devem ser desenvolvidos na Educação Infantil. Ou seja, frente à escrita na educação de crianças de zero a cinco anos, as discussões mostram-se controversas em relação ao que, para quê, como e quando a precisa ser trabalhada com crianças nas creches e pré-escolas (Smolka, 2012). As teorizações sobre a Educação Infantil têm sido afirmadas em documentos oficiais nas últimas décadas. Dentre estes, estão as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009), que orientam a organização das propostas pedagógicas das instituições de educação para crianças de zero a cinco anos e que definem as interações e a brincadeira como eixos fundamentais. Juntamente às DCNEI e tendo-as como base, temos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) com orientações mais específicas para a organização de propostas curriculares e para o trabalho pedagógico. Anteriormente a esses dois documentos citados, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), estabeleceu a função e a finalidade da Educação Infantil, entre outras definições. Com a modificação da LDB pela Lei 11.274/06, que instituiu a antecipação da faixa etária dos alunos no Ensino Fundamental e a ampliação da duração para nove anos, reformulando a faixa etária das crianças matriculadas na Educação Infantil. Além do motivo acima citado, na atualidade, a questão ganhou mais destaque em meio aos processos de ruptura política e também de enfrentamento da pandemia de Covid 19, entre 2016 e 2022, quando as políticas educacionais em curso enfrentaram retrocessos, especialmente a educação da pré-escola, de crianças de quatro a cinco anos, que, a partir de 2019, com a Política Nacional de Alfabetização - PNA, desenvolvida pelo governo federal entre 2019 e 2022, foi articulada ao Ensino Fundamental, com forte teor preparatório e escolarizante.

Com a retomada de um governo federal de caráter mais progressista, em 2023, houve uma retomada de políticas de educação voltadas à alfabetização e à educação de crianças de zero a cinco anos. O Decreto Federal nº 11.556/23 instituiu a política “Compromisso Nacional Criança Alfabetizada” que tem sido desenvolvida desde 2024, em regime de colaboração entre os entes federativos (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), a Lei tem como objetivo garantir o direito à alfabetização das crianças do Brasil até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, além da recomposição da aprendizagem. (Brasil, 2023, p.4). Dentre as ações da política, destaca-se o programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), voltado à formação continuada de professores(as) da Educação Infantil, com ações direcionadas às práticas pedagógicas adequadas às especificidades da infância e à função de cuidar e educar das crianças de zero a cinco anos, promovendo seu desenvolvimento integral e garantindo seu direito à condições de aprendizagens que promovam esse desenvolvimento. O LEEI tem sido desenvolvido desde maio de 2024, em todo o país. No Rio Grande do Norte é realizado sob a coordenação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e envolve a formação presencial de 198 Formadoras Municipais que, por sua vez, são responsáveis pela formação dos educadores da infância do seu Município.

Posto isso, este trabalho tem o objetivo analisar como as práticas pedagógicas direcionadas à cultura escrita/letrada estão sendo desenvolvidas na Educação Infantil nos CMEIs da cidade do Natal/RN. Diante disso, a pesquisa torna-se relevante ao trazer à tona a discussão acerca do lugar ocupado pela linguagem escrita nas práticas pedagógicas, as implicações das políticas em curso e a importância das interações com a cultura do escrito na educação infantil.

Metodologia

A abordagem adotada neste estudo será orientada pela metodologia Qualitativa Educacional, conforme Bogdan e Biklen (1994). Essa metodologia de pesquisa considera o lugar onde acontecem os fatos como princípio fundamental para a elaboração e organização dos dados, sendo o pesquisador o instrumento imprescindível no desenvolvimento do trabalho. Segundo os autores, esse tipo de investigação pressupõe o contato direto entre o pesquisador e o objeto de estudo, por meio de um trabalho reflexivo em campo para a sistematização, análise e a descrição minuciosa das informações coletadas.

Ainda na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), ao longo do processo de coleta de dados, é suma importância a apresentação dos dados de forma descritiva, sem que haja alteração por parte do pesquisador em relação à situação observada. Além disso, essa abordagem prioriza às significações dos sujeitos participantes ao atentar-se às percepções, linguagens, discursos, interações, ambientes em que estão inseridos, aos acontecimentos vivenciados, as culturas e situações reais de uso da linguagem escrita, entre outros aspectos que compõem o contexto da pesquisa.

Como destacam os pesquisadores, “[...] as circunstâncias particulares de um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo.” (Bogdan; Biklen, 1994, p.12). Sendo assim, só é possível compreender o objeto através das características e do contexto que a cercam.

Outro ponto abordado por Bogdan e Biklen (1994), a respeito da pesquisa de cunho Qualitativa, é a seleção das informações relevantes ao estudo, enfatizando no que realmente é de interesse do trabalho.

Também é importante destacar que, na pesquisa qualitativa a atenção está voltada ao processo, tendo em vista que a quantidade numérica das informações não é essencial, mas sim a qualidade e os dados obtidos. Assim, vale salientar que ao apoiar nessa metodologia de trabalho optamos por observar e relatar os dados coletados sob a perspectiva dos participantes em relação ao objeto de estudo.

A investigação toma como base, os princípios da abordagem Histórico-cultural de Lev S. Vigotski (2007) e as ideias do dialogismo de Mikhail Bakhtin (1995; 2003), voltadas aos processos humanos e sociais, buscando compreender os acontecimentos históricos por meio das interações sociais e o contexto histórico que emerge dos fatos.

De acordo com Freitas (2002), as perspectivas (Histórico-cultural e dialogismo) partem do princípio da circunstância, visto que é a partir do meio social que surgem os fatos, permitindo a construção de significados pelos sujeitos participantes. Dessa forma, os acontecimentos são compreendidos como processos históricos, vinculados aos contextos e às produções de

significações pelos sujeitos envolvidos. A pesquisa, portanto, constitui-se como coprodução de pesquisadores e pesquisados em diálogo (Freitas, 2002).

Como procedimento metodológicos foram realizados levantamento bibliográfico, análise documental dos documentos referentes à primeira etapa da educação básica e sessões de observação participativa. A partir da definição do objetivo e dos procedimentos metodológicos, foi selecionado um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) para desenvolvimento da pesquisa, realizada em uma instituição de Educação Infantil do município de Natal/RN, localizado em um bairro da Zona Norte da cidade, em uma turma pré-escolar.

A turma selecionada é do nível IV, regida por uma pedagoga, com o auxílio de um estudante de pedagogia, que atua como estagiária auxiliando uma criança com deficiência matriculada na turma em questão. Na lista de frequência da turma, havia o registro de 24 crianças matriculadas, entretanto, a média de presença variava entre 16 e 17 crianças. Às ausências das crianças se davam, em sua maioria, por questões de saúde, assim como pela falta de comprometimento dos responsáveis com a frequência das crianças.

Neste cenário observou-se a relevância da percepção ativa dos sujeitos envolvidos no processo de levantamento de dados para a obtenção das informações fundamentais para a sistematização deste projeto, pois por meio das interações sociais, é possível compreender o ambiente, refletir criticamente e elaborar significados. Através da análise dos contextos e os diálogos com os sujeitos no lócus da pesquisa, registrados em escritos em diário de campo e registros fotográficos, que foram organizados e convertido ao formato digital para compilação dos dados, com intuito de apresentar como as práticas de escrita são desenvolvidas, vivenciadas e experienciadas pelas crianças na turma investigada.

Ademais, as sessões de observações foram desenvolvidas em dois períodos do ano, no meio e no final do período letivo, ao longo de um mês, com foco nas ações em que a escrita estava sendo experimentadas pelas crianças e como a docente costumava inserir essas atividades em seu planejamento pedagógico e na rotina infantil. A observação foi sendo desenvolvida de forma participativa, o que possibilitou a interação e construção de vínculos e aprendizagem com a turma. Assim, o presente trabalho viabilizou a produção de conhecimento científico promovendo o elo entre teoria e prática na sistematização dos dados descritivos.

Resultados e Discussões

A Educação Infantil, enquanto primeira etapa da educação básica, tem como finalidade promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade, respeitando as singularidades desse importante período da construção humana, considerando os aspectos sociais, físicos, afetivos, intelectuais e linguísticos conforme estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (nº 9.394/96), em seu artigo 29, sendo dever do estado a garantia do acesso a Educação Infantil Pública, de qualidade e gratuita. A partir da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (DCNEI), o que foi um grande avanço na organização das propostas pedagógicas para a educação da infância. As DCNEIs representaram um grande avanço na organização da Educação Infantil, pois enfatizam a relevância de ações que visam promover o desenvolvimento infantil, sem a antecipação dos conteúdos do Ensino Fundamental, valorizando e respeitando as características próprias da

infância, definindo a criança como: Sujeito Histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2010, p.12).

Posto isso, compreende-se que, na educação da infância, as práticas pedagógicas devem valorizar os saberes e as singularidades infantis por meio de ações que estimulem a experimentação, a ludicidade e a autonomia, além de proporcionarem situações de aprendizagem condizentes com suas considerações das necessidades reais, concebendo a criança como um sujeito concreto que participa ativamente do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, reconhecendo a infância como uma fase fundamental do processo evolutivo humano.

Com base no documento normativo da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), e nas DCNEIs, que estabelecem as interações e as brincadeiras como principais atividades para a aprendizagem infantil devido às suas características específicas, sendo esse um direito da criança. Assim, a interação e o brincar devem constituir os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, uma vez que:

“[...] a especificidade das crianças é definida pelo modo como elas se relacionam com o mundo, que é, primordialmente, a brincadeira, a imaginação, a fantasia. Esse caráter lúdico marca os modos como as crianças agem, sentem e entendem o que lhes rodeia” (Lopes; Vieira, 2011, p. 12).

Sendo assim, é necessário reconhecer e valorizar as singularidades infantis no planejamento das ações pedagógicas, com o intuito de promover a aprendizagem, as interações sociais e o contato com as múltiplas linguagens, dentre elas a escrita. Segundo Vigotski (2007), “[...] a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais.” (2007, p. 126). Desse modo, compreende-se que a linguagem escrita é um conjunto de símbolos e signos com significações sociais, construídas por meio das interações humanas presentes nas ações cotidianas. Através das observações e das interações sociais no lócus da pesquisa, constatou-se a presença da linguagem escrita nas práticas cotidianas das crianças. Essa interação ocorre de maneira espontânea, visto que, estão imersas em uma cultura letrada, as crianças passam a interagir com os símbolos desde o nascimento, sendo produtoras e consumidoras das culturas presentes na sociedade em que estão inseridas. Assim, vivenciam, experimentam, interagem e criam hipóteses sobre os significados, convenções, mesmo que ainda não saibam ler convencionalmente (Lopes, 2020), por meio da experimentação e da curiosidade, características próprias dessa fase importante do desenvolvimento humano. Diante disso, ao analisar os espaços do CMEI, foi possível verificar onde a escrita é evidenciada, como ela é ofertada, os materiais de leitura disponíveis (gêneros e suportes textuais), a organização dos ambientes e a forma como a escrita é disponibilizada. Tais aspectos contribuíram para compreender como as práticas são concebidas e valorizadas, além de fornecer indicativos sobre qual concepção de linguagem escrita é trabalhada no Centro de Educação investigado. Vale salientar, que na Educação Infantil, as ações relativas a cultura do escrito devem ser desenvolvidas na perspectiva do letramento (Soares, 2003), de modo que as crianças possam utilizar a escrita, reconhecê-la nas práticas cotidianas e inseri-la em sua vida por meio dos diferentes gêneros, suportes textuais, formas de apresentação presentes na sociedade e a

forma como interagimos com a linguagem. Partindo do entendimento que a linguagem é um produto da elaboração e das relações humana, conforme destaca Bakhtin ao dizer que:

[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (1995, p. 41).

Posto isso, compreende-se a função primordial que a linguagem exerce ao mediar as relações sociais. Desse modo, faz-se necessário atentar para os espaços e para a forma como ocorrem as interações com a linguagem, com ênfase na linguagem escrita, através dos gêneros textuais, de seus diferentes suportes e de práticas sociais reais, no intuito de viabilizar a aprendizagem em sua função social na rotina da Educação Infantil na instituição em questão. Por meio das observações, constatou-se que existe uma estruturação da exploração dos espaços da instituição, organizada através da rotina das crianças, estabelecida da seguinte maneira: acolhida, das 07h00 às 07h20, café da manhã, das 07h20 às 07h40, roda de conversa diária e atividade do dia, das 07h40 às 09h00, exploração dos espaços das 09h00 às 10h00, das 10h00 às 10h20 almoço, e às 11h00, os responsáveis vêm até a instituição buscar as crianças. Cabe destacar que existe flexibilidade na exploração dos lugares preestabelecidos no planejamento da rotina institucional, dependendo do dia, é possível negociar com outras turmas. Em relação a reflexibilidade da rotina, Barbosa afirma:

“(...) a respeito da rotina foi sendo constituído um discurso de flexibilidade, de instrumento de apoio ao trabalho e não de regulação, de integração entre as experiências prévias das crianças e as rotinas institucionais, de alternância de tipo de atividades, de usos de espaço, de pensar tempos adequados para a execução de tarefas, de ouvir o saber especializado sobre qual a melhor forma de organizar a rotina, de fazê-las com a participação dos professores e uma série de indicações interessantes (...)”. (2006, p. 125).

Assim, essa flexibilidade, que considera as necessidades e os saberes infantis, é de grande valia para a garantia dos direitos de aprendizagem de interagir com as diferentes linguagens (corporal, verbal, escrita, visual, digital, entre outras) e a construção de saberes a partir das experiências formativas essenciais ao desenvolvimento nessa fase, pois “Uma rotina adequada é um instrumento construtivo para a criança, pois permite que ela estruture sua independência e autonomia, além de estimular a sua socialização (Barbosa, 2006, p. 37). Acerca dessa garantia e das oportunidades de experimentação e vivências nos espaços institucionais presentes na rotina, a gestão do Centro Infantil destaca a importância das interações diárias das crianças com outros ambientes, para além da sala de referência. Dentre os espaços disponíveis (parque de madeira, tanque de areia, pátio e biblioteca/brinquedoteca) a sala da biblioteca/brinquedoteca foi o ambiente menos explorado pela turma participante da pesquisa.

Outro ponto identificado, em relação à interação com os gêneros e suportes textuais, é a ausência do “cantinho de leitura” na sala de referência e o difícil acesso aos livros da sala, que costumam ficar no armário ou sobre uma bancada mais alta que as crianças. Sendo assim, as crianças não têm a oportunidade de interagir, manusear e sentir, de maneira livre e cotidianamente, os livros de literatura infantil. Ainda sobre isso, a docente relatou que esse espaço não existe em sala de aula devido a falta de espaço, mas estava buscando estratégias como o “varal literário” para oportunizar esse contato diário, uma vez que ela destacou que as crianças adoram interagir com os livros.

Além disso, em sua estrutura o CMEI conta com uma biblioteca/brinquedoteca, aonde as crianças podem ir semanalmente, como explicou a professora. Outro fator que dificulta essa convivência sistematizada com a literatura é a eventualidade da leitura diária de histórias na roda de conversa, verificadas ao longo das sessões de observação deste estudo, tendo em vista que o processo de aquisição de leitura se dá através de práticas sistematizadas, intencionais e concretas de leitura, como destaca Lopes e Vieira (2011). Junto a isso, a lacuna ocasionada pela irregularidade da contação de histórias pode dificultar o processo de aprendizagem relacionado à organização mental, à escuta e à oralidade, e também à produção de relatos com sequência lógica (início, meio e fim) com riqueza de detalhes, dado que: A capacidade de contar, de fazer relatos com detalhes, com uma ordem que seja compreensível àquele que escuta é algo muito complexo, portanto o exercício de contar histórias reais e histórias inventadas deve estar presente ao longo de toda a Educação Infantil. (Barbosa; Oliveira, 2016, p.34) Assim, é fundamental que em seu planejamento e em suas ações pedagógicas o docente propicie às crianças situações que estimulem a oralidade, a contação e construção de histórias, além priorizar o contato cotidiano com a leitura de texto dos diversos gêneros textuais presentes na sociedade, com intuito de oportunizar a aprendizagem e desenvolvimento dessas capacidades e habilidades tão essenciais no processo de aproximação e aquisição da linguagem escrita. Com base nisso, constata-se a existência de textos escritos, nos ambientes do CMEI, entretanto, tem um cunho informativa e adultocêntrica, voltada para os adultos que circulam pelas instalações, deste modo, a escrita não é usufruída e explorada pelas crianças com seu sentido pleno e sua função social, descaracterizando a finalidade enquanto linguagem com sentido e significados culturalmente construídos, sendo ela o principal produto cultural e instrumento transmissão cultural. (Soares, 2002). Sobre a exploração de materiais diversificados, no pátio do CMEI, são disponibilizados recursos de uso exploratório para as crianças, dentre eles: blocos de encaixe, bonecas, carros, brinquedos montessorianos, escorrego e gangorra de plástico, garrafas, potes, livros sensoriais, além, de uma barraca de leitura onde são ofertados livros interativos, fantoche e dedoches para as crianças manusearem. A interação com essas múltiplas linguagens, exercem um papel de suma importância, pois:

“ [...] a especificidade das crianças é definida pelo modo como elas se relacionam com o mundo, que é, primordialmente, a brincadeira, a imaginação, a fantasia. Esse caráter lúdico marca os modos como as crianças agem, sentem e entendem o que lhes rodeia” (Lopes; Vieira, 2011, p.12).

Essas características desta fase da vida ficam evidenciadas durante as brincadeiras, por meio das quais as crianças elaboram, criam significados e compreendem o mundo que as cerca. É importante destacar que o espaço mencionado é bastante utilizado pelas crianças do Nível IV, pois, com certa frequência, elas aguardam os responsáveis nesse local no momento da saída. A respeito da sala de referência, verifica-se a presença da linguagem escrita através de um alfabeto colorido na parede, com destaque para as vogais, cartazes com atividades elaboradas das crianças com os nomes dos produtores, quadros impressos com orientações de comportamento, números de 1 a 10 e suas respectivas quantidades e calendário móvel em EVA.

Com isso, observa-se uma preocupação da docente em apresentar as atividades desenvolvidas pelas crianças e enfatizar as letras do alfabeto. Entretanto, pela posição das produções, mais

altas que a estatura das crianças, o que acaba inviabilizando a interação reflexão a respeito da escrita. Sendo assim, a escrita, nesse caso, assume uma função decorativa e de registro. A sala possui um quadro branco que não costuma ser utilizado, como explicou a professora ao longo dos estudos.

Visando compreender o planejamento pedagógico da regente, é preciso conceber a forma de organização dos tempos e espaços, sistematizados através da rotina, importante aliada do processo de aprendizagem infantil. Estruturada pela coordenação pedagógica, responsável por definir os dias e horários em que cada turma explora os ambientes do CMEI, para que todas as crianças tenham a oportunidade de vivenciar novas descobertas para além da sala de referência. Assim, a cada dia da semana as turmas são designadas a utilizar um lugar da instituição, para além da sala de referência, contemplando todas as turmas e espaços.

No que se refere ao planejamento pedagógico da docente, em razão da carga horário de trabalho preenchida durante todos os dias da semana, não existe um dia específico para organizar as atividades no Centro Municipal de Educação Infantil pesquisado, apenas uma hora após o encerramento das aulas é o tempo destinado ao planejamento no ambiente institucional, assim, a docente costuma estruturar seu planejamento ao final do expediente, a noite ou principalmente no fim de semana em casa. A coordenadora pedagógica só está no CMEI pelo turno da manhã, a tarde essa função é exercida pela gestora pedagógica.

Em relação às atividades aplicadas pela docente nos períodos de contemplação, verificamos um Currículo marcado por “calendário de datas comemorativas”, o que dificulta o planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas e vinculadas às necessidades reais, capacidades e interesses das crianças. Essa prática é seguida pela instituição, contudo, cada professora tem aval da gestão e coordenação para desenvolver as atividades com base na realidade da sua turma. Em algumas ocasiões, o CMEI adota um tema, como na mostra cultural, com uma temática para ser trabalhada por todas as turmas. Tal problemática é abordado por Barbosa:

Outro grave problema que afeta a educação infantil é o calendário de festividades. Alguns meses do ano, as crianças ficam continuamente expostas àquilo que poderíamos chamar da indústria das festas. Elas se tornam objetos de práticas pedagógicas sem o menor significado, que se repetem todos os anos da sua vida na educação infantil, como episódios soltos no ar. Os conhecimentos sobre os conteúdos das festividades são fragmentados e, muitas vezes, simplórios. (BARBOSA; HORN, 2008, p.38-39).

Durante as análises em campo, constatou-se a presença de significativa de atividades impressas retiradas da internet, de cunho mecanicista e na perspectiva de leitura enquanto atividade de mera decodificação, e de uma escrita baseada na concepção copista, sem que haja reflexão das crianças sobre o que, para que, para quem escrevo e por quê? (Smolka, 2012), práticas descontextualizadas do contexto da turma, sem significação e sentido. Acerca da seleção dessas atividades, observa-se que elas têm como base o calendário de festividade presentes na organização do ano letivo da instituição ou segue a ordenação das letras do alfabeto. Ou seja, cada tarefa é aplicada de acordo com uma determinada letra, seguindo a sequência alfabética. Com isso, as crianças aprendem sobre a forma gráfica da letra e não seu sentido real da linguagem escrita, a sua função social e necessidade humana, visto que vivemos em uma sociedade grafocêntrica.

O que vai de encontro às contribuições de Vygotsky em relação ao ensino da escrita, pois como ele destaca: “O ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças. A leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite [...]” (2007, p. 143). Por isso, é fundamental proporcionar às crianças atividades significativas e contextualizadas para que elas compreendam o sentido da escrita em sua função social.

Ainda sobre as ações voltadas para o trabalho com escrita, a docente compartilhou sobre o processo de construção do livro coletivo com as escritas, sendo essa, uma das principais práticas com a escrita, teoricamente "espontânea" das crianças, que é elaborado de maneira coletiva para a tarde de autógrafo, um evento que acontece todos os anos ao final do ano letivo, para finalizar o ciclo das crianças na instituição, dado que a turma em questão estava no último ano da Educação Infantil. A docente explicou como foi iniciado o processo, a escrita do livro teve como base a história da "Chapéuzinho a Amarelo". Assim, após a leitura e discussão do livro, as crianças tiveram que escrever sobre o que mais gostaram da história, o que entenderam, com a sua escrita espontânea. A professora, destacou como se deu o trabalho, ela e a auxiliar da sala, selecionaram cerca de dois ou três crianças, por dia, durante o mês de outubro/novembro, e trabalhavam de maneira individual com cada criança para que ela escrevesse, do seu jeito o que compreenderam sobre a história. Ela destacou que durante o processo de produção, com algumas crianças era mais rápido e com outras era necessário ter mais paciência para sair a escrita, mas que todos conseguiram escrever algo. Ela tinha informado, que as gestoras haviam levado as produções das crianças para a impressão na secretaria, mas foi na secretaria ver se elas já tinham levado, as gestoras ainda não tinham levado, pude observar a inscricões das crianças, com destaque para Maria e João que escreveram de maneira alfabética, não podemos afirmar ao certo até que ponto essa escrita foi espontânea, dado que, não acompanhamos o desenvolvimento do livro. Em relação às atividades formativas da Política em curso, Compromisso Criança Alfabetizada instituída através do Decreto Federal nº 11.556, de 12 de junho de 2023. A docente entrevistada afirmou que está participando do Curso Leitura e Escrita na Educação Infantil, que é uma ação voltada para os professores das creches e pré-escolas do país, tendo como finalidade promover a reflexão acerca do trabalho com a linguagem escrita. Os encontros formativos foram iniciados no ano de 2024 em todo país. No Estado do Rio Grande do Norte, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), coordenou os encontros, com as formadoras estaduais e regionais, que eram as responsáveis por aplicar as atividades formativas em seus respectivos municípios, no intuito de multiplicar e desenvolver com qualidade as ações relativas à linguagem oral e escrita. Assim, por meio da Política, foi retomado a utilização do material Leitura e Escrita na Educação Infantil, organizado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), como fundamentação teórica. Por fim, a professora ressaltou que os encontros estavam acontecendo semanalmente, de maneira remota, e que estava gostando da formação, pois por meio dos encontros surgiam novas possibilidades de atividades a serem desenvolvidas. Relatos como esse nos fazem refletir sobre a necessidade constante de atividades formativas para os professores da infância em relação ao trabalho com a cultura escrita e a relevância das Políticas Públicas de Educação, e também como a educação brasileira, apesar dos avanços significativos científicos e sociais, ainda é impactada negativamente de acordo com a visão e a concepção seguida pelo governo em exercício.

Conclusão

Com base nos estudos bibliográficos, nas interações, nos materiais coletados e nos diálogos realizados no lócus da pesquisa, surgem relevantes reflexões acerca dos desafios ainda presentes no planejamento e nas práticas pedagógicas com a linguagem escrita na Educação Infantil. Observa-se que, apesar dos avanços, as práticas pedagógicas direcionadas à escrita seguem causando dúvidas e inquietações aos docentes dessa etapa.

Além disso, as constantes demandas pedagógicas presentes no calendário letivo e os curtos períodos disponíveis para o planejamento docente, que inviabilizam ações de cunho crítico, reflexivo e contextualizado, descaracterizando a escrita em sua função social, visto que acaba não sendo desenvolvida e estimulada como deveria. Associado a isso, o calendário voltado às “datas comemorativas”, no qual as festividades terminam sendo trabalhadas de maneira descontextualizadas e voltadas a sociedade adultocêntricas, sem considerar a singularidade infantil, impactam negativamente nas ações pedagógicas e consequentemente, no processo de aprendizagem das crianças. As dificuldades enfrentadas em relação a ausência do espaço destinado a leitura e exploração dos livros em sala de aula, o período de incertezas políticas, o rompimento dos programas voltadas para a alfabetização e a presença constante de atividades impressas retiradas da internet, desconsiderando as particularidades da turma em questão, prejudicam os avanços significativos no processo de aproximação com a linguagem escrita. Em relação à política vigente, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023), ainda não é possível verificar resultados efetivos da ação governamental, haja vista que as atividades e os encontros formativos do curso de formação continuada Leitura e Escrita na Educação Infantil ainda não foram concluídos e seguem em andamento no referido ano. Diante disso, os dados a respeito da efetividade só poderão ser analisados e considerados após a publicação dos dados preliminares ou depois da compilação das informações finais, que será possível depois da conclusão das ações no país. Assim, saberemos quais metas e objetivos foram alcançadas no desenvolvimento da política, tão importante e necessária, que por meio de colaboração regime entre União, Estados e Municípios, busca ampliar as experiências com a linguagem escrita de maneira significativa e contextualizada na Educação Infantil.

Posto isso, compreende-se a importância da retomada das ações focalizadas na área da escrita através de políticas públicas eficientes, que considerem a criança enquanto sujeito de direitos, viabilizando ampliação do conhecimento infantil em relação à função social da escrita enquanto produto de interação humana. Por fim, é necessário destacar a importância deste estudo para a construção do conhecimento científico com intuito de ampliar o acesso além dos ambientes acadêmicos e o prosseguimento dos estudos referentes à temática, devido a sua amplitude e a constante demanda social.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 7a ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos Pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Por amor & por força: rotinas na educação infantil*. 2006. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/205477>. Acesso em: 27 mai. 2025.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knoop. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. 4 ed. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jun. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso: 08 Ago. 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender. Linguagem Escrita na Educação Infantil, caderno 1. 1 ed. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Ser criança na educação infantil: infância e linguagem. Linguagem Escrita na Educação Infantil, caderno 2. 1 ed. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações. Linguagem Escrita na Educação Infantil, caderno 3. 1 ed. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Currículo e Linguagem na Educação Infantil. Linguagem Escrita na Educação Infantil, caderno 3. 1 ed. Brasília, 2016. BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 ago. 2025. FREITAS, Maria Teresa. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 20-39, jul. 2002. KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CAMPOS, Julia Baumann. Perspectivas de Pesquisa na Educação infantil: 30 anos de trajetória, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1382-1403, jul/dez, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerois/article/view/79699/47577>. Acesso em: 20 ago. 2025. LOPES, Denise Maria de Carvalho; VIEIRA, Giane Bezerra. Linguagem, Alfabetização e Letramento: o trabalho pedagógico nos três primeiros anos do Ensino Fundamental e as especificidades da criança. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. UFRN; CONTINUUM – Programa de Formação continuada do professor para a educação básica. Curso de Aperfeiçoamento Infância e ensino fundamental de nove anos. Módulo III - Linguagem, Alfabetização e Letramento. Natal: UFRN/CONTINUUM, 2011. PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Revista Poiesis. Volume 3, Números 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

LOPES, Denise Maria de Carvalho; MOMO, Mariangela. Ensino Fundamental, a criança e suas especificidades. In: MEC. UFRN; Continuum-Programa de Formação continuada do professor para a educação básica. Curso de Aperfeiçoamento Infância e ensino fundamental de nove anos: currículo e trabalho pedagógico nos três primeiros anos. Natal: UFRN/CONTINUUM, 2011. Módulo I.

SMOLKA, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 12. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. Unicamp, 2012. SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2003. SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 17 ed. São Paulo: Ática, 2002. UNDIME. BRASIL. CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Resolução CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Pensamentos e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.